



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Centro Regional das Beiras

Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais

Faculdade de Educação e Psicologia

**Supervisão Pedagógica, Avaliação do
Desempenho Docente e Desenvolvimento
Profissional**

- um percurso de aprendizagem -

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação na Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação
de Docentes

Érica Correia Lopes

Orientadora: Professora Doutora Célia dos Prazeres Ribeiro

Viseu, setembro de 2013

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DAS BEIRAS

Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais
Faculdade de Educação e Psicologia

**Supervisão Pedagógica, Avaliação do Desempenho Docente e
Desenvolvimento Profissional**
– um percurso de aprendizagem –

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção
do grau de Mestre em Ciências da Educação

Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes

Érica Correia Lopes

Trabalho efetuado sob a orientação de
Professora Doutora Célia dos Prazeres Ribeiro

Viseu, setembro de 2013

À memória dos meus tios

Maria Augusta e Amaro

e da minha avó

Olívia

AGRADECIMENTOS

Antes de mais, o meu profundo agradecimento à Professora Doutora Célia Ribeiro, pela sua preciosa e imprescindível orientação, sem a qual este relatório reflexivo sobre o meu percurso profissional jamais seria concretizado. O seu profissionalismo e dedicação, assim como a sua amabilidade, sensibilidade, disponibilidade e dinamismo foram uma constante ao longo deste percurso, que considero de aprendizagem.

Agradeço ainda aos que me apoiaram nos bons e maus momentos desta caminhada, muito em especial às minhas colegas de turma, Cláudia, Fernanda e Elisabete.

Ainda pelo seu apoio incondicional e pelas mostras de verdadeira amizade, bem como pela infinita paciência com que suportou sempre as minhas angústias e inseguranças, pelas palavras com que me animou e incentivou, uma palavra especial de agradecimento, carinho e amizade à Paula Arnaud.

Uma palavra de agradecimento também à Universidade Católica, pela oportunidade que me deu de frequentar este curso de mestrado numa área que sempre tive como apaixonante, lembrando todos e cada um dos formadores que enriqueceram este percurso com o seu saber e o seu saber ser.

A todos os que me acompanharam ao longo desta etapa da minha caminhada, pessoal e profissional o meu mais sincero bem-haja.

SUMÁRIO EXECUTIVO

Na perspectiva de diversos autores sobre a escola atual, que apresentamos neste trabalho, supervisão e avaliação são tidas como fatores fundamentais ao serviço do desenvolvimento organizacional e do esforço contínuo pela melhoria da qualidade, na construção de uma escola de excelência.

Na verdade, os conceitos de supervisão e avaliação evoluíram ao longo dos tempos, sendo hoje muito mais abrangentes do que em épocas passadas, sendo que, na moderna conceção de escola, as atividades supervisiva e avaliativa são percecionadas como complementares entre si, tal como evidenciamos no corpo teórico do nosso relatório.

Assim, se em relação à avaliação, a sua vertente formativa tem adquirido mais destaque, não se limitando, portanto, à faceta meramente sumativa, no tocante à supervisão, a sua ação é entendida para além da formação inicial de professores, estando igualmente ao serviço da formação contínua.

Neste sentido, o princípio da formação, razão de ser da escola, alarga-se, para além da pessoa do aluno e do contexto da sala de aula, passando para o âmbito profissional dos agentes educativos e também para o contexto organizacional.

Foi neste contexto que nos propusemos elaborar o presente relatório de teor reflexivo sobre o nosso percurso profissional em termos de supervisão, avaliação e desenvolvimento profissional, na segunda parte deste trabalho, a qual constitui o relatório propriamente dito, fundamentando-o nas perspectivas de vários autores sobre esta temática, apresentadas no corpo teórico do mesmo.

Habitualmente, ao falar-se de agentes educativos, o olhar dos estudiosos, em matéria de educação, focaliza-se na figura do professor e no seu desempenho, porquanto o docente constitui o elo mais visível de ligação entre escola e família, além de, obviamente, ser um dos elementos-chave do processo de ensino/aprendizagem e de participação no desenvolvimento da organização educativa.

Por isso, tal como está expresso no enquadramento teórico deste trabalho e com base na nossa experiência profissional, refletida na segunda parte do mesmo, na escola dos nossos dias, a avaliação de desempenho docente torna-se indispensável, mas para além do âmbito meramente classificativo e de prestação de contas, dado esta ação ser isolada e, por si só, pouco significativa. De facto, é a faceta formativa da avaliação que

justifica a razão de ser da avaliação de desempenho docente, enquanto promotora da reflexão e melhoria contínua do professor.

É neste contexto que a atividade supervisiva se torna essencial, pela sua ação indutora de reflexão sobre a prática e de despistagem das necessidades de formação contínua, numa perspetiva de melhoria da ação docente em ambas as suas dimensões (na sala de aula e na organização).

Através da ação supervisiva, indutora da reflexão sobre a prática, o docente é convidado a percorrer uma trajetória de aprendizagem individual, a qual, por sua vez, contribui para a aprendizagem sistémica, promovida pelo diálogo e pela partilha, tendo sempre como objetivo máximo a melhoria da qualidade do serviço prestado.

Concluimos, assim, que supervisão pedagógica e avaliação de desempenho, desenvolvidas em sinergia, são potenciadoras da eficácia educativa de uma organização que se quer de qualidade e qualificante.

Palavras-chave: supervisão, reflexão, avaliação, aprendizagem, formação, desenvolvimento, qualidade

EXECUTIVE SUMMARY

According to several authors on the current school, which we present in this work, supervision and assessment are seen as key factors in the service of organizational development and of the continuous effort to improve the quality, while building up a school of excellence.

In fact, the concepts of supervision and assessment have evolved over time, nowadays being much more comprehensive than in the past, given that, to the modern conception of school, monitoring and assessment activities are perceived as complementary to each other, as showed in the theoretical part of our report.

Thus, if regarding assessment, its training aspect has gained more prominence, being therefore not limited simply to the summative side, concerning the supervision, its action is understood beyond the initial teachers' training, for it's also at the service of continuous training.

Therefore, the principle of teacher training, a reason for the school existence, extends beyond the individual student and the classroom context to the professional scope of the educational agents, as well as to the organizational context.

In this context we set out to write this reflective report about our career regarding supervision, assessment and professional development, in the second part of this work, which is the report itself, based on the viewpoints of various authors on this subject, shown in theoretical framework of the report.

Usually, when speaking of educational agents, the perspective of experts on education focuses the teacher and his performance, because the teacher is the more visible link connecting school and family, besides being, clearly, one of the key elements of the teaching/learning process and of participation in the development of educational organization.

Therefore, as expressed in the theoretical framework of this study and based on our professional experience, reflected in the second part of it, in contemporary school, the evaluation of teaching performance is crucial, but beyond purely classifying and accountability, as this isolated and lone action is insignificant. In fact, it is the formative side of appraisal that justifies the reason for teacher's performance assessment, as promoting reflection and teacher's continuous improvement.

In this situation, supervising activity becomes essential for encouraging reflection on practice and for identifying training needs, viewing teaching improvement in both dimensions (in the classroom and in the organization).

Through supervision, which encourages reflection on practice, teachers are invited to cross the way of individual learning, which, in turn, adds to systemic learning promoted through dialogue and sharing, always with improving the quality of service as the ultimate goal.

Hence, we come to the conclusion that educational supervision and performance appraisal, developed in synergy, increase the educational effectiveness of a quality and qualifying organization.

Keywords: supervision, reflection, appraisal, learning, training, development, quality

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I.....	5
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
Capítulo 1 – Escola Reflexiva	7
1.1 – Conceitos de escola	7
1.2 – Da escola tradicional à escola reflexiva	11
1.3 – A escola reflexiva como organização aprendente	14
1.4 – O professor na escola reflexiva	17
Capítulo 2 – Supervisão Pedagógica	19
2.1 – Conceitos de supervisão	19
2.2 – Supervisão pedagógica na escola reflexiva	35
2.3 – Da supervisão individual à supervisão institucional	41
2.4 – Supervisão e desenvolvimento profissional	50
Capítulo 3 – Supervisão e Avaliação do Desempenho	57
3.1 – Desempenho docente e avaliação.....	57
3.2 – Avaliação de desempenho e aprendizagem profissional.....	65
3.3 – Enquadramento legal da supervisão pedagógica na avaliação de desempenho docente	70
3.4 – Avaliação e supervisão: sinergias para o desenvolvimento docente.....	76
PARTE II.....	81
PERCURSO PROFISSIONAL EM SUPERVISÃO E AVALIAÇÃO	81
Capítulo 4 – Cargos e Funções	83
4.1 – Assessoria técnico-pedagógica num Centro da Área Educativa	83
4.2 – Assembleia de escola	86
4.3 – Coordenação de departamento	88

Capítulo 5 – Contextos de Supervisão em Avaliação	89
5.1 – Experiência como avaliada.....	89
5.1.1 – Início da carreira: profissionalização em serviço	89
5.1.2 – Supervisão pela Inspeção-Geral da Educação	91
5.1.3 – Recentes modelos de avaliação de desempenho docente	93
5.2 – Experiência enquanto avaliadora	95
5.2.1 – Elemento da Comissão de Coordenação de Avaliação de Desempenho ..	95
5.2.2 – Coordenadora de Departamento	96
5.2.3 – Avaliadora externa.....	98
Capítulo 6 – Aprendizagem Profissional	101
6.1 – Ação (de)formadora da avaliação de desempenho docente	101
6.2 – Supervisão como acompanhamento e aprendizagem.....	103
6.3 – Formação para a reflexão e o desenvolvimento profissional	104
CONCLUSÃO.....	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	111
LEGISLAÇÃO	116

INDICE DE QUADROS

Quadro I – Organização Burocrática e Organização Anárquica (adaptado de Sedano & Pérez, 1989, citados por Alves, 1993, p. 12).....	10
Quadro II – Paradigmas de escola (adaptado de Alarcão, 2000, p. 76).....	13
Quadro III – Contributos psicológicos e sociológicos (adaptado de Tavares, 2000, pp. 55-66)	16
Quadro IV – Estilos de supervisão, segundo Glickman (1985, citado por Alarcão & Tavares, 2003, p. 76)	39
Quadro V – Tipos de relação supervisor/professor, segundo Blumberg (1980, citado por Alarcão & Tavares, 2003, p. 77)	40
Quadro VI – Conceções de professor (Imbernón, 1994, citado por Simões, 2000, p. 13)	59
Quadro VII – Quatro gerações de avaliação (Alaíz, Góis & Gonçalves, 2003, p. 18)...	64
Quadro VIII – A essência de um ato de avaliação (adaptado de Nevo, 1995, citado por Simões; 2000, p. 32).....	66
Quadro IX – Dimensões diferenciadoras da supervisão e da avaliação (adaptado de Nolan & Hoover, 2005, citados por Moreira, 2009, p. 252)	78

INDICE DE FIGURAS

Figura I – <i>Continuum</i> dos objetivos do modelo segundo Tracy (2002, p. 32)	20
Figura II – <i>Continua</i> dos conceitos e objetivos do modelo segundo Tracy (2002, p. 32)	21
Figura III – Esquema de modelos do Anuário da ASCD (citado por Tracy, 2002, p. 41)	23
Figura IV – Esquema dos modelos de Glatthorn (citado por Tracy, 2002, p. 44).....	24
Figura V – Esquema dos modelos de McGreal (citado por Tracy, 2002, p. 48).....	26
Figura VI – Esquema dos modelos de supervisão clínica de Pajak (citado por Tracy, 2002, p. 51).....	29
Figura VII – Esquema de Sergiovanni e Starratt (citados por Tracy, 2002, p. 58)	30
Figura VIII – Esquema de Tracy e MacNaughton (citados por Tracy, 2002, p. 62).....	32
Figura IX – Relação dos três “Cs” para uma Avaliação de Qualidade (adaptado de Stronge, 2010, p. 31)	68
Figura X – Finalidades da avaliação docente (adaptado de Paquay, 2004, citado por Moreira, 2009, p. 249)	76

INTRODUÇÃO

Ser professor na escola atual significa enfrentar os muitos desafios nascidos na sociedade contemporânea. As crianças e jovens que hoje frequentam as nossas escolas são veículo privilegiado desses desafios que se colocam e à ação docente, dentro e fora do contexto de sala de aula.

Mas a escola é também uma organização complexa, sendo o local de trabalho de vários professores (além de assistentes técnicos e operacionais), cada um com a sua personalidade, a sua formação e os seus interesses, muitas vezes divergentes dos interesses da maioria ou dos da própria organização.

Por isso, seja em contexto de sala de aula, seja a nível organizacional, a escola atual é perspectivada como local de conflito, resultante quase sempre do individualismo, do isolamento, da rigidez, da falta de diálogo e de partilha.

Esta, porém, não pode ser a postura dos agentes educativos numa escola confrontada com a mudança e, conseqüentemente, também ela em mutação. Enfrentar os desafios da contemporaneidade passa, por isso, e antes de mais, por uma mudança de atitude no sentido da abertura à flexibilidade, à inovação, à cooperação e à aprendizagem por parte de todos os atores do contexto escolar, incluindo e, ousamos dizer, sobretudo os docentes.

A ação docente, perspectivada como aprendizagem, não se altera sem que o professor adote uma atitude reflexiva, sendo que a supervisão surge como um apoio indispensável à reflexão, pelo seu caráter de questionamento e acompanhamento/apoio/orientação, com base na investigação-ação e na contextualização da atividade docente.

Em termos de avaliação de desempenho, a supervisão é atualmente percecionada como impulsionadora do caráter formativo dessa mesma avaliação, a qual, longe da finalidade meramente punitiva, deve centrar-se na valorização do mérito da ação docente e na sinalização de pontos de melhoria nessa mesma ação, num clima de diálogo e aprendizagem mútua (supervisor/avaliador-professor/avaliado).

A aprendizagem é, então, o resultado da ação conjunta de supervisão e avaliação que, funcionando em sinergia, ajudam a promover, nos agentes educativos, a sede da atualização, da pesquisa, da procura continuada de formação, na ânsia de melhorar e prestar um serviço digno de uma escola qualificante e de excelência.

Esta problemática suscita, desde há muito, o nosso interesse enquanto agente em contexto educativo, mas, sobretudo, nos anos mais recentes em que avaliação e supervisão têm constituído temas centrais no debate atual sobre a escola e os professores, além de fazerem cada vez mais parte do quotidiano das escolas.

Assim, ao elaborarmos este trabalho de reflexão retrospectiva sobre o nosso percurso, com base nas perspetivas de vários autores que se têm debruçado sobre estes temas e ainda na nossa experiência profissional de largos anos, pretendemos que o mesmo se constitua, acima de tudo, como motor da nossa própria aprendizagem.

Neste sentido, o nosso relatório está estruturado em duas partes que constituem respetivamente o corpo teórico (capítulos 1, 2 e 3), assente na literatura sobre a temática que nos propomos abordar e uma segunda parte (capítulos 4, 5 e 6), em que procedemos à autorreflexão, de natureza retrospectiva, sobre o nosso percurso profissional, relativamente à temática abordada.

No capítulo 1, apresentamos a evolução do conceito de escola até à abordagem atual de escola reflexiva, evidenciando a escola como organização aprendente e o professor como prático reflexivo.

No seguimento da abordagem destes conceitos, segue-se o capítulo 2, onde focalizamos a supervisão como contribuindo para o desenvolvimento profissional e organizacional.

O capítulo 3 versa sobre a avaliação de desempenho docente, nas suas vertentes sumativa e formativa, evidenciando esta última como aquela que pode ser verdadeiramente significativa, porquanto, em sinergia com a ação supervisiva, contribui fortemente para a aprendizagem e o crescimento docente.

Iniciando o nosso olhar retrospectivo sobre o decurso da nossa carreira, o capítulo 4 debruça-se sobre os cargos e funções que desempenhámos ao longo dos anos e que mais marcaram esse percurso em contexto de supervisão, e que, a nosso ver, contribuíram para a melhoria da nossa ação.

No capítulo 5, apresentamos os momentos mais marcantes da nossa carreira, em termos de avaliação de desempenho docente, refletindo sobre a nossa experiência como avaliada e também como avaliadora e a aprendizagem que essa vivência pressupôs.

No capítulo 6, salientamos a importância da aprendizagem permanente, promotora do desenvolvimento profissional, com base na formação contínua, bem como da formação em supervisão, impulsionadora da reflexão e da mudança.

Finalizamos com uma síntese conclusiva e reflexiva sobre as questões centrais, salientando que a supervisão pedagógica deve ser percebida como uma mais-valia ao serviço do desenvolvimento profissional docente, enquanto promotora da reflexividade, do diálogo e da partilha, bem como da formação ao longo de toda a carreira, contribuindo, conseqüentemente, para o próprio desenvolvimento organizacional.

Destacamos, ainda, o papel fundamental da supervisão pedagógica enquanto suporte a um processo de avaliação de desempenho docente que se deseja impactante, sendo implementado, também ele, numa lógica essencialmente formativa de desenvolvimento profissional, reforçando a ideia de que supervisão e avaliação, atuando em sinergia, são promotoras da melhoria da qualidade do serviço prestado.

Concluimos, então, que os modelos de avaliação de desempenho docente que têm vindo a ser implementados caminham exatamente em sentido contrário a estes pressupostos, sobretudo se tivermos em consideração o modelo atualmente em vigor.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 – Escola Reflexiva

Uma escola reflexiva pensa-se no presente para se projetar no futuro. Não ignorando os problemas atuais, resolve-os no respeito por uma visão de melhoria e desenvolvimento. E fá-lo através da aprendizagem.

(Alarcão, 2002, p. 220)

Falamos de escola, em termos do século XXI, significa falamos de escola reflexiva, pois esta é uma época em que os dois conceitos (escola e reflexividade da escola) surgem intrinsecamente ligados, não podendo mais ser perspetivados de forma isolada.

Nesse sentido, consideramos pertinente uma abordagem inicial do conceito de escola e sua evolução, desde o ponto de vista tradicionalista até à atualidade, na qual somos confrontados com o conceito de escola reflexiva e suas implicações, como sejam a visão da escola como organização aprendente e do professor enquanto prático reflexivo.

1.1 – Conceitos de escola

Tal como acontece com quase todos os conceitos relacionados com a temática da educação, também o conceito de escola esteve sempre sujeito às mais variadas perspetivas, como reflexo das revoluções/evoluções da sociedade em que se enquadra.

Na verdade, o conceito de escola não foi sempre linear e, tanto pela nossa experiência de quase trinta anos de carreira docente, como principalmente pela análise de autores que se têm debruçado sobre temáticas relacionadas com o conceito de escola, somos levados a considerar que, na atualidade, esse conceito é cada vez menos linear.

Assim, Canário (1996, p. 129) considera “operativo conceber a escola como objeto de estudo, como um processo em que convergem, por um lado, condições de natureza social e, por outro lado, condições de natureza teórica”, salientando a complexidade do estudo da organização escolar. Esta complexidade leva Lima (1996, p. 17) a admitir que a sua análise dos estudos sobre a escola “permite-nos concluir do seu elevado interesse, mas também das dificuldades e das limitações com que os autores se têm confrontado, e que mais do que ninguém eles próprios reconhecem”.

De facto, se em épocas distantes (e outras não tão distantes assim) a escola era vista numa perspetiva tradicional, enquanto centro indiscutível de formação do saber uniforme, hoje ela é focalizada sob os mais diversos pontos de vista, desde o tradicionalista até ao “extremo revolucionário” que a toma como simples ponto de apoio à família, verdadeira e soberana educadora (como é, por exemplo, o caso do ensino doméstico).

Antes de mais, ao refletirmos sobre o conceito de escola, pensamos necessariamente em conceitos como organização, poder, liderança, entre outros.

Partindo, como referimos anteriormente, do princípio de que a escola como organização foi evoluindo, sobretudo ao longo do século XX, de tal forma que a escola de hoje não é mais aquilo que era há trinta ou quarenta anos atrás, apercebemo-nos de que também esses conceitos evoluíram com ela.

Assim, ao longo dos séculos, a escola constituiu-se como uma organização rígida, onde o poder era exercido “de cima para baixo”, de forma homogénea e indiscutível, através de uma liderança autocrática, adotando uma postura de frieza e distanciamento face aos “subordinados” (alunos, funcionários ou professores) e cuja palavra era lei.

Autores como Costa (1996), na sua análise às imagens sobre a escola, isto é, à forma como ela foi perspetivada ao longo das várias décadas do século passado, incluem esta forma de organização num paradigma clássico de organização escolar. Este paradigma, essencialmente prescritivo, dado o seu carácter normativo baseado no “como deve funcionar” e na regulamentação, teve os seus primeiros teorizadores em Taylor e Fayol que, nos anos vinte, perspetivaram a escola como uma empresa, onde tudo deveria funcionar de acordo com o “the one best way”, como se de uma fábrica se tratasse; nela, todo o trabalho era previsível, organizado, coordenado e controlado.

Já nos anos quarenta, com Weber, surge o modelo burocrático de escola, segundo o qual a escola deve funcionar de acordo com uma estrutura e poder formal legitimado, a comunicação impessoal, vertical e descendente, frequentemente formal (escrita e oficial), a racionalização dos recursos e a especialização de funções (Costa, 1996).

Entretanto, surgira anteriormente, nos anos trinta, a teoria das relações humanas de Mayo, como necessidade de resposta à teoria científica do trabalho, e que está na génese do modelo democrático de escola. Esta nova teoria, ao contrário do que

acontecia anteriormente, pretende centrar-se mais nas pessoas, dando relevo às relações humanas e interpessoais no trabalho (Costa, 1996).

Contudo, a democracia não deixa de estar sujeita à regulação, à lei que a orienta em todos os seus aspetos, o que se reflete na escola enquanto organização democrática, a qual funciona de acordo com leis, despachos, regulamentos, regimentos, entre outros.

Como tal, a escola enquanto democracia nunca deixou de se enquadrar num paradigma clássico de organização, dado o seu carácter marcadamente prescritivo, normativo, regulador e, portanto, no fundo, previsível, organizador, coordenador e controlador.

Na linha da teoria das relações humanas, surge, na década de sessenta a teoria comportamental de Maslow, Herzberg e MacGregor, a partir da qual se verifica a mudança do paradigma clássico para o paradigma moderno e contemporâneo de organização escolar (Costa, 1996).

Assim, nos anos sessenta e setenta, autores como March, Crozier e Bacharach perspetivam a escola como arena política, segundo a qual a vida da organização não se baseia na normatividade, na racionalidade e na homogeneidade, mas sim no conflito de interesses entre os vários atores e, portanto, na resolução desse conflito (Costa, 1996).

Quer isto dizer que cada membro da organização tem um conjunto de interesses pessoais, profissionais e de ordem política a defender. Isto leva ao surgimento do conflito, uma vez que este conjunto de interesses vai, necessariamente, chocar com os interesses de outro(s) membro(s) da organização.

Muitas vezes, para uma melhor defesa dos seus interesses e para a consecução dos seus objetivos, os membros da organização associam-se em coligações que são habitualmente de carácter temporário.

A organização é assim vista como um sistema político em miniatura, cujos atores estão em permanente conflito, luta pelo poder e negociação para resolver os problemas da organização, os quais, no fundo, são os problemas levantados pelos interesses individuais dos seus membros.

A este ponto de vista segue-se, ainda no início dos anos setenta, a perspetiva da escola como anarquia, que encontrou a sua fundamentação teórica nos estudos de Cohen e Olsen, que se dedicaram à análise das organizações escolares do ponto de vista da anarquia organizada, tomando-a a partir de três ideias centrais: objetivos problemáticos, tecnologias pouco claras e participação fluida (Costa, 1996).

De acordo com esta teoria, a vida da organização não se baseia na normatividade e no controlo definidos pelas teorias organizacionais clássicas, mas sim na incerteza e na instabilidade que, por sua vez, vão estar na origem da grande característica da perspectiva de organização escolar como anarquia: a ambiguidade.

A temática da ambiguidade de liderança nas organizações levou os estudiosos desta teoria a incluir a tomada de decisão como um dos pólos centrais da sua análise, partindo do princípio de que essa tomada de decisão está fortemente influenciada por fatores de imprevisibilidade e incerteza. Assim, a teoria da anarquia organizada refere-se ao processo de decisão nas organizações como “caixote do lixo”.

Segundo Alves (1993, pp. 11-12), um dos desafios ao estudo da escola atual é o facto de ela se manifestar como “anarquia organizada”, no sentido em que funciona de forma anárquica num sistema vincadamente burocrático, partindo do princípio de que estas duas perspectivas de escola são contraditórias, conforme podemos verificar através do quadro I.

Características da Organização Burocrática	Características da Organização Anárquica
• Os problemas podem ser previamente identificados e selecionados	• A natureza do problema é confusa e indefinida
• A informação é unívoca e centrada nos detentores do poder formal	• A informação é plurívoca e multicêntrica
• Regulamente-se a interpretação legítima	• As interpretações dos atores são múltiplas e conflituais
• Só os valores organizacionais são reconhecidos	• Desacordo dos valores, tensão política e emocional
• Os objetivos são pré-definidos no centro e mandados executar nas periferias	• Os objetivos são ambíguos, não reconhecidos pelo coletivo de atores
• O real pode ser previsto e racionalizado	• O real é imprevisível, incerto, contraditório, paradoxal
• Só a autoridade formal é reconhecida e os papéis organizacionais são clarificados	• Papéis vagos, diluição de poder e responsabilidade
• As avaliações e o controlo são feitos por entidades superiores que examinam a fidelidade do cumprimento das normas	• A ausência de práticas de monitorização e avaliação dos processos e dos produtos
• As decisões estão concentradas nos lugares cimeiros da hierarquia	• As decisões ocorrem em múltiplos lugares e são asseguradas, sobretudo, pelos atores com maior poder ou influência em cada momento ou situação
• Participação escassa na execução dos programas	• Participação fluida
• A inovação decreta-se a partir do centro	• Inovação centrada em esforços individuais
• Os atores são funcionários que respondem perante os superiores hierárquicos	• Os atores são especialistas descomprometidos com a organização

Quadro I – Organização Burocrática e Organização Anárquica (adaptado de Sedano & Pérez, 1989, citados por Alves, 1993, p. 12)

Posteriormente, já nos anos oitenta, Ouchi, Deal e Kennedy (1988, citados por Costa, 1996) salientam que o sistema fechado, isto é mecânico, das organizações se revela inoperacional, pelo que colocam a ênfase no sistema aberto, ou seja, orgânico da organização, com destaque para as pessoas, as tarefas e o ambiente, em interação.

A escola é agora perspetivada como cultura, salientando-se que cada escola é diferente. Neste sentido, a especificidade de cada escola constitui a sua cultura, estando a qualidade e o sucesso de cada organização escolar dependente da sua cultura.

As novas solicitações, exigências e expectativas pressionam a escola a responder adequadamente, devendo assumir novas características, tais como tomada de decisões, inovação e mudança, integração comunitária, avaliação e prestação de contas, liderança organizacional, articulação interinstitucional e formação contínua.

1.2 – Da escola tradicional à escola reflexiva

De acordo com o exposto no ponto anterior, ao longo das várias décadas do século passado, a organização escolar foi sendo focalizada sob variados pontos de vista, até à atualidade em que é caracterizada, essencialmente, pela sua cultura individual.

Na verdade, a escola reflete as contingências da sociedade atual, marcadamente complexa, heterogénea e ambígua (Alarcão, 2000) e caracterizada por sinais contraditórios como globalização/regionalização, economia/esbanjamento e cooperação/individualismo.

Estas características da sociedade contemporânea têm, assim, reflexos na escola atual que é, por isso, complexa, heterogénea e ambígua. Por isso, Barroso (1996, p. 170) afirma que a “nova abordagem crítica permitiu fazer a ruptura teórica e metodológica, com o paradigma científico-racional que tradicionalmente dominava a análise da sua organização”.

Porém, enformada ainda por padrões dos modelos clássicos de organização, a chamada Teoria X das organizações (Chiavenato, 2001), cuja finalidade é “as pessoas fazerem exatamente aquilo que a organização pretende que elas façam, independentemente de suas opiniões ou objetivos pessoais” (p. 127), a escola não consegue dar resposta às necessidades educativas atuais, caracterizando-se, portanto, pela inadequação face aos problemas com que se depara.

Pinto (1995, pp. 39-46) focaliza esta problemática ao referir o relatório Coleman (1965), que apresenta, entre outras, a conclusão de que “as diferenças entre grupos

sociais tendem a manter-se ou a acentuar-se com a escolarização” (p. 41), ao contrário do espectável.

Segundo Alarcão (2000), evidencia-se na escola moderna a necessidade premente de saber o que queremos dela, de forma a dar resposta aos desafios que enfrenta, fruto da sociedade atual em que se insere.

Neste sentido, é importante que a escola dos nossos dias tenha a capacidade de se pensar a si própria, assumindo o poder e responsabilidade coletiva da organização, através do contributo de todos os atores educativos.

Ao fazê-lo, a escola manifesta, então, a sua abertura à mudança paradigmática que a transforme, de uma escola rígida e fechada, na escola marcadamente cultural, enquanto inovadora, participada e aberta à mudança.

Para que esta mudança se verifique, a escola terá de se assumir como escola reflexiva cujo pensamento é sistémico, porquanto cria as suas dinâmicas internas que a individualizam e contextualizam.

A escola reflexiva é então uma escola dinâmica, pois conta com a participação de todos os seus atores como centros de sugestão/decisão, pois todos são considerados como centros de reflexão sobre as práticas da mesma organização escolar.

Assim, Barroso (1996) considera que, na análise atual da escola, “é valorizado [...] o papel dos indivíduos e o contexto social e histórico da sua acção” (p. 170).

Então, a escola reflexiva constitui-se como uma organização em aprendizagem permanente, dado as práticas levarem à reflexão e, conseqüentemente, à mudança dessas mesmas práticas. Logo, a escola reflexiva é uma organização que se desenvolve através da prática e da participação dos seus atores, no sentido da eficiência e da eficácia e tendo em vista o bem comum de toda a comunidade educativa.

Apesar de esta perspetiva se manifestar como uma necessidade da escola atual, autores como Roldão (2000) consideram que a função social da escola está ainda longe de cumprir o seu papel.

Na verdade, a escola continua a assumir-se como organização de inspiração taylorista, na qual, por exemplo, o currículo se mantém como um conjunto de aprendizagens.

Segundo a referida autora, apesar de a massificação da escola requerer novas respostas através de práticas inovadoras, na realidade, a escola continua a ser uma organização imutável.

Neste sentido, a escola caracteriza-se por uma vertente formalmente explícita e outra informalmente implícita, verificando-se um conflito entre a teoria defensora da formação e a prática caracterizada pela estagnação.

A estas duas vertentes, Roldão (2000) apelida, respetivamente, de paradigma emergente (a teoria) e paradigma vigente (a prática), salientando que a mudança de paradigma deve ter como base alguns eixos, de acordo com o quadro II.

DO PARADIGMA VIGENTE...	... AO PARADIGMA EMERGENTE
Da escola delegação ministerial...	...à escola comunidade com pensamento próprio.
Da escola que executa...	...à escola que concebe, projeta, age e reflete.
Da escola sem visão de futuro...	...à escola com ambição estratégica.
Da escola que lamenta o insucesso...	...à escola que age sobre os seus processos de atuação e funcionamento, analisa, desconstrói e refaz as suas opções e a sua ação curricular.
Da escola que cumpre regras...	...à escola que decide, cria regras e presta contas.
Da escola que não é avaliada...	...à escola que se avalia para redefinir o seu desenvolvimento.
Da escola que emprega professores...	...à escola que se alimenta do saber, da produção e da reflexão dos seus profissionais.
Da escola que precisa de formação...	...à escola que constrói a sua formação e a integra no seu desenvolvimento.
Da escola anónima...	...à escola com rosto.

Quadro II – Paradigmas de escola (adaptado de Alarcão, 2000, p. 76)

Concluimos então que, somente quando a escola proceder à mudança do paradigma vigente para o paradigma emergente, se constituirá como uma verdadeira escola reflexiva.

Assim, e no dizer de Alarcão (2000, p. 13), a escola reflexiva constitui uma “[...] organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo”.

Como tal, a escola reflexiva pressupõe o envolvimento de todos os seus membros, a visão das práticas como situações de aprendizagem e a partilha no sentido do desenvolvimento organizacional.

1.3 – A escola reflexiva como organização aprendente

Uma das características da escola atual é, de acordo com Alarcão (2002), o facto de ser marcada pela imprevisibilidade dos contextos, fruto da complexidade, heterogeneidade e ambiguidade da sociedade, como referimos anteriormente.

Perante esta situação, há que ter a capacidade de agir em ação, o que significa que cada escola terá de procurar as suas próprias respostas perante os desafios com que se vai deparando, pois não há “receitas” para a solução de problemas, não sendo já aceitável o “the one best way”.

Neste sentido, é através de uma dinâmica interativa entre a ação e a reflexão que a escola moderna poderá fazer face aos reptos da atualidade, assumindo-se, assim, como escola reflexiva.

Segundo Alarcão (2002), escola reflexiva é aquela que, partindo destes pressupostos, baseia os seus alicerces no desenvolvimento e na aprendizagem permanentes dos seus atores, nomeadamente os docentes.

Na verdade, é no binómio reflexão/ação que se encontra o cerne da aprendizagem permanente por parte dos docentes, aprendizagem essa que se manifesta de forma sistémica, dado que leva ao desenvolvimento permanente da própria organização.

Ainda segundo a autora, a escola reflexiva é aquela cujos profissionais “constroem e reconstróem o seu conhecimento no campo da ação que é a sua prática profissional [...]” (p. 219), sendo essa ação contextualizada e focalizada de forma coletiva, isto é, como trabalho de equipa.

Nesse sentido, numa escola reflexiva, toda e qualquer mudança deve ter em consideração o coletivo, ou seja, os objetivos da organização, no seu percurso de aprendizagem.

Defende a autora que é nesta vivência coletiva de partilha e de reflexão sobre as práticas que a escola vai crescendo no sentido da sua própria identidade e, consequentemente, da sua autonomia.

Esta deverá ser perspectivada como uma autonomia que se vai construindo internamente, através da articulação e interação dos vários atores do contexto escolar, constituindo o que Barroso (1996) denomina de “autonomia construída”, em oposição à “autonomia decretada”, decidida externamente pela legislação e muito ao estilo “pronto-a-usar” (Fiedberg, 1994, citado por Barroso, 1996, p. 184).

Baseando-se na teoria de Senge (1994), Alarcão (2002) advoga ainda que, no percurso de crescimento da escola reflexiva, a aprendizagem individual é perspectivada de forma coletiva e, portanto partilhada, o que faz da escola uma organização aprendente.

Mais do que isso, uma escola cujos membros refletem sobre a sua própria ação é, não apenas uma organização aprendente, mas ainda uma organização qualificante, dado “proporcionar também aos seus membros oportunidades de formação e qualificação” (Alarcão, 2002, p. 220).

De facto, se por um lado a participação/partilha das aprendizagens dos seus atores é um contributo fundamental para a evolução da própria organização, por outro lado esta, ao facultar aos seus membros a oportunidade de reflexão, de partilha e, portanto, de aprendizagem, assume-se como organização qualificante.

Como organização aprendente, a escola é caracterizada pela liderança e domínio pessoal, por modelos mentais estruturantes, pela visão partilhada, pela aprendizagem em grupo, e, fundamentalmente, pelo pensamento sistémico.

Este pensamento sistémico, que constitui a visão comum de toda a organização, concretiza-se através da articulação entre o centro decisório (liderança) e a operacionalização das mesmas decisões.

Assim, a escola aprendente e qualificante é determinada por uma forte e verdadeira liderança e pela existência de “comunidades sistemicamente interligadas na grande comunidade aprendente que é a escola.”

Referindo-se a Shulman (1997), Alarcão (2002) apresenta as seis características da comunidade aprendente: abordagem de conteúdos geradores de novos saberes, aprendizagem ativa, pensamento e prática reflexivos, colaboração, paixão e comunidade ou cultura comum.

Igualmente Tavares (2000) considera que a escola reflexiva é aquela que verdadeiramente se constitui como comunidade educativa.

Nesse sentido, a escola reflexiva baseia-se em três grandes objetivos educativos: formação, investigação e socialização.

Na verdade, é através da formação (que o professor, como prático reflexivo, não se limita à simples formação inicial) que ao profissional docente é possibilitado o confronto com outras realidades, com uma variedade de hipóteses de ação, no fundo, o alargamento de horizontes.

Essa formação deve ter por base, hoje em dia, a investigação que, na escola que se quer reflexiva, é cada vez mais perspeticada como investigação/ação.

Assim, o docente deve ser aquele que reflete continuamente sobre a sua própria ação no sentido da aprendizagem e, conseqüentemente, do desenvolvimento, os quais, por sua vez, devem ser perspeticados de forma sistémica, enquanto contributo para a aprendizagem e o desenvolvimento da organização escolar à qual pertence.

É exatamente neste sentido de pertença que reside a socialização característica da escola comunidade educativa, porquanto todos os membros da organização nela desenvolvem a sua ação em diálogo e partilha com os restantes elementos dessa mesma comunidade.

Nesse sentido, deverá haver uma articulação dinâmica entre os contributos psicológicos e os contributos sociológicos para a construção da escola comunidade educativa e que apresentamos no quadro III.

Contributos psicológicos	Contributos sociológicos
dimensão cognitiva e metacognitiva	desenvolvimento de sociedades mais humanizadas
dimensão afetiva	otimização das relações interpessoais
dimensão volitiva / decisória	sociedade reflexiva
dimensão contextual	

Quadro III – Contributos psicológicos e sociológicos (adaptado de Tavares 2000, pp. 55-66)

Podemos então concluir que, na construção da escola comunidade educativa, que se quer escola reflexiva, é fundamental, por um lado, o contributo individual para o desenvolvimento coletivo e, por outro lado, o apoio da organização ao desenvolvimento individual no sentido da formação e da qualificação.

Esta perspetiva vem ao encontro da visão moderna da administração pública, pois, como afirmam Carapeto e Fonseca (2006) esta deve adaptar-se “às transformações profundas que têm ocorrido na sociedade global. E para que isso aconteça é necessário investir nas pessoas, mudar o sistema de valores [...]” (p. 13).

1.4 – O professor na escola reflexiva

De acordo com a visão tradicionalista de escola, ao professor é exigida passividade, seja a nível da sala de aula, seja a nível do funcionamento dos vários órgãos da organização.

Segundo Sá-Chaves e Amaral (2000), o professor, tal como o gestor, tem orientado a sua ação apenas pela formação inicial. Como tal, todo o trabalho docente tem sido caracterizado pela formatação e pela mecanização.

Contribuindo também para esta realidade, está o facto de a vida escolar, dentro e fora da sala de aula, ser orientada por normativos e estar totalmente dominada pelas decisões dos órgãos de escola.

Perante esta situação, o docente adota naturalmente uma atitude defensiva reveladora da sua insegurança. Esta realidade está habitualmente na origem do isolamento do docente, perante os pares e perante a própria organização.

Este docente que Sá-Chaves e Amaral (2000) apelidam de “eu solitário” é, portanto, aquele que trabalha em isolamento, que apenas cumpre e nada questiona, que faz da sua ação um conjunto de tarefas imutáveis e repetitivas.

Estamos, então, perante o professor típico da escola tradicionalista, que necessita de “dar o salto” no sentido da mudança para a construção da escola comunidade educativa, o que só será possível, quando o professor combater o “eu solitário”.

Para que isso seja possível, o profissional docente deve investir na sua formação, enquanto formação ao longo da vida, e não apenas limitada à formação obtida no seu estágio profissional, que, por muito completa e proveitosa, será sempre limitada no tempo e no espaço.

O professor deverá então assumir-se como prático reflexivo que perspetiva a sua carreira em termos de crescimento profissional, enquanto caminho de aprendizagem contínua.

Como contributo fundamental para a sua formação, o professor vai refletindo sobre a sua prática, numa atitude de investigação-ação, essencial à melhoria dessa mesma prática.

No combate ao isolamento profissional, tanto a formação como a investigação-ação devem centrar-se na escola, num clima de reflexão partilhada que evidencia o sentido de pertença por parte de todos os atores educativos.

Estaremos, então, em presença do professor como “eu solidário”.

Este novo tipo de professor, já tão longe do professor tradicional, assume-se como professor investigador, porquanto, como referimos, encara a sua prática enquanto investigação-ação.

Ele é, assim, o autosupervisor das suas próprias práticas, pois são elas que desencadeiam no professor a necessidade de reflexão sobre os saberes e sobre a gestão do currículo.

Enquanto “eu solidário”, o docente não se encontra já em isolamento, mas sente também a necessidade de partilha da reflexão com os pares, no sentido do desenvolvimento de uma organização que se quer reflexiva, aprendente e qualificante.

Capítulo 2 – Supervisão Pedagógica

É evidente que um processo de supervisão [...] tem de assentar na capacidade de observação para não deixar passar despercebidos os fenómenos na sua dimensão observável. Mas envolve também a reflexão e intuição necessárias para compreender as razões e o alcance dos fenómenos observados [...]. Exige, assim, uma dimensão analítica e de investigação e, conseqüentemente, também de experimentação, avaliação e formação.

(Alarcão & Tavares, 2003, pp. 72-73)

À escola atual que, como vimos no capítulo anterior, se caracteriza como organização reflexiva e aprendente, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos professores, não podemos deixar de associar o conceito de supervisão.

Enquanto profissional docente, interessamo-nos em particular pela supervisão pedagógica que se encontra, de acordo com uma perspetiva sistémica, interligada à própria supervisão institucional.

A supervisão pedagógica é, portanto, atualmente perspetivada como eixo fundamental em educação, enquanto elemento colaborante no percurso de aprendizagem e conseqüente desenvolvimento, seja do profissional docente, seja da instituição escolar.

2.1 – Conceitos de supervisão

Sendo um dos elementos chave na área da educação, o conceito de supervisão acompanhou o evoluir do próprio conceito de escola, considerando os autores na área da supervisão a existência de vários modelos e abordagens da mesma.

Contudo, segundo Tracy (2002), não existe atualmente um consenso quanto aos modelos e abordagens de supervisão em educação, propondo a autora a apresentação dos mesmos e não tanto optar por uns ou outros. Na verdade, todos os modelos analisados pela autora têm aspetos positivos e negativos, sendo que, de certa maneira, se complementam uns aos outros, podendo coexistir no sentido da eficácia de supervisão de acordo com cada contexto escolar.

Segundo a autora, os modelos de supervisão podem funcionar de duas maneiras opostas, apresentando-os do ponto de vista da metáfora da janela e do muro, conforme a

supervisão seja encarada como um olhar (ou vários olhares) sobre a prática docente, ou como um limite à compreensão e reflexão sobre essa mesma prática.

Assim, é de todo conveniente o conhecimento de vários modelos e a aplicação de mais do que um, no sentido do alargamento dos horizontes da supervisão, de forma a evitar que a mesma seja limitativa. Ainda assim, “mesmo com o conjunto de modelos que temos disponível, continuamos a estar limitados pelas múltiplas perspetivas que nos apresentam” (p.30).

Neste sentido, Tracy (2002) apresenta-nos alguns pontos de vista de vários autores sobre modelos de supervisão, salientando que alguns têm por objetivo a assistência ao professor por oposição aos que têm como objetivo a avaliação do professor, tal como alguns se centram no desenvolvimento docente, enquanto outros se focalizam no desenvolvimento organizacional, conforme apresentado na figura I.

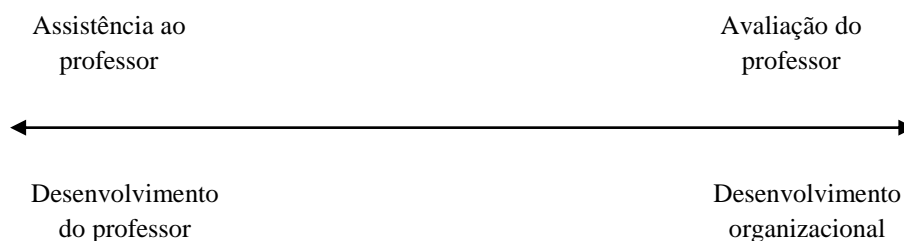


Figura I – *Continuum* dos objetivos do modelo segundo Tracy (2002, p. 32)

Tendo em consideração a focalização do modelo mais para o lado esquerdo, mais para a zona central ou mais para o lado direito da linha simbólica do *continuum* apresentado na figura I, assim podemos considerar a existência de modelos de supervisão tendencialmente formativos, ou preferencialmente de avaliação sumativa da supervisão ou então marcadamente sumativos (avaliativo/administrativo), tal como advogam Sergiovanni e Starratt (1993, p. 33, citados por Tracy, 2002).

No entanto, outros autores, particularmente Hunter (1988, citada por Tracy, 2002), consideram que “o objetivo último da assistência e da avaliação é o mesmo: aumentar a eficácia do ensino” (p. 33). Assim, assistência e avaliação não devem ser perspetivados como antagónicos, mas antes como complementares no processo de desenvolvimento quer pessoal, quer organizacional.

Assim, o *continuum* simboliza o decurso das etapas do crescimento profissional, pois a “avaliação é o resultado lógico da assistência e atinge a validade através deste último; é a designação de um grau final depois do esforço e da instrução” (p. 33).

Partindo, então, do princípio que é contraproducente supervisão (assistência) e avaliação, torna-se pertinente verificar quais os objetivos dos vários modelos, dado que alguns remetem essencialmente para os interesses do professor e outros para o desempenho docente, sendo que “a maioria dos modelos de supervisão representa uma combinação de ambos os objetivos” (p. 34).

Além da problemática dos objetivos de cada modelo, Tracy refere a pertinência do conceito ou princípio subjacente a cada modelo, salientando três deles, de acordo com a figura II.

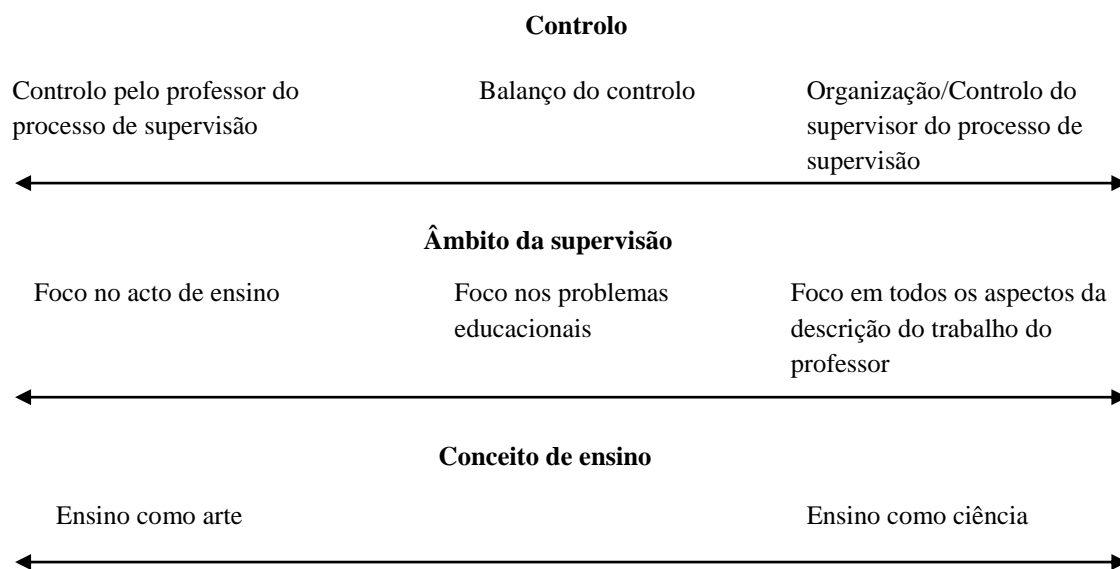


Figura II – *Continua* dos conceitos e objetivos do modelo segundo Tracy (2002, p. 32)

Tendo como base o conceito de controlo em supervisão, Boyan e Copeland (1978, citados por Tracy, 2002) defendem que “a primeira responsabilidade do professor no processo de supervisão é identificar os seus interesses” (p. 37), pelo que, nesse sentido, é o próprio professor que orienta a sua ação de acordo com o que pretende evidenciar através dela.

O conceito de controlo sempre foi dominante nos modelos tradicionalistas ou inspetivos de supervisão, dado a ação docente ser determinada pela perspetiva do supervisor e não pelos interesses do professor. Além disso, a ação docente pode ainda estar submetida apenas a diretivas/interesses organizacionais.

Noutros modelos, evidencia-se o âmbito da supervisão, considerando autores como Cogan (1973, citado por Tracy, 2002) que este conceito se enquadra no campo da supervisão clínica, porquanto centrado no ato de ensino propriamente dito, com “registos de acontecimentos na sala de aula baseados na observação direta” (p. 37).

Ainda no âmbito da supervisão, e no extremo oposto do *continuum*, conforme ilustra a figura II, incluem-se os modelos que focalizam a atividade docente para além do ato de ensino propriamente dito (relações escola-comunidade, atividades extracurriculares,...).

Além destes conceitos, Tracy faz também referência ao conceito de supervisão que surge “num *continuum* que vai da arte à ciência” (p. 38), e relativamente ao qual a autora afirma ser raro “encontrar um argumento que ajude a perceber o ensino como pura arte ou ciência” (p. 38), apresentando-nos, contudo, dois autores que advogam a supervisão como arte (Eisner, 1982) ou como ciência (Hunter, 1988).

Segundo Eisner, o supervisor deverá ser capaz de “ler nas entrelinhas” o que observa, mostrando-se sensível no sentido de “apreciar as subtilezas que ocorrem na sala de aula” (p. 38), seja a nível de linguagem, de gestos, de expressões, do que se diz e do que não se diz, salientando o carácter humanista da supervisão. Assim, Tracy afirma que, tendo em conta este ponto de vista, a “supervisão reconhece e ajuda a desenvolver o estilo individual do professor” (p. 38).

Por outro lado, autores como Hunter, que enfatiza, nos seus trabalhos de investigação, a eficácia do ensino, são conotados com aqueles que advogam o princípio da supervisão como ciência. Neste sentido, a supervisão é vista meramente do ponto de vista da objetividade, dado ter em conta a dicotomia processo-produto, salientando qual a maneira mais eficaz de obter o resultado esperado.

No entanto, McNeil (1983, citado por Tracy, 2002) salienta a necessidade de não se confiar demasiado na investigação científica, defendendo a ideia de que será no meio do *continuum* que encontraremos, provavelmente, o modelo mais equilibrado de supervisão, “onde o conhecimento é confirmado pela investigação e também corresponde ao conhecimento que se desenvolve a partir da prática” (p. 38).

Tendo em consideração estes princípios, Tracy apresenta seis modelos de supervisão, de acordo com as propostas de vários autores, estando algumas mais ligadas ao conceito de controlo, outras ao âmbito de supervisão e outras ao conceito de ensino.

Na sua análise, Tracy tem por base a classificação proposta no Anuário de 1982 da *Association of Supervision and Curriculum Development* (ASCD), segundo a qual

existem três modelos de supervisão: o científico, o clínico e o artístico, como patente na figura III.

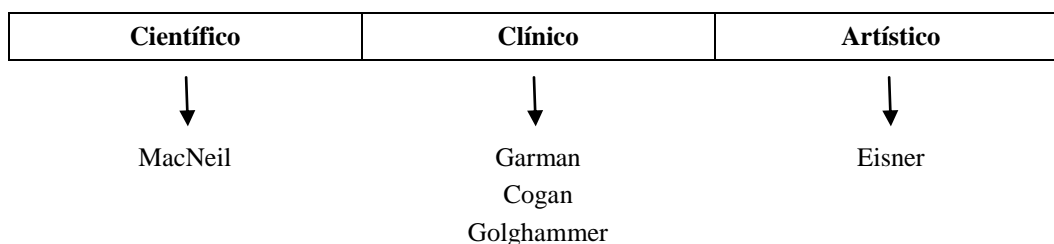


Figura III – Esquema de modelos do Anuário da ASCD (citado por Tracy, 2002, p. 41)

De acordo com o modelo científico de supervisão, esta é um meio de verificar “o nível e qualidade do ensino efectivamente apresentados, defendendo-a contra os padrões predeterminados – confirmando os factos do que existe e determinando a discrepância com o que deveria existir” (p. 41).

Referindo McNeil (1983), Tracy apresenta as duas orientações futuras possíveis para a investigação em supervisão científica: por um lado, focalizar os seus trabalhos na “sua compreensão da sala de aula e dos seus problemas” (p. 42) e por outro “melhorar o ensino através de estudos no âmbito da exploração de factos” (p. 42).

Já a análise de Garman (1982) aponta para a abordagem da supervisão como supervisão clínica, na qual se salienta o papel da colaboração entre supervisor e professor, no sentido da partilha de pontos de vista sobre a prática de sala de aula, visto que, de acordo com esta abordagem, nem o supervisor nem o professor devem trabalhar isoladamente e muito menos ainda antagonicamente, pois “nenhum dos quais pode, sozinho, desenvolver ou interpretar completamente o significado dos acontecimentos” (p.42).

De acordo com o modelo clínico de supervisão, esta partilha de perspectivas entre professor e supervisor tem por base dois critérios essenciais à sua concretização: a confiança e a utilidade.

Assim, Garman aborda a noção de supervisão clínica em termos de colegialidade, no sentido em que a colaboração professor/supervisor poderá ser mais ou menos evidente, salientando-se, porém, que “o tipo ideal de colaboração é caracterizado por um envolvimento recíproco no trabalho, onde os esforços de cada membro se direccionam para o atingir dos seus próprios objetivos, assim como os dos outros ou dos grupos” (p. 42).

No tocante à supervisão artística, esta baseia-se no facto de que cada professor é único, devendo-se potenciar as características individuais e o estilo próprio de cada um, não impondo um “modelo” de como ser professor ou como explorar uma aula. Nesse sentido, o papel do supervisor é o de alguém que ajuda o professor a explorar as suas potencialidades individuais, incentivando-o a um trabalho o mais personalizado possível de forma a atingir a plenitude da sua individualidade enquanto professor.

Entretanto, Eisner, em 1982, contrapondo supervisão científica e supervisão artística, afirma que, enquanto a primeira coloca a ênfase no comportamento face a determinada situação, a segunda focaliza acima de tudo o significado que a situação tem para aqueles que nela estão envolvidos.

Na perspetiva de Eisner, há oito características essenciais no desenvolvimento da supervisão artística, das quais Tracy salienta as seguintes: capacidade de compreender o que é significativo, ainda que subtil, capacidade de estabelecer a comunicação ou a confiança, capacidade de interpretar os acontecimentos, capacidade de apreciar a importância educacional desses mesmos acontecimentos. Além disso, salienta a autora que “na abordagem artística, o supervisor, com os seus potenciais, sensibilidades e experiência, é o principal instrumento através do qual a situação educacional é percebida e construída.” (p. 43)

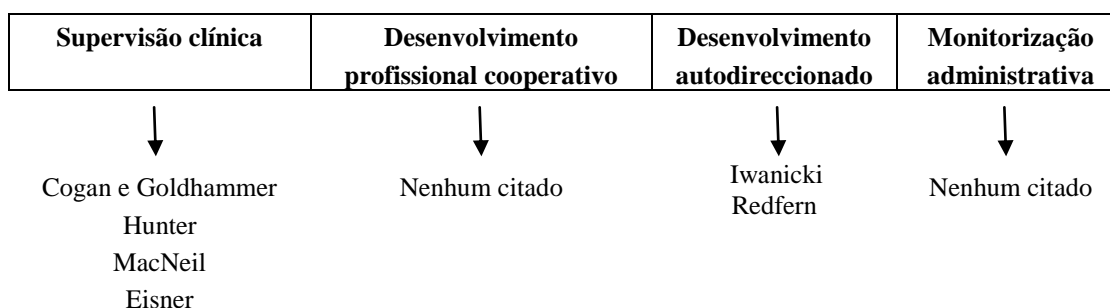


Figura IV – Esquema dos modelos de Glatthorn (1984, citado por Tracy, 2002, p. 44)

Glatthorn, cujo esquema está focalizado na figura IV, tem da supervisão clínica uma perspetiva diferente de Garman, pois considera que quer a supervisão científica como a artística são formas de supervisão clínica. Assim, se por um lado, a supervisão tem como finalidade a assistência ao professor e não a sua avaliação, por outro lado cabe ao supervisor o controlo do processo de supervisão.

No caso da supervisão clínica de Glatthorn o enfoque do processo de supervisão está “nas actividades de aprendizagem dos alunos, seguidas da análise dos meios pelos

quais o comportamento do professor facilita ou impede a aprendizagem do aluno” (p. 44).

Este autor considera que, no desenvolvimento profissional cooperativo, assistimos ao trabalho conjunto de um ou mais docentes, no sentido do desenvolvimento profissional de cada um, devendo esta supervisão, que alguns autores designam por “supervisão colegial ou de pares” (p. 45), ter como base “algum treino nas competências básicas de supervisão, tais como a recolha de dados, a análise de dados e a realização de reuniões” (p. 45) de modo a que se torne eficaz.

Glatthorn considera ainda que este tipo de supervisão de índole não avaliativa provoca, não tanto “grandes alterações no comportamento ligado ao ensino” (p. 45), mas acima de tudo um incremento do trabalho colaborativo entre docentes, bem como uma mudança de atitude face à supervisão, encarando-a como elemento essencial e natural na vida escolar.

Uma outra hipótese proposta por Glatthorn é o desenvolvimento autodirecionado, que autores como McGreal, Tracy e McNeughton (1983) consideram como um “modelo de estabelecimento de objetivos ou de objetivos de realização” (p. 45).

Este modelo, igualmente não avaliativo, centra-se no professor enquanto aquele que controla o processo de supervisão, enquanto o supervisor assume o papel de monitor desse mesmo processo.

Entretanto, Glatthorn apresenta alguns aspetos críticos deste mesmo modelo de supervisão: o trabalho do professor é independente, não supervisionado por outros; são os próprios docentes que estabelecem os seus objetivos, em termos de necessidades a nível de desenvolvimento profissional; há muita disponibilidade de recursos visando esses mesmos objetivos; o desempenho docente não é avaliado.

Contudo, este modelo apresenta também algumas limitações, como sejam o facto de alguns docentes não mostrarem vontade em desenvolver este tipo de supervisão, enquanto outros poderão querer fazê-lo, mas sem estarem capacitados para tal. Carrol (1981), nos seus estudos sobre esta temática, “concluiu que existe geralmente pouca concordância entre a autoclassificação e as classificações dos alunos, colegas e administradores” (p. 46), enquanto Hook e Rosenshine (1979) “concluíram que os relatórios dos professores acerca de comportamentos específicos ocorridos nas suas salas de aula não eram propriamente exactos” (p. 46).

Glatthorn apresenta ainda um quarto modelo de supervisão, a monitorização administrativa que, ao contrário dos anteriores, tanto pode ser aplicado em termos de acompanhamento como de avaliação. Assim, este modelo de supervisão é marcadamente “direcionado para o supervisor” (p. 46).

Tracy esclarece, contudo que este modelo não é exatamente uma cópia dos modelos tradicionais de supervisão de carácter avaliativo, pois, neste modelo de Glatthorn “o supervisor faz uma série de observações breves e informais do ensino.[...] O ponto de focagem destas breves observações é o aluno, à semelhança do que acontece na sua versão de supervisão clínica” (p. 46).

No entanto, a monitorização administrativa não leva habitualmente a mudanças na ação docente, pois tem mais impacto a nível do clima de escola do que a nível do comportamento docente propriamente dito.

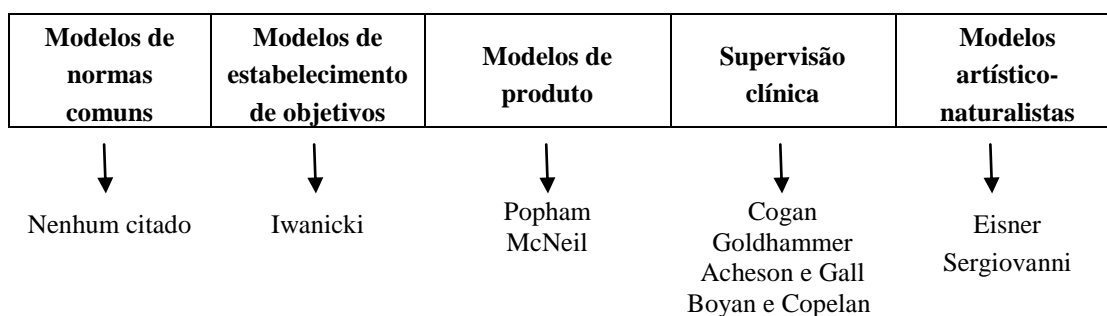


Figura V – Esquema dos modelos de McGreal (1983, citado por Tracy, 2002, p. 48)

Os modelos de supervisão propostos por McGreal, patente na figura V, “variam entre a avaliação e a assistência. São também classificados com base no enfoque (isto é, processo, resultados estabelecidos ou não estabelecidos).

Os modelos de normas comuns são assim denominados dada a sua aplicação por períodos de tempo muito alargados, estando este fator na origem da sua aceitação generalizada. Estes modelos são habitualmente adotados a nível de avaliação nas escolas.

Este modelo centra-se no processo de ensino, tendo em vista “a tomada de decisões administrativas acerca do desempenho” (p. 47). Como tal, é ao supervisor que compete o papel central, no sentido de controlo da atividade docente, cabendo ao professor um papel de quase total passividade no desenrolar do processo, o que acaba por transformar a observação em avaliação sumativa.

Este processo de supervisão/avaliação “trata todos os professores da mesma maneira, utilizando o mesmo processo de supervisão, independentemente da experiência e da competência” (p. 47). Neste sentido, este modelo de supervisão adota critérios de observação simplificados e uniformes, o que “conduz a avaliações comparativas de desempenho entre dois professores e entre todos em geral” (p. 47).

Outro modelo apresentado por McGreal é o modelo de estabelecimento de objetivos, modelo este com um caráter mais individualizado ligado ao estabelecimento de objetivos, por contraponto à uniformidade do modelo das normas comuns.

Segundo McGreal, o modelo de estabelecimento de objetivos pode ser implementado de acordo com três abordagens: a Abordagem da Administração por Objetivos, a Abordagem dos Objetivos de Desempenho e a Abordagem Prática do Estabelecimento de Objetivos. Conforme os objetivos se centrem mais no processo ou no produto, assim se evidencia uma maior ou menor flexibilidade do modelo, quer para o professor, quer para o supervisor.

Assim, no tocante à Abordagem da Administração por Objetivos, “os objetivos dos professores são especificados pelos objetivos da organização” (p. 48), pelo que se evidencia um modelo de caráter mais dirigista e pouco flexível, com uma “orientação muito forte no sentido da responsabilidade”.

No caso da Abordagem dos Objetivos de Desempenho, a ênfase é colocada na melhoria do ensino, pelo que, tal como na abordagem anterior, estamos perante um modelo pouco flexível e igualmente orientado para a responsabilidade.

A Abordagem Prática do Estabelecimento de Objetivos caracteriza-se por uma maior flexibilidade face às abordagens anteriores, dado que “o estabelecimento de objetivos é um processo negociado entre supervisor e professor”, tendo por base “o impacto do objetivo nas aprendizagens dos alunos”. Assim, esta abordagem coloca em destaque aspetos comportamentais e não tanto organizacionais ou programáticos, ao contrário das abordagens anteriores.

Outro modelo apresentado por McGreal é o modelo de produto, que se baseia “em medidas de desempenho dos alunos para descrever a eficácia do ensino” (p. 49), dando-se, portanto, pouca relevância ao processo. Ao contrário do que acontece nos modelos de estabelecimento de objetivos, o autor considera que o modelo de produto é um modelo da assistência e, portanto, de caráter formativo. Do seu ponto de vista, “com a cooperação dos professores, este modelo pode ser um poderoso suplemento para ajudar as tomadas de decisão educativas.”

O modelo de supervisão clínica de McGeal é, ao contrário dos modelos que apresenta até ao momento, baseado no processo e não no produto, pelo que é, nitidamente, um modelo de assistência e não de avaliação de desempenho docente.

Embora este modelo seja idêntico ao de Garman, de 1982, McGreal considera de extrema importância a relação professor-supervisor, salientando o carácter marcadamente colegial deste modelo. No fundo, “a supervisão no âmbito deste modelo deveria ser capaz de responder às necessidades e interesses do professor, sendo este a decidir qual a direcção do processo de supervisão” (p. 49).

Por fim, McGreal apresenta o modelo artístico-naturalista, que se baseia em resultados não específicos (ao invés dos resultados estatísticos dos modelos de normas, de objetivos ou de produto), pondo em evidência a criatividade e individualidade do docente, bem como a imprevisibilidade do ensino. Este modelo de supervisão construído “a partir da teoria mais do que da prática” (p. 49), e que tem em Eisner (1982, 1983, citado por Tracy 2002) o seu principal teórico, aproxima-se muito do modelo do Anuário do ASCD, anteriormente analisado.

Porém, e tal como acontece no caso do modelo artístico do Anuário da ASCD, “McGreal não especifica o processo pelo qual ele pode ser implementado” (p. 50), considerando, contudo, que a combinação deste com outros modelos de supervisão constitui uma mais-valia no sentido de permitir uma visão alargada do processo de ensino e aprendizagem.

Todavia, para a eficaz implementação deste modelo seria necessário tempo e formação, pelo que este modelo não é, habitualmente, aplicado na prática.

Seguidamente, Tracy apresenta os modelos de Pajak, de 1993, que podemos observar na figura VI, considerando que todos eles se enquadram no conceito de supervisão clínica, embora com algumas *nuances* entre si.

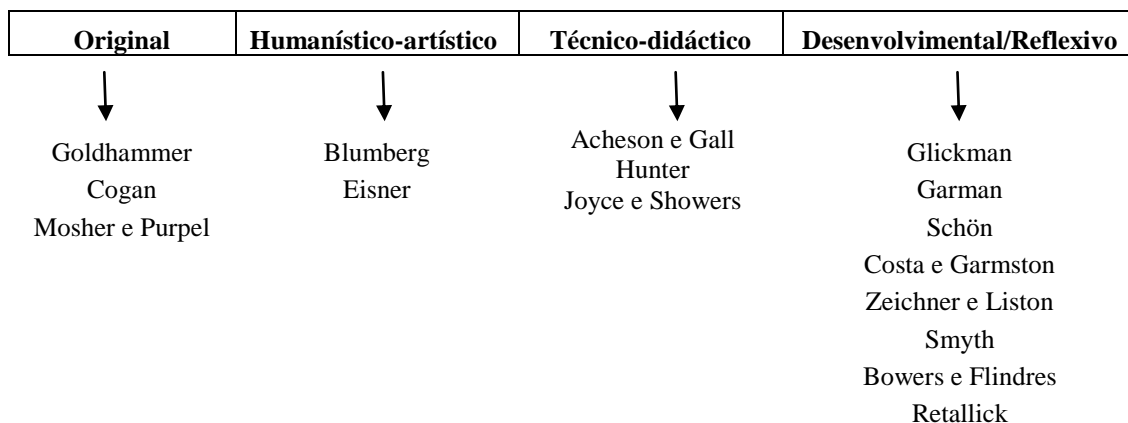


Figura VI – Esquema dos modelos de supervisão clínica de Pajak (1993, citado por Tracy, 2002, p. 51)

Assim, o modelo original caracteriza-se por ser um modelo de assistência, marcado pela colegialidade em que os conceitos de confiança e partilha entre supervisor e professor são postos em evidência.

Baseado em conceitos filosóficos e psicológicos como empirismo, fenomenologia, comportamentalismo e desenvolvimentalismo, este modelo tem por objetivo “dar apoio aos professores (assistir) e, gradualmente, aumentar as suas capacidades para serem auto-supervisionados. [...] A supervisão pretende focar-se nos potenciais individuais, mais do que procurar défices” (p. 51).

Já no caso dos modelos humanístico-didáticos, Pajak faz referência a dois autores que os propuseram: Blumberg, em 1974 e 1980, com o modelo de humanística e Eisner, com a abordagem artística, já anteriormente referida. Tanto um modelo como o outro surgem como contraponto aos modelos de supervisão dirigistas e burocráticos, de teor fortemente prescritivo e de medição.

Assim, no caso do modelo humanístico de Blumberg, o processo de supervisão só tem sentido se tiver impacto, sendo que este só se alcança se o processo tiver em consideração “as dimensões emocionais da relação supervisor-professor. Assim, o seu processo de supervisão baseia-se no ajustamento dos objetivos pessoais tanto dos professores como da organização, ajudando os professores na resolução dos problemas que afectam ambos” (p. 52). Por isso, este modelo prevê que, além de analisar a atuação do professor, o supervisor deve refletir igualmente sobre a sua própria atividade em todas as suas dimensões, nomeadamente a relacional supervisor-professor.

Como referimos acima, Eisner coloca a tónica da sua abordagem na criatividade do docente, considerando o ensino como uma arte, e, como tal, “é a transformação do currículo em acção; o “quê” e o “como” não podem ser separados” (p. 52). De acordo com o este modelo, que Pajak denomina como “humanístico-artístico”, a criatividade do professor não deve ser coartada, pelo que ele é “livre para aceitar ou rejeitar as sugestões do supervisor” (p. 53).

Já o modelo técnico-racional de Pajak pode, segundo Tracy, ser associado ao modelo científico do Anuário da ASCD, dado Pajak considerar que a abordagem feita por alguns autores que analisou focaliza a supervisão de forma racional, podendo submeter-se a técnicas específicas de aperfeiçoamento. Assim, e ao contrário da proposta de Eisner, o modelo técnico-racional baseia-se na ideia de que o conhecimento pode ser “possuído e controlado por especialistas, sendo os professores consumidores desse conhecimento”. Se no modelo de Eisner se pretende que o *feedback* ao professor potencie a sua criatividade e personalidade, o modelo técnico-racional tem como finalidade enformar o professor a um padrão de atuação considerado eficaz, verificando-se o esbatimento da relação supervisor-professor.

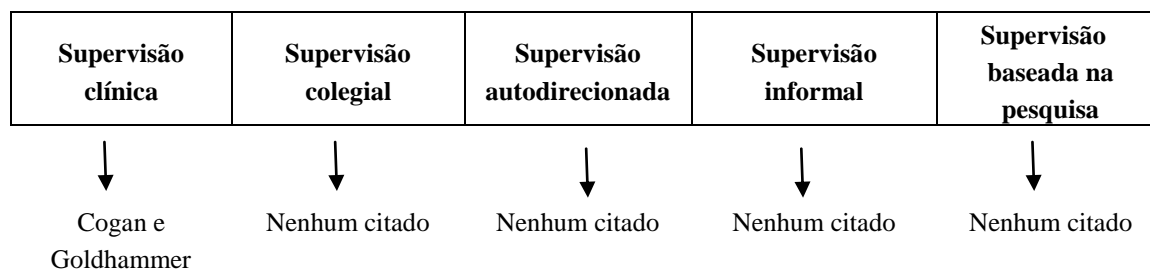


Figura VII – Esquema de Sergiovanni e Starratt (1993, citados por Tracy, 2002, p. 58)

Outro esquema de modelos de supervisão analisados por Tracy é o esquema de Sergiovanni e Starratt, patente na figura VII. Este inicia-se pela supervisão clínica, tendo por base o trabalho de Cogan e Goldhammer, de acordo com o qual um processo de supervisão engloba “reuniões, observações de professores na sua prática e análise de padrões” (p. 59).

De acordo com esta perspetiva, o processo de supervisão deve envolver tanto supervisor como professor, sendo que “a supervisão foca-se no potencial e não nos pontos fracos do professor” (p. 59). Além disso, segundo este modelo, desde que lhe

sejam dadas as devidas condições, os professores “querem e podem melhorar a sua instrução” (p. 59).

Sergiovanni e Starratt advogam a autoridade do supervisor, mas uma autoridade funcional e não uma autoridade formal, no sentido em que o supervisor põe a sua experiência e conhecimentos ao serviço da atividade docente, não se resumindo ao papel de “detentor de conhecimentos especializados” (p. 59). O seu papel é, portanto o de acompanhamento e apoio, sendo este um processo de supervisão marcadamente direcionado para a assistência.

Estes autores consideram um modelo colegial que, segundo Tracy, se aproxima do modelo profissional cooperativo de Glatthorn, dado prever a possibilidade de variadas formas de agrupamento de professores, podendo o estilo de supervisão ser de teor mais ou menos formal. Isto significa que, embora caiba ao supervisor a decisão sobre a formação final dos grupos de professores, estes podem apresentar os seus pontos de vista e sugestões sobre o assunto.

Além disso, este modelo admite poder “estender-se para além da sala de aula para incluir a discussão de problemas e a partilha da preparação de aulas” (p. 59). A colegialidade está intimamente ligada à responsabilidade e interdependência entre docentes, sendo que o crescimento profissional não deve acontecer apenas a nível individual, mas também a nível do coletivo de professores implicados no processo.

Outra abordagem apontada por Sergiovanni e Starratt é a supervisão autodirecionada, sendo que, também neste caso, existe forte semelhança com o modelo de desenvolvimento autodirecionado de Glatthorn. Este tipo de abordagens prevê o trabalho fortemente individual, sendo que é o próprio professor que assume “responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento profissional [...] responsabilizando-se o professor pelo fornecimento das provas de que os objetivos foram atingidos” (p. 60). De acordo com Sergiovanni e Starratt, este modelo de supervisão deve ser aplicado, preferencialmente, “com professores que preferem trabalhar sozinhos ou que, devido aos seus horários, não podem colaborar com outros professores” (p. 60).

Segue-se a supervisão informal, que, tal como a sua denominação indica, parte de encontros informais entre supervisor e professor, caracterizando-se então pela informalidade e imprevisibilidade da atividade supervisiva, como por exemplo a observação de aulas. Segundo Tracy, os autores que propõem esta forma de supervisão advertem, todavia, que a mesma corre o risco de “ser percebida como vigilância

informal” (p. 60). Aliás, dado não se apoiar num processo, Sergiovanni e Starratt consideram que a supervisão informal não constitui propriamente um modelo de supervisão.

Finalmente estes autores propõem a supervisão baseada na pesquisa, a qual “pode ser levada a cabo entre o professor e o supervisor ou como um esforço colaborativo por parte dos professores” (p. 61).

Tracy assinala que, dado ser baseado no método de investigação científica, este será, porventura, o modelo de supervisão que exige “o mais elevado nível de reflexão” (p. 61) de todos os modelos analisados. Ao tratar-se de um modelo alicerçado sobre uma base de investigação-ação, a supervisão baseada na pesquisa “requer que o professor seja um observador da sua própria instrução” (p. 61).

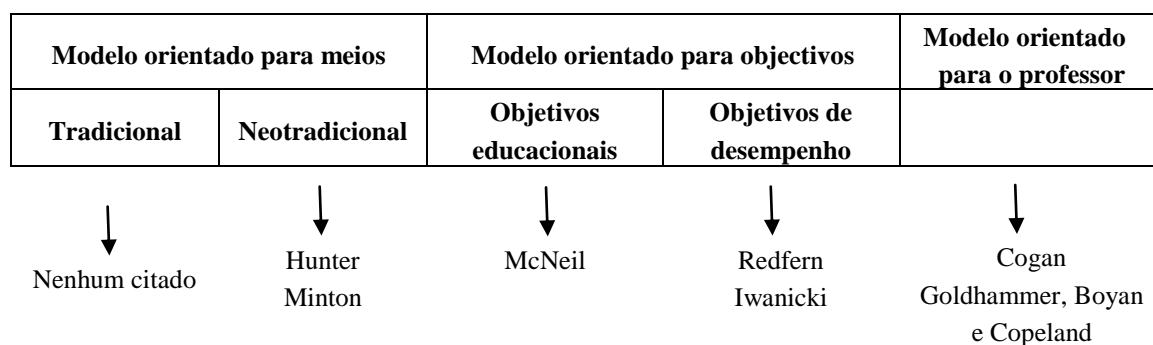


Figura VIII – Esquema de Tracy e MacNaughton (1993, citados por Tracy, 2002, p. 62)

A última abordagem apresentada por Tracy é constituída pelos modelos estudados por Tracy e MacNaughton e que incluem alguns modelos de supervisão já analisados (figura VIII).

De acordo com estes autores, os modelos de supervisão podem ser agrupados de acordo com a sua orientação, sendo que podem existir modelos orientados para meios, modelos orientados para objetivos e modelos orientados para o professor.

O modelo orientado para objetivos focaliza-se na “obtenção de objetivos predeterminados” (p. 62). Estes objetivos podem ser de natureza educacional (McNeil) ou de desempenho (Redfern e Iwanicki).

Tracy e MacNaughton consideram que a abordagem orientada para objetivos educacionais “é um modelo mais detalhado do modelo científico encontrado no anuário da ASCD (1982)” (p. 63), mas agora analisado para além da base teórica desse modelo, pois é estudado à luz da “sua implementação em contexto escolar” (p. 63). Assim, o

objetivo deste modelo é ajudar o professor no sentido de levar os alunos a atingirem objetivos educacionais. Nesse sentido, a eficácia do docente coloca-se em termos de estabelecimento de “objetivos educacionais para os seus alunos e, partindo daí, projetar a sua instrução no sentido de possibilitar aos alunos a consecução desses mesmos objetivos sem efeitos colaterais indesejáveis” (p. 63).

No caso deste modelo de supervisão, são contemplados os quatro passos característicos da supervisão clínica: a reunião pré-observação, para clarificação dos objetivos da aula, dos métodos de recolha de dados, bem como do papel do supervisor ao longo da aula a observar; a observação, durante a qual o supervisor procede à recolha de dados através de instrumentos de observação; a análise e estratégia, fase que “envolve a análise dos dados e o desenvolvimento de uma estratégia para a reunião de pós-observação” (p. 63); a reunião pós-observação, em que supervisor e professor apresentam as suas ideias e conclusões sobre o desenvolvimento da aula observada, discutindo os pontos fortes e os aspetos a melhorar.

De acordo com os críticos deste modelo, ele está mais vocacionado para a valorização dos resultados escolares do que para as estratégias, sendo que estas só têm importância “na sua relação com um resultado” (p. 64).

Entretanto, o modelo orientado para objetivos de desempenho “tem início, em termos operacionais, com o estabelecimento de critérios de atuação para o professor” (p. 64). De acordo com Tracy, estes objetivos partem de pontos críticos relativamente à atividade docente, bem como das necessidades e objetivos da própria organização escolar. Segundo Iwanicki (1984, citado por Tracy, 2000), desses objetivos, um pelo menos tem que apontar para a melhoria do ensino, sendo “assistido através de um ciclo de supervisão clínica” (p. 64). Assim, supervisor e professor realizam uma reunião inicial para reapreciação dos objetivos e dos planos de ação orientados para a sua prossecução, sendo que estão previstas várias outras reuniões, ao longo do ano, com a mesma finalidade de reajustamento, sempre que necessário.

Também este modelo apresenta alguns pontos fracos, pois Tracy e Macaughton indicam que poderá haver, por parte de certas escolas, a tendência “para o implementarem como um modelo de avaliação descendente, com o enfoque da atenção limitado às necessidades do indivíduo” (p. 65). Esta situação pode levar ao aumento da pressão sobre os elementos mais abaixo na hierarquia escolar, pois os objetivos do professor têm muitas vezes que ter em conta os objetivos do diretor da escola.

No caso do modelo orientado para os meios, a focalização encontra-se nas estratégias que ajudam o docente a alcançar os resultados desejados, verificando-se uma “relação de causa-efeito” (p. 65) entre as estratégias postas em prática pelo docente e as aprendizagens feitas pelos alunos. Neste sentido, “as práticas de ensino mais eficazes deverão constituir o enfoque da supervisão, dada a sua presença aumentar as probabilidades de os alunos aprenderem” (p. 65).

Dentro deste modelo, podem verificar-se duas abordagens: a tradicional e a neotradicional.

No primeiro caso, estamos perante um modelo correspondente aos modelos de leis comuns de McGreal e que é implementada em termos de avaliação, com definição do “bom ensino como um conjunto de traços ou características” (p. 65) a observar pelo supervisor.

No segundo caso, que também põe em evidência os meios de ensino, são realçadas “aquelas estratégias de ensino que se relacionam com a investigação no domínio da teoria do ensino e da teoria da aprendizagem” (p. 66). Além disso, “não inclui critérios mais alargados e indiferenciados habitualmente encontrados na abordagem tradicional” (p. 66). Assim, o modelo neotradicional relaciona diretamente a *performance* dos professores com o sucesso dos alunos, donde se conclui que professores e supervisores devem concentrar-se nos comportamentos docentes que levam ao sucesso escolar dos alunos, sendo que muitas das orientações neste sentido resultam de trabalhos de investigação. Porém, Tracy adverte que este tipo de abordagem apresenta pontos fracos, pois considera que o ensino pode tornar-se rígido, podendo o modelo, além disso, potenciar o papel controlador por parte do supervisor.

Tracy e MacNaughton apontam ainda um modelo de supervisão orientado para o professor, centrado “no reconhecimento expresso por parte do professor da sua necessidade de ser assistido” (p. 68). Assim, a necessidade de supervisão é decidida pelo próprio professor, focalizando-se nas áreas em que o docente sente que precisa de acompanhamento, não sendo, portanto, o supervisor a decidir.

Este modelo de supervisão corresponde aos modelos de supervisão clínica focados anteriormente, salientando-se nele o carácter de colegialidade entre supervisor e professor, bem como “um alto grau de autodirecção por parte do professor” (p. 68), pondo ainda em evidência a noção de partilha e confiança entre ambos. Neste sentido, e no dizer de Tracy, “nunca foi implementado como modelo de avaliação” (p. 68). Sendo orientado para o professor, este modelo tem como principal objetivo a sua autonomia,

pelo que o trabalho do supervisor deve orientar-se no sentido de “que a autonomia do professor aumente à medida que a assistência do supervisor diminui” (p. 69).

Da análise que fizemos aos vários modelos de supervisão apresentados por Tracy, salientamos que, embora com diversas *nuances*, o modelo de supervisão clínica perpassa todos eles.

De acordo com esta autora, “as versões originais de Cogan e Goldhammer de supervisão clínica parecem satisfazer todas as condições para serem consideradas um modelo” (p. 69), pelo que, caibam embora as suas vicissitudes, poderá ser considerada como o modelo mais consensual entre os vários autores mencionados por Tracy.

Ressalvamos, contudo, a posição de Cogan (1973) que, nas palavras de Tracy, “descreve a sua versão como um conjunto de práticas empiricamente desenvolvidas e não como um modelo, argumentando contra o uso da supervisão clínica como um “culto” de supervisão” (p. 69).

2.2 – Supervisão pedagógica na escola reflexiva

Tal como temos vindo a afirmar com base na perspetiva de vários autores, a escola atual só conseguirá enfrentar os desafios da contemporaneidade se for capaz de se assumir como escola reflexiva, uma escola que reflete sobre as suas práticas, modificando-as ou potencializando-as, sempre no sentido da melhoria e da qualidade.

Como se poderá, então, proceder a uma reflexão sincera e eficaz sobre as práticas, nos vários aspetos da vida organizacional de uma escola que se assume como organização aprendente, sobretudo no que à prática docente diz respeito?

Perspetivando a organização do ponto de vista reflexivo, consideramos que o percurso de aprendizagem em contexto escolar passa, necessariamente, pela prática da supervisão pedagógica, enquanto elemento que permite uma “visão superior” que observa/analisa/critica/sugere, isto é, que acompanha a ação docente no sentido da mudança (Alarcão, 1995, p. 5).

Assim, torna-se pertinente a adoção de práticas supervisivas promotoras dessa mudança que “faça o salto” para o ensino eficaz e de qualidade, o que só é possível, na escola atual e perante a análise feita no ponto anterior, através da aplicação, por parte do supervisor, de um “modelo” (vocábulo que aplicamos sem conotações de inflexibilidade) de supervisão clínica.

De que forma poderá, então, ser posta em prática a supervisão clínica em contexto escolar, particularmente ao focalizarmos o contexto de sala de aula?

Alarcão (2002, p. 234) percebe a figura do supervisor como “um professor de valor acrescentado”, no sentido de um professor que observa e desconstrói a realidade da sala de aula, conseguindo “ler nas entrelinhas” essa mesma realidade, bem como utilizar essa sua leitura/interpretação na ajuda/orientação/acompanhamento do docente observado na melhoria da sua prática letiva, para que este possa atingir um patamar de ação que se quer de qualidade.

Associando à noção de escola reflexiva a dimensão multiformativa, Alarcão (2002) advoga que a supervisão “deve ser vista não simplesmente no contexto de sala de aula, mas no contexto mais abrangente de escola [...]” (p. 218), no sentido da melhoria da prestação de todos os seus atores, porquanto participantes numa escola que se assume como uma verdadeira organização qualificante.

Indo ao encontro deste ponto de vista, a mesma autora defende que o objeto essencial da supervisão é a qualidade da ação docente (dentro de sala de aula, mas não só) e da sua formação.

Neste contexto, torna-se de primordial importância a figura do supervisor e o seu relacionamento com o professor cuja prática observa, embora o seu papel não seja “único no estabelecimento de um clima afetivo-relacional facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem [...]” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 72).

Baseando-se nos estudos de autores como Blumberg (1976, 1980) e Glickman (1985), entre outros, Alarcão e Tavares (2003) apresentam um conjunto de dados interessantes no tocante aos estilos de supervisão e à percepção que os professores têm da figura do supervisor.

Acima de tudo, o supervisor deve ter características que lhe permitam levar o professor a desenvolver um conjunto fundamental de capacidades e atitudes que vão ao encontro dos princípios de reflexão, partilha e formação desejáveis num percurso profissional de melhoria e de qualidade.

Nesse sentido, os referidos autores apresentam um conjunto de oito capacidades e atitudes que o supervisor deverá ser capaz de despertar no professor:

1. Espírito de autoformação e desenvolvimento;
2. Capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência;
3. Capacidade de resolver problemas e tomar decisões esclarecidas e acertadas;
4. Capacidade de experimentar e inovar numa dialética entre a prática e a teoria;
5. Capacidade de refletir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo;

6. Consciência da responsabilidade que coube ao professor no sucesso, ou no insucesso, dos seus alunos;
7. Entusiasmo pela profissão que exerce e empenhamento nas tarefas inerentes;
8. Capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo.

Embora os autores se refiram essencialmente ao professor em início de carreira e, conseqüentemente, à ação supervisiva em contexto de formação inicial de professores, consideramos pertinente a sua aplicação à supervisão em contexto de formação contínua.

A nosso ver, estas capacidades necessitam de um certo grau (quando não de muito) de renovação, sobretudo se tivermos em conta a “acomodação” de alguns docentes já longe (ou talvez não tanto) das práticas da profissionalização, ou então arreigados a elas e que permanecem, assim, fechados no seu individualismo ou no seu grupo isolado, característicos da “cultura balcanizada” de que nos fala Hargreaves (1998, pp. 240-241).

Nesse sentido, Alarcão e Tavares (2003), referenciando Blumberg (1976), salientam, no estudo deste autor, a dicotomia supervisores reais/supervisores ideais, em que os primeiros se relacionam com o professor de forma fria, distante, superior e os segundos, pelo contrário, de forma flexível, agradável e colaborativa.

Sendo nítido que a postura do supervisor deve aproximar-se, o mais possível, do supervisor ideal de Blumberg, é importante que apresente seis características essenciais, de acordo com Mosher e Purpel (1972, citados por Alarcão & Tavares, 2003), a saber:

1. Sensibilidade para se aperceber dos problemas e das suas causas;
2. Capacidade para analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhes deram origem;
3. 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;
4. Competência em desenvolvimento curricular e em teoria e prática de ensino;
5. *Skills* de relacionamento interpessoal;
6. Responsabilidade social assente em noções bem claras sobre os fins da educação.

Além destas características que Alarcão e Tavares apresentam como gerais, estes autores fazem ainda referência à categorização que Glickman (1985) faz relativamente

às competências/capacidades de ordem relacional que devem caracterizar a ação do bom supervisor:

1. Prestar atenção;
2. Clarificar;
3. Encorajar;
4. Servir de espelho;
5. Dar opinião;
6. Ajudar a encontrar soluções para os problemas;
7. Negociar;
8. Orientar;
9. Estabelecer critérios;
10. Condicionar.

Tendo por base estas características, Alarcão e Tavares (2003) salientam as conclusões de Glickman que apontam para que “a ênfase dada pelo supervisor a algumas destas atitudes determina o seu estilo de supervisão, que poderá recair num dos três tipos seguintes: não-diretivo, de colaboração, diretivo” (p. 75).

Assim, o supervisor não-diretivo adota uma postura de ouvinte perante o professor, esperando “que seja ela a tomar as iniciativas” (p. 75), enquanto o supervisor que assume uma atitude de colaboração “verbaliza muito o que o professor lhe vai dizendo” (p. 75), ao mesmo tempo que sugere, ajuda e encoraja o docente nas suas práticas. Já o supervisor diretivo centra a sua ação na orientação, no estabelecimento de critérios e no condicionar da ação docente, fazendo prevalecer essencialmente o seu ponto de vista.

Os mesmos autores alertam, tal como Glickman, que as características que este autor refere não são exclusivas de um determinado tipo de supervisão, apenas se salientam mais num ou noutro caso, embora presentes em todos eles, de acordo com o quadro IV.

Comportamentos	Prestar atenção	Clarificar	Encorajar	Servir de espelho	Dar opinião	Ajudar a encontrar soluções	Negociar	Orientar	Estabelecer critérios	Condicionar
Estilos de supervisão										
Não-diretivo										
De colaboração										
Diretivo										

Quadro IV – Estilos de supervisão, segundo Glickman (1985, citado por Alarcão & Tavares, 2003, p. 76)

Na sua análise, Alarcão e Tavares (2003) apresentam ainda as conclusões de Blumberg (1980) sobre a opinião dos professores quanto aos vários estilos de supervisão e o relacionamento supervisor/professor, sendo que os docentes o agruparam segundo quatro categorias:

- a) Relação muito direta e muito indireta – o supervisor afirma e critica, mas também questiona e escuta;
- b) Relação muito direta e pouco indireta – o supervisor afirma e critica, pouco questionando e escutando;
- c) Relação pouco direta e muito indireta – o supervisor presta atenção, escuta, aproveita as ideias do professor, questiona, tem em conta as palavras e os sentimentos;
- d) Relação pouco direta e pouco indireta – o supervisor adota uma atitude de passividade perante o professor e a sua ação.

A cada categoria corresponde um determinado grau de satisfação/insatisfação por parte dos professores.

Assim, de acordo com as conclusões de Blumberg, os docentes consideraram que os supervisores que privilegiavam uma relação do tipo muito direta e muito indireta (b) tinham atitudes de “controlo, superioridade, estratégia e avaliação” (p. 77), enquanto os supervisores que mantinham uma relação pouco direta e muito indireta (c), adotavam uma postura de empatia para com os professores.

Blumberg concluiu, então, que um maior grau de diretividade por parte dos supervisores provocava nos professores uma atitude de defesa e que, pelo contrário, adotavam atitudes de apoio perante supervisores que privilegiavam relações menos diretivas perante os docentes.

Além destas conclusões, Blumberg analisou ainda a relação entre diretividade por parte do supervisor e produtividade por parte do professor, constatando que o tipo

de relação mais vantajosa, quanto a este ponto, é aquela em que o supervisor privilegia uma postura pouco direta e muito indireta (c), surgindo os outros tipos de relação pela ordem indicada na quadro V, cujos algarismos indicam exatamente essa gradação.

	Muito indireta	Pouco indireta
Muito direta	a) (2)	b) (4)
Pouco direta	c) (1)	d) (3)

Quadro V – Tipos de relação supervisor/professor, segundo Blumberg (1980, citado por Alarcão & Tavares, 2003, p. 77)

Perante os dados que recolheu, Blumberg conclui que os docentes preferem o supervisor muito indireto (a e c), isto é, aquele que não evidencia atitudes demasiado dirigistas, acompanhando o trabalho do professor através de sugestões, críticas, afirmações, comentários, pedidos de informação e de opinião, ou seja, que mantém com o professor uma relação aberta, flexível e de muita empatia.

Pelo contrário, consideram menos satisfatória, quando não mesmo negativa, quer a atitude do supervisor dirigista (b), que fala muito, escuta pouco e faz valer a sua opinião, quer a do seu oposto, o supervisor passivo (d), que deixa o professor de certa forma “à deriva”, limitado às suas próprias opiniões/decisões.

Face a estas conclusões, poderíamos ser levados a constatar que a supervisão de tipo diretivo será de evitar a todo o custo. Alarcão e Tavares (2003) alertam contudo para o facto de não ser exatamente assim.

Na verdade, devemos perspetivar a este tipo de supervisão, como qualquer outro, aliás, dentro de determinado contexto, pois como os próprios autores afirmam, “os professores não podem ser tratados todos da mesma maneira” (p. 78), pois enquanto alguns necessitam sempre de um tratamento mais diretivo, outros carecem de um tratamento mais diretivo apenas numa dada fase do seu desenvolvimento.

De igual forma, não devemos partir do princípio que, face à conclusão de que os tipos colaborativos de supervisão, por serem avaliados pelos professores como aqueles que os levam a trabalhar de forma mais positiva, e estando mais próximos do modelo ideal de supervisão, devam ser adotados indiscriminadamente em todas as situações.

De facto, não existe um tipo de supervisão perfeito; existe sim o contexto que define qual a atitude mais correta perante a ação docente, pois nem todas as situações são iguais e algumas são até muito diferentes. Caberá ao supervisor estar alerta e adequar a sua postura ao contexto com que se depara, partindo do princípio de que a preferência, por parte dos professores de estratégias do tipo colaborativo sugere “que, em princípio, o supervisor as deve adoptar. Não sugere, porém, que as deve adoptar em todos os casos e em todas as situações” (p. 78).

Assim, se por um lado, a supervisão de tipo diretivo “num ou noutro caso [...] pode ser saudável”, ao contrário, talvez, do que seria de esperar, também o estilo supervisivo de colaboração nem sempre é recomendável, podendo algumas vezes transformar-se numa “falsa democracia”, quando não há uma verdadeira relação de igualdade e abertura supervisor/professor. Por isso, Alarcão e Tavares (2003), parafraseando Glickman, concluem que “seria absurdo utilizar uma atitude não diretiva com uma pessoa que se mostrasse incapaz de equacionar problemas ou chegar, por si próprio, a conclusões” (p. 79).

A nosso ver, é nesta contextualização da ação supervisiva que reside o cerne da supervisão, numa escola cujos atores refletem sobre as respetivas atuações, sendo a supervisão clínica, enquanto investigação-ação, um forte contributo para a mudança educacional, no sentido da melhoria e da qualidade.

2.3 – Da supervisão individual à supervisão institucional

Conforme temos vindo a referir, uma escola que se quer reflexiva tem de ser muito mais do que o mero local onde se debita o saber e onde cada docente trabalha fechado no seu individualismo e no isolamento do seu subgrupo (Hargreaves, 1998).

De facto, a escola reflexiva está aberta ao contributo de todos para o bem comum que passa, não apenas pelo sucesso escolar (e, tanto quanto possível, educativo) de qualidade dos alunos, mas também pela satisfação dos restantes membros da organização, o que se reflete na melhoria da ação educativa e, conseqüentemente, na promoção eficaz do referido sucesso.

Assim, a atividade de cada elemento é vista como uma mais-valia para o bem da organização, numa perspetiva sistémica de pertença de cada indivíduo ao todo que é a própria organização, cujos atores trabalham em espírito de abertura, flexibilidade e partilha, partindo do princípio de que o grau de sucesso que obtiverem será repartido por todos.

Neste contexto, também a atividade supervisiva não se deve limitar à sala de aula, enquanto ato isolado e descontextualizado, antes deve estender-se a toda a organização, como contributo para o “desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 13).

Assim, as correntes atuais de supervisão focalizam o ato supervisivo como mediação (Garmston, Lipton & Kaiser, 2002, pp. 102-103), expandindo-se da simples observação da atividade letiva do professor e seus efeitos sobre as aprendizagens dos alunos, para um âmbito mais alargado, no sentido de facilitar/motivar a reflexão para o desenvolvimento profissional (teoria construtivo-desenvolvimental), bem como de interligar o desenvolvimento profissional ao desenvolvimento da própria organização (teoria sistémica).

Partindo da análise acerca do relacionamento histórico entre as várias correntes psicológicas e a educação, Soares (2003, pp. 137-138) apresenta os momentos fulcrais dessa relação:

- 1.º momento – a Psicologia, pondo em evidência o binómio traço/fator, relaciona-se com a Educação enquanto, por um lado, “testagem e consequente avaliação do funcionamento dos alunos com problemas” e, por outro, enquanto ajuda para “saber «quem é» o professor, em termos dos seus traços e características [...]”, em contexto de formação docente;
- 2.º momento – baseada nas teorias da aprendizagem, a Psicologia tem, agora, como função facilitar o processo ensino-aprendizagem, dado ser perspectivada como “uma ciência portadora de técnicas capazes de [...] apoiar a resolução de problemas específicos do aluno e [...] capacitar os professores para o sucesso do ensino [...]”, sendo este último aspeto a base da formação de professores;
- 3.º momento – o processo educativo é percecionado como um processo de desenvolvimento psicológico, pelo que a Psicologia que era focalizada como uma ciência que, estando “fora” do contexto educativo, a ele era chamada como mera “auxiliar” na explicação/resolução de problemas com vista ao sucesso escolar, passa a ser perspectivada como elo fulcral desse mesmo contexto. Tendo em conta que “emerge agora a consideração da dimensão temporal e, portanto, da questão da continuidade e/ou mudança dos processos de desenvolvimento” (p.137), a Psicologia ganha uma nova dimensão em termos de educação, deixando de “limitar o seu papel ao estatuto de variável independente do processo educativo para assumir o estatuto de variável dependente” (p. 137).

Assim, tendo em conta a evolução do papel da Psicologia em termos de Educação, verificamos que o docente é agora perspectivado para além dos aspetos de natureza cognitiva, dado a sua atividade partir da sua adaptação ao contexto em que se encontra, sendo que, para essa adaptação, contribuem também, quer os aspetos emocionais, quer os relacionais.

Nesse sentido, a ação docente é focalizada tendo por base “o papel activo, criativo do indivíduo como produtor do seu desenvolvimento e como transformador dos seus ambientes” (Soares, 2003, p. 140).

Segundo Garmston, Lipton e Kaiser (2002), as abordagens mais recentes, em termos de Psicologia da Educação, evidenciam uma relação profunda entre a teoria construtivo-desenvolvimental e a teoria sistémica, perspectivando tanto a ação do supervisor, como a relação supervisor/professor, pois “o supervisor é afetado reciprocamente dentro da relação e ambos os intervenientes são influenciados pelo sistema mais lato, ou pela cultura laboral em que se inserem” (Garmston, Lipton & Kaiser, 2002, p. 103).

A nível de teoria construtivo-desenvolvimental, o indivíduo é considerado como construtor do seu saber/saber fazer, baseado na reflexão, sendo igualmente motor do seu próprio desenvolvimento, alicerçado nessa reflexão sobre a prática, no sentido da mudança.

Contudo, o professor faz parte de um todo que é a organização escolar onde exerce a sua ação, pelo que esta não pode ser vista como ato isolado e individual, dado que, de uma forma mais ou menos evidente, ela irá refletir-se no todo que é a própria organização. O docente é perspectivado, do ponto de vista da teoria sistémica, como um elemento que interage com os pares de modo a formarem “um todo funcional” (p. 103).

Neste contexto, o supervisor passa a ser considerado como um mediador cuja principal função deixa de se limitar à orientação para “modelos estanques” de ação docente dentro da sala de aula, para passar a atuar no sentido de levar o docente a estabelecer a ligação entre a abordagem construtivo-desenvolvimental e a abordagem sistémica, ou seja, a desenvolver-se enquanto profissional, contribuindo igualmente para o desenvolvimento organizacional.

Com base nestes dados, questionamo-nos: como poderá o supervisor atuar enquanto mediador destas duas abordagens?

Garmston, Lipton e Kaiser (2002) definem o mediador como “aquele que entra na relação entre a pessoa e a sua experiência ao dirigir o consciente para aqueles dados

da experiência que detêm o potencial para serem promotores de crescimento” (p. 104), isto é, o mediador promove no outro a necessidade de reflexão sobre a prática, no sentido de que possa retirar dessa mesma reflexão a aprendizagem promotora do desenvolvimento e mudança em termos de melhoria.

Segundo estes autores, o processo de mediação afeta os dois elementos implicados no mesmo (em contexto de supervisão em educação, o supervisor/mediador e o professor).

Assim, o professor sofre mudança no sentido em que se torna mais atento e se consciencializa, de forma mais evidente, dos seus objetivos de aprendizagem bem como da sua ação na prossecução desses objetivos, atuando de forma mais ponderada.

Quanto ao mediador, a sua atuação no sentido de ajudar o professor a refletir sobre a sua ação face ao estímulo, leva-o necessariamente a refletir também sobre a própria atividade mediadora, fazendo os reajustes a essa mesma ação como mediador. Neste sentido, o mediador não é já visto como um elemento externo à ação docente, mas antes como um elemento integrante do contexto em que a ação de ambos (professor e mediador) decorre.

Por outro lado, Garmston, Lipton e Kaiser (2002) salientam a importância da teoria sistémica, em termos de prática supervisiva, dado que, de acordo com esta teoria, “qualquer esforço no sentido de influenciar a organização deverá dar uma forte ênfase às relações que se processam no seio da organização” (p. 110).

Assim, o papel da supervisão é percecionado em termos de supervisão sistémica, visto que entende o crescimento como desenvolvimento organizacional, sendo que a ação supervisiva está orientada para o envolvimento de toda a organização.

Neste contexto, o papel do supervisor passa a ser o de ecologista social, enquanto centra a sua ação nos recursos da organização, tendo como objetivos, não apenas a evolução da promoção individual, no sentido da aprendizagem e da prossecução de objetivos, mas ainda o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem criativas, de forma a valorizar a organização.

O supervisor ecologista social orienta a sua atividade no combate à fragmentação, à competição e à reatividade e na promoção da colaboração, da experimentação e da reflexão profissional.

Segundo os mesmos autores, a aprendizagem organizacional “ocorre num ciclo contínuo de reflexão teórica, conceptualização prática, acção, avaliação e reflexão sobre a acção” (p. 111), o que implica, da parte do supervisor, um pensamento sistémico, que

tem em vista três pontos fulcrais: desenvolver a comunidade, promover culturas de trabalho e a prática reflexiva e aumentar a capacidade do sistema.

a) Desenvolver a comunidade

Aquilo que define uma comunidade é a sua cultura, baseada na partilha de valores, na qualidade das relações interpessoais e também, no caso das culturas laborais, nas suas normas colaborativas.

Autores como Rosenholtz (1991) e Sergiovanni (1994), citados por Garmston, Lipton e Kaiser (2002, p. 112), defendem que a cultura do local de trabalho é o elemento que maior influência tem sobre a atividade profissional, pelo que qualquer ação supervisiva deve ter em consideração este princípio, aquando da sua intervenção no sentido do desenvolvimento organizacional.

Assim, o trabalho do supervisor deve orientar-se no sentido de fomentar oportunidades de interação “num fórum público”, bem como “promover o estabelecimento de uma cultura comum ou partilhada” (p. 112), sugerindo os autores a formação de grupos de investigação-ação, que possam explorar detalhadamente as práticas pedagógicas.

O princípio da colaboração em contexto escolar deve associar-se ao princípio da melhoria contínua a nível do profissionalismo docente, com o fim último de promover a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Na verdade, uma cultura colaborativa respeita a individualidade, a diversidade de valores, as expectativas de crescimento e melhoria contínuos, o desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas e conflitos, assim como aceita a aprendizagem baseada na prática reflexiva direcionada para o crescimento (Garmston, Lipton & Kaiser, 2002).

Na implementação de um processo de desenvolvimento numa cultura colaborativa, é fundamental a promoção do diálogo, enquanto elo essencial na resolução de conflitos. Este é percecionado como natural, face “à mudança, às carências, à diversidade e ao poder” (p. 113), pois constitui uma base para o questionamento, “motor da vitalidade e da auto-renovação” (Pascale, 1990, citado por Garmston, Lipton & Kaiser, 2002, p. 113).

Deste processo conflito-questionamento-diálogo surgem as normas partilhadas, ou normas de colaboração, que abarcam comportamentos promotores do diálogo na resolução de problemas, no melhor conhecimento sobre o processo

ensino-aprendizagem e no desenvolvimento da eficácia organizacional quanto ao contexto dessa aprendizagem.

Outra característica das culturas colaborativas é apoiar o correr de riscos no processo de questionamento originado a partir da reflexão sobre a prática, tendo em conta que “a prática reflexiva permite aos profissionais lidarem melhor com a incerteza profissional” (p. 113), bem como a experimentação e o desenvolvimento profissional.

Tendo em consideração que “as organizações são sistemas dinâmicos” (p. 114), e tendo em conta o contexto da organização escolar, Garmston, Lipton e Kaiser (2002) defendem que é na diversidade dos elementos que constituem a escola que está o âmago da sua riqueza e vitalidade.

Estes autores consideram também que, com base no princípio de que as escolas “têm as suas próprias culturas organizacionais” que exercem sobre os seus atores maior influência do que “programas e políticas descontextualizadas”, a ação supervisiva em contexto escolar deve orientar-se no sentido de:

- ter em conta as necessidades e preocupações individuais em matéria de inovação;
- realçar a riqueza da diversidade cultural e étnica da organização;
- reconhecer a necessidade de desenvolvimento de normas positivas, duráveis e partilhadas, respeitantes aos objetivos da educação e ao processo de mudança.

Para o desenvolvimento da comunidade no sentido da mudança organizacional, é essencial que cada um esteja apto a “gerir a transição psicológica pessoal durante os períodos de mudança” e, neste ponto, o papel do supervisor é de primordial importância, pois, como salientam os referidos autores, “Os aspetos racionais da cultura organizacional (*e. g.*, os mitos, símbolos, rituais e metáforas) constituem a alavanca da mudança sistemática” (p. 114).

b) Promoção das culturas de trabalho e da prática reflexiva

Em termos de supervisão, a prática reflexiva é considerada um elemento chave no desenvolvimento de interações promotoras do crescimento, tanto a nível profissional como a nível organizacional.

Assim, é através da prática reflexiva que os profissionais constroem o saber, baseado na experiência e na reformulação da experiência, tendo em vista a resolução de problemas e a construção de novas aprendizagens.

Segundo Garmston, Lipton e Kaiser (2002), a reflexão “envolve a remodelagem de uma situação” (p. 115), sendo fruto de vários fatores: clarificação de questões, reconsideração de asserções e criação de um repertório alargado de alternativas.

Nesse sentido, o supervisor aceita o professor como fonte, também ele, de conhecimento sobre o ensino. Conseqüentemente, o supervisor é perspectivado como colaborador, cujo objetivo é a melhoria da prática através da compreensão mais aprofundada e da visão mais alargada relativamente ao processo de ensino e aprendizagem.

Neste contexto, a supervisão passa a poder ser exercida por grupos de pessoas (pares, grupos de interação), não sendo já necessariamente tarefa de uma única pessoa. De acordo com Nolan e Francis (1992), citados por Garmston, Lipton e Kaiser (2002), no conceito atual de supervisão, esta “torna-se uma *função*, não um *papel*” (p. 115), podendo ser exercida por qualquer professor, no sentido em que se torna positivo o envolvimento de cada um no processo de aprendizagem acerca do seu ensino.

c) Aumentar a capacidade do sistema

Partindo do princípio de que o caminho de melhoria no sentido da excelência não é necessariamente pacífico, dados o “ritmo e a complexidade da mudança” (p. 116), bem como do princípio de que os resultados a longo prazo, nas organizações dinâmicas, não são previsíveis, torna-se necessário que cada um consiga gerir a sua própria aprendizagem pessoal, apoiar os pais e alunos no processo de mudança e contribuir para a aprendizagem organizacional.

Isto significa que a capacidade do sistema aumenta tanto mais quanto mais puder contar, não apenas com o desenvolvimento organizacional, mas também com o desenvolvimento profissional dos seus elementos.

No entanto, aumentar a capacidade do sistema implica que a organização consiga encontrar um ponto de equilíbrio, evitando quer o coletivismo, quer o individualismo.

Na verdade, as organizações coletivistas caracterizam-se por pensarem o grupo como uma unidade, sendo que cada membro é definido por relação ao grupo. Nestas organizações a identidade individual é preterida em favor da identidade social, o que acaba por coartar o contributo da criatividade de cada membro no processo de aprendizagem organizacional.

A tendência para o individualismo acontece quando os membros da organização adotam atitudes nesse sentido, ou seja, quando a sua postura se direciona no sentido da rigidez, o que os afasta da “riqueza e variedade dos recursos do grupo” (p. 117), denotando fechamento e distanciamento face à aprendizagem organizacional, na qual não se envolvem.

Partindo destas conclusões e, tendo por base o trabalho de Torberg (n.d.), Garmston, Lipton e Kaiser (2002) apresentam as características distintivas entre organizações “sufocantes” e organizações em desenvolvimento.

- Organizações “sufocantes”
 - enfoque na realização de tarefas previamente definidas;
 - viabilidade do produto como critério de sucesso primordial;
 - padrões e estruturas tomados como certos;
 - focalização em resultados quantitativos baseados em padrões definidos;
 - realidade concebida como dicotómica e competitiva (sucesso/fracasso, legítimo/ilegítimo, líder/seguidor, dentro do grupo/fora do grupo,...);
 - obediência à tradição, aos precedentes e aos métodos experimentados e verdadeiros;
 - estruturas predeterminadas para produzir resultados;
 - resultados predefinidos;
 - avaliação de resultados por padrões de qualidade preestabelecidos.
- Organizações em desenvolvimento
 - reflexão partilhada;
 - focalização em processo interpessoal aberto;
 - promoção da comunicação, do apoio e da confrontação e resolução diretas de problemas;
 - avaliação centrada nos efeitos do comportamento individual noutros elementos da organização;
 - avaliação centrada na investigação formativa;
 - desenvolvimento de soluções criativas e pouco convencionais;
 - comprometimento ao longo do tempo com a estrutura escolhida deliberadamente;
 - ênfase à diferenciação horizontal e não vertical de papéis de trabalho;
 - promoção de desenvolvimento de relações simétricas;
 - compromisso com a autorreflexão;
 - abertura na procura de informação;
 - redefinição de objetivos, procedimentos e critérios com base no *feedback*.

Que implicações poderá ter esta conceção sistémica do desenvolvimento organizacional para o processo de supervisão?

Soares (2003, p. 144) considera que já não faz sentido “considerar «a supervisão» como uma visão super, mas apenas como «uma visão sobre», uma visão entre outras possíveis”.

De acordo com esta autora, a finalidade da supervisão passa pela produção de inovação, a nível das práticas e dos saberes apropriados na resolução dos problemas e nos desafios profissionais.

Outra finalidade da supervisão passa pelo “processo de inovar”, tendo em consideração as “possibilidades de transformar e de criar alternativas”, que são a razão de ser da própria supervisão.

Neste contexto, Soares (2003) aponta algumas condições para o desenvolvimento e inovação que devem ser tidos em consideração na implementação de uma ação supervisiva: o sentido de continuidade e consistência passado/presente/futuro (experiências de ação) e reflexão enriquecedora e reorganizadora, visando um maior grau de flexibilidade, abrangência e complexidade (experiências de reflexão).

É a partir do equilíbrio e da articulação entre estes dois requisitos que se torna possível o desenvolvimento pessoal e profissional.

No entanto, considerando “a natureza essencialmente interactiva da construção do desenvolvimento” (p. 145), Soares (2002) sinaliza ainda uma terceira condição na implementação de um processo de supervisão: a relação.

Assim, de acordo com o que temos vindo a apresentar neste ponto, com base na análise de Garmston, Lipton e Kaiser (2002), também Soares (2002) defende que o processo de desenvolvimento docente passa por um contexto de relação interpessoal significativa, essencial para que se verifiquem “as condições propícias à exploração, à expressão e à integração de experiências e o suporte para os riscos envolvidos no ensaio de novas formas de pensar, sentir e agir” (p. 145).

Neste sentido, somente quando se partir da ação e quando se integrar a ação pela reflexão “num contexto de relação interpessoal genuína” (p. 145) é que se poderá dizer que supervisor e professor se poderão assumir como “co-actores da transformação das práticas e co-construtores de novas significações pessoais” (p. 145), verificando-se, então, uma formação significativa e, portanto, o sucesso da ação supervisiva.

2.4 – Supervisão e desenvolvimento profissional

Conforme temos vindo a salientar, com base nos estudos de vários autores (Alarcão, 2002; Oliveira-Formosinho, 2002; Soares, 2003), a prática da supervisão deve ter como finalidade o desenvolvimento profissional e organizacional.

No capítulo do desenvolvimento profissional docente, que evolui por etapas (Nóvoa, 1995), tem particular relevo para o professor a supervisão efetuada na fase inicial da vida profissional (estágio), tendo em conta tratar-se de uma etapa particularmente marcante para o docente (Nóvoa, 1995), pois corresponde, habitualmente, ao(s) primeiro(s) ano(s) de carreira profissional.

Huberman (1992, p. 37), aludindo aos ciclos de vida do professor, refere as sequências “de exploração” e “de estabilização” que caracterizam o início de uma carreira, sendo que, durante a “exploração”, o profissional procede à “opção provisória” e à experimentação de papéis, seguindo-se a “fase de estabilização”, centrada nas características do trabalho, na procura de especialização, no desempenho de cargos de maior responsabilidade ou prestígio e na obtenção de condições satisfatórias de trabalho.

Contudo, Huberman, tendo por base os trabalhos de Super (1985) e de Philips (1985), salienta que, cronologicamente, estas sequências não se verificam exatamente na mesma altura em todas as pessoas, embora isso se verifique na maioria da população.

Considerando o desenvolvimento de uma carreira como um “processo e não uma série de acontecimentos”, Huberman explica que esse processo não é linear para todos os profissionais, dado alguns enfrentarem “patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades” (p. 38).

Além disso, é importante ter em conta que, com base em características psicológicas individuais, em razões socioeconómicas, ou outras de índole externa ao indivíduo, este nunca estabilize propriamente.

No que diz respeito à profissão docente, Huberman considera que a fase inicial de contacto com a sala de aula é, de uma maneira geral, homogénea, dado a maioria dos principiantes passar nessa altura, por um estágio de “sobrevivência” e de “descoberta”, segundo a proposta de Fuller (1969), Field (1979) e Watts (1980), por ele citados.

Segundo estes autores, o estágio de “sobrevivência” é associado à ideia de “choque” perante o desfasamento ideal/real e os desafios iniciais da docência, tendo em conta “a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos” (p. 39).

Já o estágio de “descoberta” reporta-se ao entusiasmo com que o docente principiante encara a sua ação, nomeadamente em termos de responsabilidade (ao gerir a aula, os alunos, os programas) e de integração num grupo profissional.

Huberman salienta o facto de existirem situações de docentes principiantes em que se verifica o domínio da “sobrevivência” ou da “descoberta”, bem como casos em que só se manifesta uma destas características, e ainda alguns professores que revelam outros perfis (indiferença, serenidade, frustração).

Partindo destes pressupostos, qual deverá ser o papel da supervisão na formação inicial de professores?

Esteve (1995), ao referir-se ao desajustamento docente face à rápida mudança social que se reflete necessariamente na escola atual (Sacristán, 1995; Hargreaves, 1998), alerta para a necessidade de perspetivar a formação de professores, no sentido de “reduzir os efeitos do mal-estar docente” (p. 117).

Nesse sentido, Esteve advoga, por um lado, o planeamento preventivo que passe, antes de mais, pela incorporação de novos modelos de formação inicial de professores e, por outro lado, a articulação de estruturas de apoio que ajude os professores “a evitar flutuações e contradições no estilo de ensinar; a encontrar respostas que não passem pela inibição e pela rotina; a reagir às situações de ansiedade” (p. 117).

Tendo em conta o contexto de formação inicial de professores, Esteve considera essenciais “três grandes linhas de atuação”:

- O estabelecimento de mecanismos seletivos de acesso à profissão docente baseados em critérios de personalidade, e não apenas em critérios de qualificação intelectual

Baseando-se nos relatórios de Wall (1959) e de Peretti (1982), Esteve apoia a ideia da implementação de testes de personalidade a aplicar a todos os candidatos a professores.

A finalidade destes testes será a de evitar que venham a exercer a profissão docente indivíduos psicologicamente frágeis ou pouco “equilibrados”, podendo afetar negativamente os alunos, também do ponto de vista psicológico.

Citando os trabalhos de investigação de Amiel-Lebigre (1980), Esteve salienta o facto de a maioria dos docentes com problemas de saúde mental ter manifestado transtornos psíquicos numa “época anterior à sua iniciação na profissão”, sendo que praticamente todos, já então, haviam recorrido aos serviços médicos.

- A substituição de abordagens normativas por abordagens descritivas na formação inicial

Esteve distingue dois tipos de abordagens na formação inicial de professores: as abordagens normativas e as abordagens descritivas.

As abordagens normativas têm por base o modelo do “bom professor” ou do “professor eficaz”, ou seja, o professor ideal, funcionando este modelo como “norma”, devendo todos os docentes atingir o patamar por ele proposto, isto é, ser bom, ser eficaz.

Assim, o papel da supervisão na formação inicial de professores, segundo as abordagens de tipo normativo, é o de inculcar no professor formando um conjunto de deveres: “o que *deve* fazer, o que *deve* pensar e o que *deve* evitar para adequar a situação educativa ao modelo proposto” (p. 118).

No contexto deste tipo de abordagens, o docente em formação está constantemente a ser comparado ao dito professor ideal, sendo o professor considerado como o único responsável pelo sucesso/fracasso da ação docente.

No caso das abordagens descritivas, o sucesso da ação educativa “depende de uma actuação correcta do professor” (p. 118), sendo que essa actuação está sujeita a um grupo de condicionantes que, de alguma maneira, a influenciam, ou seja, está contextualizada.

O papel da supervisão, deverá ser, então, o de ajudar os professores em formação inicial a adotar uma atitude reflexiva (Alarcão, 2000, 2002), enfrentando as dificuldades que surgem no contexto da sua interação com os alunos, para que consigam questionar as suas atuações e reconhecer os possíveis erros sem, contudo, “pôr-se em causa a si mesmos” (p. 118).

- A adequação dos conteúdos da formação inicial à realidade prática do ensino

Fazendo referência aos estudos de Honeyford (1982), Vonk (1983) e Veenman (1984), Esteve alerta para o facto de a formação inicial de professores focalizar-se, essencialmente, nos domínios de natureza cognitiva, em detrimento dos aspetos relacionais e organizacionais.

Assim, se por um lado os professores em início de carreira manifestam uma boa preparação a nível de conteúdos, também revelam lacunas no tocante ao seu papel na dinâmica da classe docente e na dinâmica organizacional, dado dominarem os conhecimentos, mas não os tornarem “acessíveis aos alunos de diferentes níveis” (p. 118).

Por esse motivo, Esteve propõe que a ação da formação inicial deve ter uma componente de “formação prática” que permita capacitar o docente formando de um conjunto de aptidões, essenciais ao sucesso da sua ação futura:

1. Identificar-se a si próprio como professor e aos estilos de ensino que é capaz de utilizar, estudando o clima da turma e os efeitos que os referidos estilos produzem nos alunos;
2. Identificar os problemas de organização do trabalho na sala de aula com vista a torná-lo produtivo;
3. Resolver os problemas decorrentes das atividades de ensino-aprendizagem, procurando tornar acessíveis os conteúdos de ensino a cada um dos seus alunos.

Esteve faz, ainda, referência à problemática do mal-estar docente, concluindo que a melhor fase para se evitar esse mal-estar é a formação inicial, mais do que a formação contínua, dado ser de especial importância para o professor conseguir ultrapassar o “«choque com a realidade», mesmo que seja através de uma aprendizagem por tentativas e erros” (p. 119).

Nesse sentido, a formação inicial deve ajudar o professor a superar essa fase de “choque”, o que propicia que se vá reduzindo a tensão e a insegurança do docente na sua interação com os alunos.

A partir deste momento chave, o professor passa a sentir-se mais à vontade e mais seguro para inovar, o que lhe permite “dar uma expressão mais pessoal ao papel que desempenha na instituição escolar” (p. 119), bem como concretizar a sua autorrealização profissional.

Para que esta situação se concretize, Esteve salienta a necessidade de comunicação enquanto possibilita ao professor a partilha dos seus problemas, a análise das tendências da mudança social e a expressão das suas dificuldades e limitações.

Pelo contrário, o isolamento está na génese do desajustamento docente face à mudança, pelo que se torna importante a ação da formação contínua, dado possibilitar ao docente colocar em comum os seus problemas, refletir sobre sucessos e dificuldades e adaptar/melhorar as práticas.

Neste sentido, Oliveira-Formosinho (2002) defende que “o professor passou a ser um formador que, para ser eficaz e coerente, precisa, ele próprio, de ser formado continuamente” (p. 10), sendo esta noção de formação contínua uma noção abrangente, pois engloba quer a dimensão profissional, quer a dimensão pessoal do docente.

Esta formação deve ser tanto quanto possível centrada na escola, pois o professor é agora percecionado como “sujeito da sua formação” (p. 11) e como “actor organizacional”, com necessidades a nível de conhecimentos e aprendizagens e a nível

de “experiências contextuais”. É nesse sentido que também ele planifica, executa e avalia a sua própria formação.

Um bom exemplo desta situação é o do sistema educativo finlandês, um dos que apresenta maior taxa de sucesso escolar e satisfação docente. Assim, Robert (2010), com base na sua análise desse mesmo sistema, esclarece que os docentes manifestam um cuidado constante com a atualização profissional e que, embora possam ser impelidos à formação contínua pelos dirigentes escolares, “tal não se processa num registo de imposição, antes de negociação e diálogo” (pp. 30-31).

Na mesma linha de pensamento, Day (2001) considera fundamental que os docentes participem da sua própria formação, pois eles “não podem ser formados (passivamente). Eles formam-se (activamente)” (p. 17).

Neste contexto, Oliveira-Formosinho (2002) fala da necessidade de repensar a supervisão, cujo papel deve ser o de apoio, escuta, colaboração e experimentação.

A supervisão deve, por isso, ser contextualizada, focando os problemas da realidade laboral e os contextos organizacionais, de forma a “promover um desenvolvimento profissional ancorado e sustentado num desenvolvimento organizacional” (p. 13).

Segundo Day (2001, p. 207), o desenvolvimento docente tem sido percecionado, na atualidade, como treino realizado em sessões de curta duração, que acabam por servir, essencialmente, para implementar as políticas educativas, com a conseqüente desvalorização da autonomia, responsabilidade e credibilidade dos professores, que passam a ser “vistos como meros funcionários” com uma simples função executiva.

A esta conceção de desenvolvimento profissional, que Day apelida de “modelo défice”, corresponde apenas para o preenchimento de lacunas. Em sentido oposto Jackson (1971), citado por Day (2001), fala da “abordagem de crescimento”, segundo a qual não há uma via única no ato de ensinar.

Contudo, Day acrescenta que, para que se verifique um desenvolvimento profissional docente, há que ter em consideração “cinco lições” (pp. 223-224), em termos de formação contínua de professores, tendo por base o estudo de Joyce e Showers (1988):

1. Qualquer programa completo deve ter em atenção a aplicação de conhecimentos, de entendimentos e de destrezas no contexto de sala de aula;
2. O *feedback* e o acompanhamento contínuo são componentes essenciais do processo de transferência;

3. A disposição e o empenho em relação à aprendizagem devem ser características sempre presentes no professor enquanto aprendente ao longo da vida;
4. A cultura organizacional deve ser de entreajuda;
5. Os recursos devem ser considerados em função de desenvolvimento a longo prazo.

Perante estes pressupostos, também Day conclui que é necessário o investimento na formação contínua de professores, porquanto muito pode contribuir para o desenvolvimento profissional nas várias fases, especialmente críticas, das suas carreiras, sob pena de contribuir apenas para a desmotivação e para “inibir os esforços de melhoria em vez de os facilitar” (p. 234).

Na verdade, a aprendizagem deverá acompanhar o docente ao longo de toda a sua carreira, devendo, para isso, o professor assumir-se como um profissional aprendente, que atua com base na reflexão-ação, tendo em vista a melhoria da qualidade da sua ação dentro e fora da sala de aula.

Nesse processo de aprendizagem docente, uma boa formação contínua poderá ajudar a dar resposta aos constantes desafios com que os professores se deparam na escola atual, contribuindo, assim, para a atualização e o desenvolvimento profissional.

Capítulo 3 – Supervisão e Avaliação do Desempenho

Todos nós, seja qual for a nossa relação com o empreendimento educativo, merecemos uma avaliação de elevada qualidade.

(Stronge, 2010, p. 40)

A avaliação de desempenho docente tem sido, nos últimos anos, fonte de polémica e contestação por parte dos professores e, cumulativamente, bandeira de ação dos vários governos em matéria educativa, patente na publicação de sucessivos diplomas legislativos sobre este tema.

Embora teoricamente envolvida num processo de melhoria da qualidade das práticas, através da promoção do desenvolvimento profissional, na realidade, a implementação de modelos de avaliação do desempenho docente tem sido muito marcada pelo carácter de controlo, medição e prestação de contas, que, embora legítimo, se tem revelado bastante redutor, face àquele processo.

De facto, os autores que analisámos são unânimes em considerar que, para que a avaliação faça sentido e contribua, efetivamente, para o desenvolvimento dos professores, terá de ser perspetivada também do ponto de vista formativo, enquanto promotora de aprendizagem e partilha, o que só se conseguirá a partir do momento em que entrar num processo de articulação com a ação supervisiva, como sinergias para o desenvolvimento e melhoria da qualidade da escola e do serviço que presta.

3.1 – Desempenho docente e avaliação

A expressão “avaliação de desempenho docente” engloba dois dos conceitos fundamentais em contexto educativo: o conceito de desempenho docente e o conceito de avaliação.

Na verdade, em termos de educativos, os dois conceitos não se podem dissociar, apesar de, segundo Simões (2000), o conceito de avaliação surgir, tradicionalmente, ligado à aprendizagem dos alunos.

Contudo, as novas correntes na área da Educação colocam a ênfase no desenvolvimento da organização escolar a partir da atuação contextualizada dos seus elementos e de todas as vertentes da organização (reformas, currículos, projetos,

metodologias, recursos, inovações, gestores, formação, professores) que são compreendidas no âmbito de uma perspetiva sistémica.

Assim, a ação avaliativa deixa de estar limitada às aprendizagens dos alunos, passando todas as vertentes e todos os atores do contexto escolar a ser focalizados pela avaliação, incluindo, claro está, os professores, pois, como afirma Hadji (1995), citado por Simões (2002), “não se vê como é que os professores possam escapar a essa regra geral” (p. 7).

Segundo Simões, o trabalho dos professores sempre foi avaliado, informalmente, por alunos, pais e colegas, mas uma avaliação de teor formal é bastante recente, o que, aliás, acontece noutros sistemas educativos e não apenas no sistema português.

O mesmo autor considera que, tradicionalmente, a avaliação de desempenho docente é perspetivada na vertente sumativa, dado estar na base de “decisões relacionadas com a entrada e a permanência na profissão” (p. 7), o que veio a originar distanciamento e resistência por parte dos professores.

Atualmente, a avaliação de desempenho docente tem sido compreendida como desempenhando uma função essencialmente formativa, devendo contribuir para o desenvolvimento profissional e organizacional e, conseqüentemente, para o incremento da qualidade educativa.

Neste contexto, Simões, parafraseando Thélot (1993), defende que qualquer que seja o sistema adotado, “reconhece-se que os professores desempenham um papel fundamental na qualidade de um sistema educativo” (p. 8).

Então, sendo o desempenho dos professores essencial na organização escolar, surge-nos a questão: em que consiste afinal o desempenho docente?

De acordo com Graça e colaboradores (2011), esta questão não é fácil de responder, tendo em conta que, por um lado, a profissão docente é complexa, dado ter de responder constantemente a solicitações de vários setores (alunos, colegas, gestão,...) e, por outro lado, existe um “aparente conhecimento que «todos» julgamos ter do que é ser professor” (p. 10).

Simões aponta mesmo “diferentes concepções do trabalho do professor” (p. 12), reveladoras de falta de consenso quanto a este assunto, o que, na perspetiva de Imbernón (1994), citado por Simões (2002), se traduzem na variedade de metáforas patentes no quadro VI.

- O professor como adaptador de decisões (Postic)
- O professor como autocontrolador (Elliot)
- O professor como prático reflexivo (Cruickshank e Apllegate, Zeichner, Schön, Elliot)
- O professor como experimentador constante (Stratemeyer)
- O professor como adaptativo (Hunt)
- O professor como investigador na acção (Core e Shumsky)
- O professor como científico aplicado (Brophy e Evertson, Freeman)
- O professor como artesão moral (Tom)
- O professor como sujeito que resolve problemas (Joyce e Harotunian)
- O professor como indagador clínico (Smyth, Clark)
- O professor como auto-analítico (O'Day)
- O professor como pedagogo radical (Giroux)
- O professor como desenhador (Yinger)
- O professor como artesão político (Carlson)
- O professor como académico (Elner)
- O professor como artista (Eisner, Pérez)

Quadro VI – Concepções de professor (Imbernón, 1994, citado por Simões, 2000, p. 13)

Graça e colaboradores (2011) consideram que a definição da atividade docente torna-se mais fácil, se tiver por base um conjunto de padrões de desempenho que constituem a “descrição das suas principais tarefas de acordo com determinados domínios” (p. 10), articulados com as funções que o professor deve cumprir.

Reportando-se ao caso português, os mesmos autores apresentam a perspetiva legislativa, centrando-se em dois diplomas fundamentais na definição do desempenho docente: a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), cujos artigos 33.º, 34.º e 38.º contemplam os princípios gerais da formação inicial, da formação contínua e da formação especializada de professores e o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, que define o perfil geral de desempenho dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Este último diploma estabelece quatro dimensões na definição do desempenho docente:

- profissional, social e ética;
- desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- participação na escola e relação com a comunidade;
- desenvolvimento profissional ao longo da vida.

A análise de Graça e colaboradores salienta que a Comissão Europeia (CE), num documento de 2004, aponta para a necessidade de o professor “ser um profissional reflexivo, profundamente envolvido nos processos de ensino-aprendizagem” (p. 11), a todos os níveis (conteúdos, inovação, investigação, dimensões cultural e social da educação), referindo três competências básicas intrínsecas à docência:

- trabalhar com os outros.

Considera a CE que, no trabalho com os outros, a ação do professor se concretiza junto dos alunos, devendo desenvolver-se no sentido de promover o potencial de cada um, não apenas em termos académicos, mas ainda em termos de cidadania participada e responsável. Esse trabalho com os outros engloba, ainda, o trabalho colaborativo com os pares, como base para o desenvolvimento profissional.

- trabalhar com o conhecimento, a tecnologia e a informação.

No âmbito dessa competência, a CE recomenda que os professores sejam capazes de trabalhar com o conhecimento sob vários ângulos (transmitir, avaliar, analisar, refletir, validar), bem como utilizar as tecnologias de comunicação e informação (TIC), no sentido de desenvolver nos alunos a capacidade de aceder e gerir a informação na construção do seu conhecimento.

- trabalhar com e na comunidade.

Neste contexto, o trabalho docente deve desenvolver-se em parceria com os elementos da organização e também com a comunidade (pais, instituições de formação,...), no sentido de formar cidadãos responsáveis, ativos e respeitadores, no âmbito da União Europeia (EU), devendo, portanto, o professor “compreender e estar atento à diversidade cultural dos seus alunos e às dimensões éticas da sociedade do conhecimento” (p. 11).

Graça e colaboradores (2011) evidenciam a preocupação da UE com a questão do desempenho docente e do desenvolvimento profissional, perspetivando os professores como “atores-chave na evolução dos sistemas educativos” (p. 14), pelo que estes autores entendem as propostas da UE como “uma tentativa de sistematizar os aspetos centrais da atividade docente” (p. 14), permitindo a cada país membro adaptá-las ao respetivo contexto.

Além disso, Graça e colaboradores evidenciam uma outra visão da profissão docente que, enquadrada num contínuo que é a carreira, começa pela formação inicial e se mantém em constante aperfeiçoamento.

Nos Estados Unidos, onde a problemática de desempenho docente tem sido mais estudada, vários autores/instituições têm apresentado propostas sobre que tipo de atividades que o desempenho docente engloba, sendo que Graça e colaboradores salientam algumas dessas propostas.

Assim, o *National Board for Professional Teaching Standards* (MBPTS), instituição promotora da qualidade do ensino, desenvolveu “um sistema de qualificação de professores de acordo com padrões preconizados” (p. 14), com base na ideia da implementação de um procedimento conducente à excelência profissional.

Esses padrões integram cinco domínios de desenvolvimento da ação docente:

- envolvimento e apoio ao processo de ensino-aprendizagem das alunos;
- conhecimento das matérias disciplinares e das metodologias de ensino;
- gestão e monitorização das aprendizagens dos alunos;
- reflexão sistemática sobre a sua prática e aprendizagem a partir da experiência;
- pertença a comunidades de aprendizagem.

Já Danielson (2007), citada por Graça e colaboradores (2011), aponta quatro domínios que constituem modelos de desempenho docente:

- planificação e preparação;
- ambiente de sala de aula;
- ensino;
- responsabilidades profissionais.

Graça e colaboradores fazem, ainda, referência à perspectiva de Stronge e Tucker (2003) sobre os domínios que circunscrevem o desempenho docente:

- o ensino;
- a avaliação das aprendizagens;
- o ambiente de aprendizagem;
- a comunicação e a relação com a comunidade;
- o profissionalismo.

Os mesmos autores referem que, embora a definição do bom professor não seja consensual, pois alguns padrões de desempenho docente realçam a vertente dos processos (o processo ensino-aprendizagem e os conhecimentos científico-pedagógicos do professor são essenciais) como Scriven, em 1988, enquanto outros, como Schalok, em 1993, valorizam a vertente dos resultados (é fundamental a capacidade docente em obter resultados que denotem o sucesso dos alunos), a descrição “incide principalmente na componente letiva do trabalho docente” (p. 15).

Os próprios professores, manifestam várias concepções de docência (Formosinho & Machado, 2010, pp. 78-80), segundo o maior ou menor grau de autonomia e de exigência da formação inicial.

Assim, Formosinho e Machado (2010) falam de quatro concepções que enformam a perspectiva docente face à profissão:

- concepção militante/missionária – o professor coloca a docência acima de tudo, incluindo a família, empenhando-se ao máximo pela profissão para ser um bom professor ou seja, “aquele que se empenha naquilo que faz, sempre e em qualquer lugar, na sala de aula e fora dela, com os alunos e com os colegas, com as famílias e com a comunidade” (p. 78);
- concepção laboral – o professor é um trabalhador e, como tal, “o bom professor é aquele que faz o que lhe mandam, que cumpre o seu dever de trabalhador” (p. 79);
- concepção funcionarista – o professor é um funcionário público, portanto, a docência está sujeita a três princípios fundamentais: impessoalidade, uniformidade e universalidade normativas, pelo que o bom professor deve desenvolver a sua ação de acordo com estas regras, pois todos “têm características individuais diferentes, mas são iguais perante a lei [...]” (p. 79);
- concepção profissional – o professor exerce uma profissão que comporta saberes cognitivos que exigem treino e formação contínua, além de uma função social, pelo que deve reger-se por um código deontológico nascido no seio dos profissionais docentes, partindo do princípio de que o Estado não irá abdicar “por si do controlo sobre a profissão; são os professores que devem conquistar cada vez mais autonomia no trabalho [...]” (p. 79). Assim o professor é-o por vocação, pois o seu trabalho “requer uma formação especializada, *um treino formal substancial* e um esforço de aperfeiçoamento permanente” (p. 79), que surgem como bases da autonomia docente, enquanto “controlo sobre o processo de trabalho” (p. 80), com a redução quer do enquadramento institucional, quer da burocracia e com a relevância da autoridade profissional.

Na verdade, os professores são diferentes uns dos outros, pois a sua atuação é influenciada por variados fatores, como sejam a personalidade, a experiência, a formação inicial, a formação contínua, as etapas da carreira, as motivações, o empenho, a disponibilidade, entre outros.

Segundo Formosinho e Machado (2010), esta diversidade está na gênese daquilo que apelidam de “discurso normativo do superprofessor” (p. 80), segundo o qual o professor deve manifestar determinadas características, tais como:

- pessoa com maturidade e formação;
- perito nos conteúdos e no modo de os transmitir;
- capaz de instruir e de facilitar a aprendizagem;
- capaz de expor e individualizar o ensino;
- capaz de dinamizar grupos;
- capaz de avaliar desempenhos escolares;
- capaz de animar a aula e controlar a turma;
- capaz de catalizar empaticamente relações humanas;
- capaz de investigar;
- capaz de ensinar para o aluno aprender e de ensinar a aprender a aprender;
- ser ator e educador moral e social;
- ser modelo cívico e servidor obediente;
- ser formulador do currículo a nível de sala de aula;
- ser avaliador das aprendizagens dos alunos e dos processos de ensino-aprendizagem;
- ser dinamizador de projetos;
- ser promotor de atividades extracurriculares;
- ser animador social e cultural;
- ser elo de ligação entre a escola e as famílias.

Este discurso do superprofessor pressupõe a indiferenciação docente e a perspetiva do professor como generalista, de acordo com as conceções de docência acima referidas, à exceção da conceção profissional, pois o professor será “potencialmente capaz de assumir, sem preparação adicional, todas as especializações funcionais” (p. 81) das quais Formosinho e Machado (2010) destacam algumas: professor, diretor de turma, delegado de disciplina, coordenador de departamento, orientador pedagógico, monitor de formação contínua, avaliador, ...

Os mesmos autores ressaltam a falência deste tipo de discurso, bem como os perigos que encerra, sobretudo por colocar o professor como único responsável moral e social pela qualidade da escola e do serviço educativo que presta.

Neste contexto, Graça e colaboradores (2011) questionam-se sobre o motivo que subjaz à necessidade de definir padrões de desempenho docente, concluindo que, no

caso português e com base na LBSE, se verifica uma preocupação constante em garantir a qualidade do ensino.

Partindo deste princípio, pois “a qualidade do professor é o fator escolar que mais afeta o desempenho dos alunos” (Goldrick, 2002, citado por Graça *et al.*, p. 15), verifica-se a necessidade de garantia da qualidade, seja na formação inicial, seja através da adoção de planos de desenvolvimento profissional.

Neste sentido, torna-se necessária a implementação de um sistema de avaliação que garanta a qualidade da ação docente nos vários domínios e detete as necessidades de formação contínua do professor.

De acordo com a sistematização de Guba e Lincoln (1989), citados por Simões (2000), o conceito de avaliação evoluiu em quatro fases, que aqueles autores apelidam de gerações:

- primeira geração (início do século XX) – a avaliação está orientada para a medição dos resultados escolares dos alunos;
- segunda geração (dos anos 30 ao final dos anos 50) – a avaliação pretende verificar a consonância entre as aprendizagens e os objetivos programáticos;
- terceira geração (desde o início dos anos sessenta) – a avaliação visa a formulação de juízos de valor, isto é, apreciar o mérito (valor) daquilo que avalia;
- quarta geração (emergente) – a avaliação é uma construção da realidade, sendo influenciada pelo contexto.

Alaíz, Góis e Gonçalves (2003, pp. 11-12) fazem uma comparação entre as finalidades e o papel do avaliador nas quatro gerações, conforme o quadro seguinte:

Gerações	Finalidades	Papel do avaliador	Contexto histórico
1 ^a Geração da medida	Medir	Técnico	Emergência das ciências sociais, aplicação do método científico aos fenómenos humanos e sociais
2 ^a Geração da descrição	Descrever resultados relativamente a objetos	Narrador	Emergência da avaliação de programas
3 ^a Geração do julgamento	Julgar mérito ou valor	Juiz	Reconhecimento de que a avaliação tem duas faces: descrição e julgamento
4 ^a Geração da negociação	Chegar a discursos consensuais	Orquestrador (de uma negociação)	Influência do paradigma construtivista

Quadro VII – Quatro gerações de avaliação (Alaíz, Góis & Gonçalves, 2003, p. 18)

Alaíz, Góis e Gonçalves (2003, pp. 11-12) referem a plurivocidade da avaliação do ponto de vista histórico (mas não só), salientando que “as diferentes concepções e práticas coexistem no tempo” (p. 12), pois mesmo na atualidade “continuam a realizar-se avaliações de segunda, terceira ou até primeira geração” (p. 12).

Verificamos, assim, que o conceito de avaliação evoluiu de uma perspectiva positivista (as três primeiras gerações), segundo a qual realidade e avaliador são independentes, cabendo a este a função de medir, descrever ou julgar, para o paradigma construtivista/naturalista que considera o avaliador como “um” e não como “o” sujeito da avaliação e o avaliado, entendido numa perspectiva contextual, passa a ser um elemento ativo no seu próprio processo de avaliação, numa atitude participada, caracterizada pela negociação.

Acima de tudo fica a noção de que o desempenho docente é um trabalho complexo, que engloba, essencialmente, três vertentes muito importantes do processo educativo: a vertente cognitiva, a vertente organizacional e a vertente social; estas vertentes, que se complementam, devem ser tidas em conta, aquando da implementação de um processo de avaliação de desempenho docente, para que esse mesmo processo possa contribuir para a melhoria e desenvolvimento profissional do professor.

3.2 – Avaliação de desempenho e aprendizagem profissional

Qualquer que seja a área focalizada por uma ação avaliativa, esta desenvolve-se de acordo com determinados modelos que, em consonância com o que referimos no ponto anterior, podem ser, tradicionalmente, modelos de processo ou modelos de produto (Winter, 1987, citado por Simões, 2000, p. 31).

Contudo, numa perspetiva mais atual, o modelo de avaliação é entendido de forma mais global, pois considera-se que “os resultados de um modelo de processo não podem ser convenientemente equacionados se não se tiver em consideração o produto” (Simões, 2000, p. 31), tal como, no caso do produto, “este só pode ser devidamente compreendido se não omitir o processo de desenvolvimento” (p. 31).

Daqui se conclui que processo e produto são igualmente pertinentes na ação educativa, pelo que devem ambos ser contemplados pelos modelos de avaliação.

Para Stufflebeam (1995, citado por Simões, 2000), um modelo de avaliação deve englobar um conjunto de dados característicos que apresentam maior ou menor grau de detalhe consoante o nível de desenvolvimento do modelo:

- variedade de possíveis propósitos ou usos de avaliação;

- critérios precisos para julgar o desempenho;
- um ou mais métodos específicos de recolha de dados, de análise e de relato;
- planeamento aproximado para conduzir a avaliação;
- participantes previstos no processo de avaliação.

Simões salienta também o facto de Stufflebeam considerar que um modelo de avaliação é sustentado por uma teoria “ou um campo de pressupostos relacionados com a natureza do campo de pesquisa” (p. 31); é ainda marcado por padrões e procedimentos com a finalidade de “monitorizar, julgar e melhorar o processo de avaliação” (p. 31).

Este ponto de vista assemelha-se um pouco à perspetiva de Nevo (1995), citado por Simões (2000), segundo o qual uma ação avaliativa tem por base uma “essência”, da qual fazem parte seis componentes que, por sua vez, abarcam cada uma várias atividades e/ou aspetos, conforme apresentamos no quadro VIII.

Componentes	Atividades e/ou aspetos a considerar
1. Compreender o problema da avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Circunscrever o objeto da avaliação • Definir os possíveis destinatários • Estabelecer funções de avaliação • Definir o tipo de informação a recolher • Estabelecer os critérios de avaliação
2. Planificar a avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Traduzir as questões da avaliação em termos operacionais • Escolher os instrumentos de avaliação e os procedimentos de recolha de dados • Amostragem • Escolher os procedimentos de análise de dados • Estabelecer um calendário para a implementação
3. Recolher os dados	<ul style="list-style-type: none"> • A competência dos avaliadores • A consistência da amostra
4. Analisar os dados	<ul style="list-style-type: none"> • Aspeto técnico do procedimento de dados • Aspeto interpretativo da análise de dados
5. Informar sobre as conclusões da avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Separar, na apresentação dos resultados, o que se pretendia avaliar daquilo que não estava previsto mas que se constatou • Os resultados devem ser dignos de confiança, importantes e reveladores, não se devendo correr o risco de serem falsos ou triviais • Escolher o modo mais adequado de apresentar os resultados, tendo em conta os destinatários
6. Providenciar recomendações	<ul style="list-style-type: none"> • As recomendações devem conter ações específicas para serem implementadas na sequência do processo de avaliação.

Quadro VIII – A essência de um ato de avaliação (adaptado de Nevo, 1995, citado por Simões, 2000, p. 32)

Também Caetano (1998), ao analisar a avaliação de desempenho em contexto organizacional, classifica os modelos avaliativos de acordo com três grupos, apelidando-os de “metáforas” (por associação da avaliação de desempenho a determinado tipo de procedimentos avaliativos): “metáfora do teste”, “metáfora do processador de informação” e novas abordagens de avaliação de desempenho.

- Metáfora do teste – “[...] a avaliação de desempenho é analisada em função do grau em que minimiza os erros de cotação e permite julgamentos exactos [...]” (p. 84), pelo que está centrada no instrumento de avaliação, que deve patentear fidelidade, validade, praticidade e isenção de erros psicométricos;
- Metáfora do processador de informação – a avaliação de desempenho depende “[...] dos processos cognitivos [...]” (p. 162), centrando-se na pessoa do avaliador para tentar saber até que ponto a sua subjetividade influencia a sua capacidade para avaliar, tendo em conta que a atenção, a percepção e a memória (do avaliador) são interdependentes e é através deles que “flui a informação que mediatiza a acção humana [...]” (p. 162)
- Novas abordagens – “[...] a abordagem já faz intervir factores contextuais, e não apenas intrapsíquicos [...]” (p. 267), pois embora debruçando-se ainda sobre a questão do avaliador, coloca a sua ênfase no contexto; trata-se, portanto de uma perspectiva contextual.

Mais adiante, Caetano (2008) retoma a sua análise sobre a avaliação de desempenho, designando as novas abordagens de “metáfora política”, a qual “salienta a relevância do contexto organizacional e dos jogos de interesses na emissão dos julgamentos pelos avaliadores” (p. 17).

As novas abordagens da avaliação do desempenho docente, de base contextual, são sustentadas por autores como Stronge (2010, p. 31), ao considerar que uma avaliação de qualidade baseia-se em três componentes essenciais, que designa por “Cs”: comunicação, comprometimento organizacional e colaboração, como indica a figura IX que apresentamos de seguida.

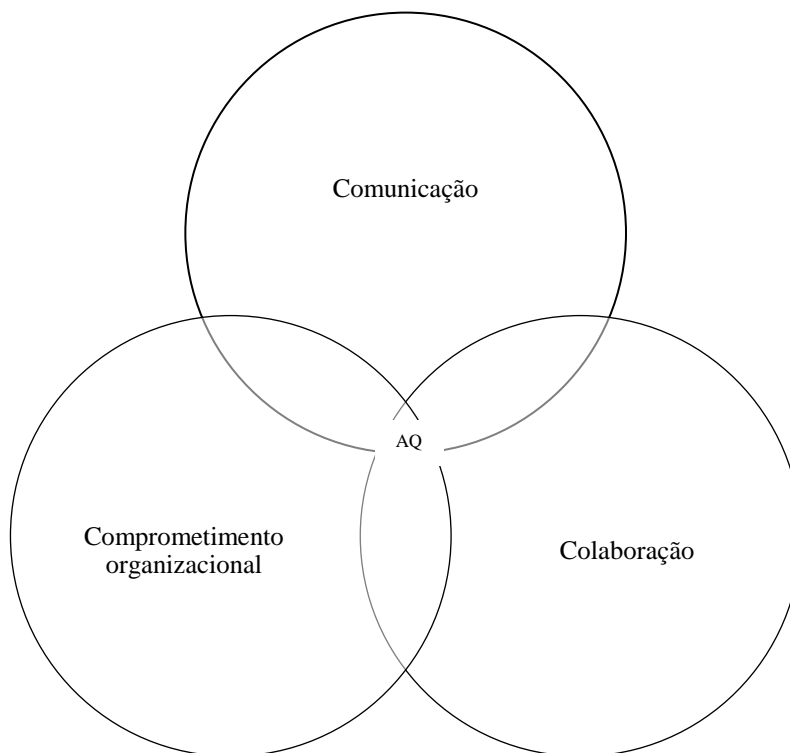


Figura IX – Relação dos três “Cs” para uma Avaliação de Qualidade (adaptado de Stronge, 2010, p. 31)

Estes elementos, que na perspectiva do autor são fundamentais numa avaliação de qualidade, são-no enquanto focalizados em agregação, dado que “juntos, estes três «Cs» apoiam a criação de sinergias, que podem elevar a avaliação a um diálogo sobre a qualidade do ensino” (p. 31).

Assim, a avaliação de desempenho docente deve ser implementada “para autenticar as boas práticas e áreas onde as práticas docentes podem ser melhoradas” (Graça *et al.*, 2011, p. 20) tendo por fim último a melhoria da qualidade educativa.

Nesse sentido, Graça e colaboradores (2011) apontam três objetivos que a avaliação de desempenho docente deve atingir:

- **Motivação** – o reconhecimento das boas práticas na ação docente é fonte de motivação para os professores, sendo fundamental o papel do *feedback* construtivo na melhoria do desempenho, porquanto “estimula o desenvolvimento da qualidade dos professores” (p. 21);
- **Responsabilização** – o desenvolvimento de padrões de desempenho permite assinalar tanto as boas práticas, reconhecendo os bons professores, como as áreas de melhoria,

apontando necessidades de formação contínua; os docentes, por seu lado, “são responsabilizados pelo cumprimento dos seus deveres e pelo desenvolvimento de estratégias que conduzam à melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem” (p. 21);

- Desenvolvimento profissional – através da avaliação de desempenho docente, a escola reconhece as áreas de melhoria dos seus professores, devendo, por isso, fomentar atividades conducentes ao desenvolvimento profissional docente; os próprios professores identificam também, através da avaliação do seu desempenho, quais as suas potencialidades e quais os pontos de melhoria da sua ação, o que será facilitado pelo desenvolvimento do espírito de equipa que permite “potencializar as qualidades dos professores e ultrapassar as suas dificuldades, contribuindo para a melhoria da escola” (p. 21).

Do mesmo modo, Simões (2000), referindo a perspetiva de Hopkins (1992), refere que a avaliação em contexto escolar deve ser focalizada segundo três ângulos: “avaliação *da* melhoria, avaliação *para* a melhoria e avaliação *como* melhoria” (p. 71). A avaliação da melhoria tem a ver com a avaliação da melhoria dos resultados, medindo-se o alcance dos objetivos nesse sentido; a avaliação para a melhoria visa a melhoria da prática, constituindo-se como avaliação formativa; a avaliação como melhoria é entendida como avaliação e desenvolvimento, compreendendo-se as duas noções como um conjunto, pois “a avaliação tem o propósito explícito de melhorar a escola” (p. 71).

Neste contexto de melhoria e desenvolvimento profissional, Stronge (2010, pp. 38-39) aponta seis linhas de orientação que permitem desenvolver e implementar sistemas de avaliação de professores de qualidade:

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.

Constatamos, portanto, que apenas a aposta do sistema educativo na implementação de uma avaliação de desempenho docente de qualidade pode conduzir à desejável aprendizagem profissional dos professores, a bem da melhoria desse mesmo sistema.

3.3 – Enquadramento legal da supervisão pedagógica na avaliação de desempenho docente

A implementação de modelos de avaliação de professores e respetiva articulação com a ação supervisiva, em Portugal, foi diversa, desde os anos 30 do século XX até à atualidade, estando dependente do modelo de administração escolar adotado pelo Estado, no decurso do tempo.

Curado (2001, pp. 32-34) distingue essencialmente dois modelos de administração e gestão escolar, correspondentes a dois momentos distintos da história de Portugal no século passado que, necessariamente, influenciaram o processo de avaliação de desempenho docente, tendo em conta as diferentes conceções de profissão docente, de escola e de educação.

Assim, a autora aponta, primeiramente, a existência de um modelo burocrático correspondente ao “período totalitário”, compreendido entre a década de trinta e 1974, e caracterizado por, tanto as escolas como os professores, serem “controlados pelo Estado através do Ministério da Educação e do seu corpo de inspetores” (p. 33).

Nessa época, o Estado Novo impõe às escolas e aos professores um forte controlo, sobretudo através dos reitores e da Inspeção, sabendo ser a escola um meio privilegiado de propaganda do regime.

Neste contexto, Nóvoa (2005, p. 93) aponta a articulação de dois princípios “aparentemente contraditórios” por parte do Estado Novo, quanto à perspetiva sobre a profissão docente: “por um lado a desvalorização do estatuto dos professores” (degradação do nível salarial, proibição das associações, desqualificação das instituições de formação, nomeação de regentes escolares); “por outro lado, a necessidade de assegurar o prestígio da função docente” (importância do papel dos professores primários junto das comunidades, e relevância dos professores liceais como figuras de referência nas cidades e vilas).

Curado (2001, p. 33) salienta que, nesse período, a avaliação de professores, nomeadamente os do ensino secundário é feita pela Inspeção, com o apoio dos reitores,

cuja função, neste contexto, era observar frequentemente as aulas e restante trabalho escolar, informar a Inspeção sobre a qualidade do serviço docente e exercer disciplina sobre o conjunto dos professores em serviço nas respetivas escolas (Decreto-Lei n.º 36 508, de 17 de setembro de 1947, artigos 26.º, 31.º B e 42.º).

Neste contexto, a supervisão acaba por assumir, também ela, uma função meramente inspetiva (Sá-Chaves & Amaral, 2000), dado servir apenas como suporte de uma avaliação marcada pelo controlo e de teor fortemente sumativo e punitivo, mais do que formativo (Formosinho & Machado, 2010).

Após a revolução de 1974, assiste-se à adoção de um modelo de administração e gestão de escolas de teor democrático, sendo que a definição da chamada “gestão democrática das escolas”, como salienta Curado (2001, pp. 33-34), ficou estabelecida através do Decreto-Lei n.º 769/76, de 23 de outubro.

Segundo Curado (2001), o modelo democrático introduz três características essenciais na gestão escolar: divisão de funções em três órgãos, concentração de papéis no presidente do conselho diretivo e dependência de normas e regulamentos emanados do Ministério da Educação.

Referindo-se à análise de Formosinho (1989), Curado (2001) salienta que, nessa época imediatamente pós-revolução, os professores pretendiam uma escola marcada pelos princípios de uniformidade, universalidade e impessoalidade, dado considerarem que os mesmos funcionavam “como uma salvaguarda contra situações de desigualdade de tratamento e favoritismo” (p. 34).

Neste contexto, a avaliação de desempenho docente foi posta de lado, entre 1974 e 1986, uma vez que era conotada com o sistema totalitário do passado recente e a sua postura de controlo sobre as escolas e os professores (Curado, 2001).

Formosinho e Machado (2010) concluem, por isso, que “até à estruturação da carreira docente em 1989, os professores estavam socializados num processo onde, com base num sistema de «nada consta» no registo biográfico, a avaliação era de Bom e a progressão era automaticamente atribuída” (p. 99).

Contudo, ao avançar-se para a década seguinte, e com a afirmação do regime democrático em Portugal, “o pêndulo dos valores sociais começou a oscilar para o lado da qualidade, eficiência e responsabilização” (Curado, 2001, p. 35) e não já tanto para o lado da equidade que se verificava após o 25 de abril.

Assim, o debate sobre a avaliação dos professores foi reintroduzido com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de

outubro, e a partir da qual se elaboram novos diplomas com a finalidade de implementar essa avaliação.

Neste sentido, a partir da década de 90 assiste-se à implementação de um novo modelo de gestão e administração escolar e conjuntamente, à implementação de um modelo de avaliação de desempenho docente, ambos de teor experimental, dada a oposição dos docentes à liderança individual do novo modelo de gestão face à liderança colegial do modelo em vigor.

Passado este período experimental, dá-se a publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que coloca a administração das escolas nas mãos de órgãos colegiais (assembleia, direção executiva, conselho pedagógico e conselho administrativo). A escola conta ainda com as estruturas de orientação educativa (departamentos curriculares, diretores de turma,...) e serviços de apoio especializado (serviços de psicologia, de orientação, apoios educativos,...).

Neste contexto, Curado (2001) aponta que, “de acordo com o enfoque da reforma na promoção da participação e da eficiência [...], os propósitos da avaliação de professores foram formulados em termos de prestação de contas, desenvolvimento profissional e progressão na carreira” (p. 38), com base na muita legislação publicada nos anos 90.

Com a publicação do Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 4 de julho, verifica-se a implementação da primeira política de avaliação dos docentes, visando atingir objetivos mais gerais (reforço da autonomia da escola e promoção de desenvolvimento profissional docente).

A progressão na carreira, agora constituída por dez escalões, segundo o estipulado no Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, referente ao Estatuto da Carreira Docente (ECD), estava sujeita à frequência de ações de formação contínua com um número de créditos horários correspondentes ao número de anos que o professor tinha de permanecer no escalão. A formação contínua estava a cargo de centros de formação de associações de escolas. Além das ações de formação, os docentes tinham de elaborar um relatório de autoavaliação.

Sobre esta época inicial dos anos 90, Curado (2001) apresenta as conclusões do estudo que Simões (1998) realizou e que apontam para o facto de este tipo de avaliação de professores não avaliar verdadeiramente, dado que os relatórios não eram analisados “e a classificação de «Satisfaz» resultar de um mero cumprimento de requisitos legais” (p. 40).

Formosinho e Machado (2010, pp. 88-89) referem ainda a publicação do Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de novembro, que estrutura a carreira docente em dez escalões e o Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 14 de julho, que cria a prova de acesso ao 8º escalão, numa tentativa de verticalização da carreira docente, e segundo o qual, o professor que pretendesse ingressar nesse escalão tinha de submeter-se à apresentação pública, perante um júri, do seu *curriculum* e de um trabalho de natureza educacional.

Esta situação leva Formosinho e Machado a concluir que o ECD de 1990 “procura introduzir no modelo corrente nas grandes organizações burocrático-industriais a consideração do mérito como elemento de seleção para aceder aos patamares superiores da carreira” (p. 89).

A avaliação introduzida pelo Decreto-Lei de 1989 contemplava, segundo Formosinho e Machado (2010, p. 99), não tanto a avaliação do desempenho, mas sim a avaliação do mérito.

Ao distinguir estes dois conceitos, os autores apontam a avaliação de desempenho como tendo “uma componente de prestação de contas e verificação da conformidade e normalidade” (p. 98), estando centrada na “ausência de efeitos negativos” e não tanto na “apreciação dos efeitos positivos” e, portanto, “inevitavelmente centrada no mínimo burocrático admissível e no mínimo laboral negociável” (p. 98); a avaliação do mérito “implica um juízo sobre o nível de actuação do professor, a avaliação dos efeitos positivos (do impacto) da sua actividade” (p. 98), considerando o “máximo profissional” e “a excepcionalidade” e estando centrada “nos aspectos substantivos” da ação docente.

No final dos anos 90, com a publicação do Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro (novo ECD), e do Decreto Regulamentar n.º 11/98, de 15 de maio, dá-se uma alteração na política de avaliação de desempenho docente, partindo do princípio de que “as finalidades da avaliação de professores são a institucionalização de mecanismos de promoção do mérito e do profissionalismo dos professores e a melhoria da qualidade das escolas” (Curado, 2001, p. 40).

Na avaliação dos professores é, então, abolida a prova pública para acesso ao 8º escalão, sendo constituída pela apresentação, ao órgão de gestão, de um documento de reflexão crítica do professor (onde o mesmo apresenta, sucintamente a sua ação a nível de distribuição do serviço letivo, relação pedagógica com os alunos, a participação em projetos da escola, as ações de formação contínua concluídas e certificadas e os estudos realizados e publicações), pela frequência obrigatória de ações de formação contínua

creditadas e pela apreciação pela comissão de avaliação. Esta avaliação é expressa em termos quantitativos, bastando a menção de “Satisfaz” para o docente poder progredir na carreira.

Com a publicação de novas alterações ao ECD, através do Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, a problemática da avaliação de desempenho docente centra-se não já na sua aceitação, mas antes no modelo implementado de acordo com o Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro (Formosinho & Machado, 2010, p. 101).

A partir de então, a prática letiva passa a ser um elemento fundamental na avaliação de desempenho docente e a carreira é dividida em duas categorias: professor e professor titular, cabendo a este o exercício do cargo de coordenador de departamento curricular e a avaliação dos elementos desse órgão, em situação de mudança de escalão, através da observação de duas aulas.

Formosinho e Machado (2010) consideram que a introdução da categoria de professor titular “retoma o primeiro ensaio de introdução de um marco na carreira dos professores em 1990 – o acesso ao 8º escalão” (p. 102).

Desde então, algumas outras alterações foram introduzidas, nomeadamente a eliminação da categoria de professor titular, através de mais uma alteração ao ECD (Decreto-Lei n.º 270/09, de 30 de setembro) e da publicação do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, segundo o qual a avaliação do desempenho docente tem como pontos de referência “os objetivos e as metas de melhoria fixados pela escola [...]” (Formosinho & Machado, 2010, p. 106), bem como os indicadores de medida que a escola estabelece, quer a nível de progressão dos resultados escolares esperados, quer a nível da prevenção do abandono escolar.

Os referidos autores consideram ainda que este novo regime de avaliação do desempenho docente, baseado num plano de desenvolvimento pessoal e profissional, porquanto conjuga os “objetivos individuais do professor” com os “documentos instrumentais da autonomia da escola” (p. 106), valoriza as potencialidades do professor e transforma-o em sujeito da sua própria formação. Ele impulsiona o seu próprio aperfeiçoamento e a sua ação tendo por base “o espaço e o tempo de uma formação crítica e reflexiva, onde a teoria e a prática marcam encontro e se fecundam” (p.107).

Este ponto de vista sobre a avaliação do desempenho docente como tendo um carácter marcadamente formativo associa-se à conceção de supervisão centrada na sala de aula e, também ela, de carácter formativo, porquanto avaliação e supervisão assumem

a valorização da reflexão do professor sobre as suas práticas, sendo a aprendizagem “um elemento essencial do percurso profissional do professor” (p. 107).

Porém, com a publicação do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, data igualmente da publicação da mais recente alteração ao ECD (Decreto-Lei n.º 4/2012, de 21 de fevereiro), a avaliação do desempenho docente assume uma natureza interna, focando a participação do avaliado na escola e a sua relação com a comunidade, bem como uma natureza externa, centrada na dimensão científico-pedagógica, com base na observação de aulas por um avaliador externo ao estabelecimento de ensino do avaliado.

Este diploma, assim como toda a restante documentação dela advinda, não contempla, a nível de observação de aulas (artigo 18.º), alguns dos momentos que, segundo Reis (2011), devem integrar o processo de observação formal, nomeadamente “uma sessão pré-observação”, bem como “a sessão pós-observação” (p.15).

De facto, estas sessões podem constituir uma mais-valia em termos de supervisão, dado que se destinam, respetivamente, à tomada de conhecimento avaliador/avaliado, do contexto de turma/sala de aula, dos objetivos/estratégias/avaliação previstos para a aula, à “negociação dos focos específicos e procedimentos de observação” (p. 15) e à discussão e reflexão crítica sobre a aula observada, identificando os pontos positivos e os que necessitem de melhoria.

Não estando a supervisão contemplada na legislação atualmente em vigor, ressaltamos a convicção de Formosinho e Machado, ao salientarem que “a perspetiva formativa da avaliação do desempenho é travada pela sua dimensão sumativa” (p. 108), de teor fortemente inspetivo e de controlo, caracterizado pela definição prévia, pela imposição, pela lógica de seleção, recompensa ou punição, o que “ameaça deslocar a supervisão para uma função administrativa de controlo” (p. 109).

Neste contexto, somos levados a considerar que, embora se verifique, da parte do legislador, uma preocupação em valorizar o carácter formativo da avaliação de desempenho docente, a pouca relevância que é dada à ação supervisiva nesta matéria é reveladora de que ainda há um longo caminho a percorrer.

3.4 – Avaliação e supervisão: sinergias para o desenvolvimento docente

Ao longo deste e do capítulo anterior, temos vindo a focalizar a ideia de formação, seja em termos de supervisão, seja em termos de avaliação, concluindo que, tanto a ação supervisiva, como a avaliação do desempenho docente podem contribuir para o desenvolvimento profissional e organizacional, se e quando tiverem em linha de conta o contexto em que são implementadas.

Moreira (n.d.), referindo o “desalento e desinvestimento no desenvolvimento profissional” (p. 242), causados pela implementação do processo de avaliação de desempenho docente então em vigor, defende “uma perspectiva desenvolvimentalista e uma visão emancipatória da supervisão em contexto de avaliação interpares” (p. 242), promotoras do referido desenvolvimento.

Segundo esta autora, um dos aspetos fundamentais da escola atual é a necessidade de mudança da sua “cultura avaliativa” (p. 248), pois só essa mudança poderá favorecer a “cultura de trabalho” em contexto escolar.

Baseando-se no trabalho de autores como Paquay (2004), Moreira (n.d.) distingue duas finalidades básicas da avaliação, conforme explicita a figura X.

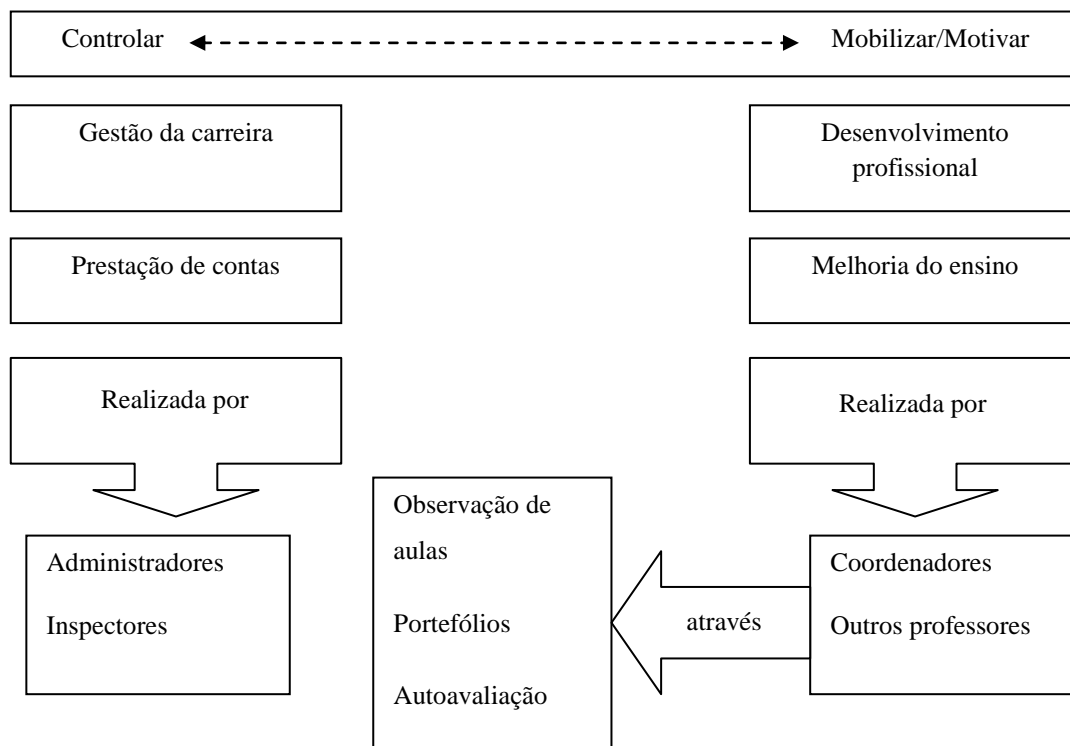


Figura X – Finalidades da avaliação docente (adaptado de Paquay, 2004, citado por Moreira, n.d., p. 249)

Moreira considera que, de uma maneira geral e com base na legislação sobre a matéria, a avaliação docente tem privilegiado a finalidade de controlo, ou seja, tem estado mais ligada “a uma gestão da carreira mais apertada e à rígida prestação de contas” (p. 249), ao invés de favorecer a sua vertente de motivação e mobilização dos professores no sentido de “melhorarem a sua acção profissional, promovendo, simultaneamente, o seu desenvolvimento profissional e aquisição de competências e melhorando o seu ensino e a aprendizagem dos alunos” (p. 249).

Neste sentido, Hadji (1994, p. 71) considera que, facilmente se procede, na atualidade, à oposição entre “avaliação” e “controlo”, partindo do princípio de que estes dois conceitos implicam objetivos diferentes e, portanto, dissociáveis, segundo a tese de Ardoino e Berger (n.d., citados por Hadji, 1994).

É neste sentido que, atualmente, se distingue na avaliação o seu duplo carácter enquanto avaliação sumativa e enquanto avaliação formativa, o que, em termos de avaliação de desempenho docente, se traduz, no primeiro caso, em ação de controlo e certificação e, no segundo, em reflexão, aprendizagem e desenvolvimento (Formosinho & Machado, 2010).

Na mesma linha de pensamento, Machado (2013) questiona “em que condições é que a avaliação do desempenho docente pode contribuir para o desenvolvimento profissional, sendo certo que, às vezes, pode não contribuir e, outras vezes, pode até ser um «obstáculo»? (p. 25).

Citando Fernandes (2009), Moreira (n.d.) salienta que “avaliação deve ser posta ao serviço da regulação e de melhoria das práticas pedagógicas e profissionais dos professores” (p. 250), sendo que deve assumir especial relevo o carácter formativo da avaliação.

Este conceito de carácter formativo tem sido associado à ideia de intervenção supervisiva, enquanto ação de acompanhamento/reflexão sobre a prática (Alarcão, 2002), tendo-se alguns autores debruçado sobre a articulação entre os conceitos de supervisão e de avaliação.

Assim, Vieira e Moreira (2011) referem que, sendo a avaliação “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” (p. 19), reconhecendo, portanto, a existência de um “conflito” entre as duas atividades.

Na verdade, vários são os aspectos que distinguem supervisão de avaliação, pois são diferentes os respectivos âmbitos de ação, bem como as suas finalidades e enfoques, entre outras situações apontadas por Nolan e Hoover (2005), citados por Moreira (2009) e indicadas no quadro IX, que apresentamos seguidamente.

	Supervisão	Avaliação
Finalidade principal	Promover o crescimento individual para além do nível atual do desempenho	Formular juízos de valor acerca da qualidade global da competência do professor
Fundamentação	Reconhecimento da natureza complexa e multidimensional do ato de ensinar	Direito legítimo do Estado de proteger as crianças do comportamento imoral, incompetente ou pouco profissional dos professores.
Âmbito	Restrito (um fator de cada vez)	Alargado (juízo globalizante)
Enfoque da recolha de dados	Individualizado, diferenciado, baseado em critérios individuais	Baseado em critérios estandardizados
Valorização da competência profissional	Competência partilhada e mutuamente reconhecida	Avaliador certificado pelo Estado/distrito/escola
Relação professor-supervisor	Colegial, “reciprocidade orgânica” (respeito, confiança, partilha de objetivos, 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

Quadro IX – Dimensões diferenciadoras da supervisão e da avaliação (adaptado de Nolan & Hoover, 2005, citados por Moreira, 2009, p. 252)

Neste contexto, Vieira e Moreira (2011) referem que a avaliação, por ser percecionada como certificação e controlo, nem sempre corresponde aos fins educativos e formativos para os quais é aplicada, antes está, muitas vezes, ao serviço de modelos de gestão da qualidade que transformam a escola “num centro de vigilância, controlo e dominação” (p. 22) que influencia negativamente o clima de escola e promove “a interiorização de mecanismos de auto-punição, pelos sujeitos avaliados” (p. 22).

Esta é também a perceção de Duke e Stiggins (1990, p. 119), ao afirmarem que, embora a avaliação possa constituir um estímulo para o desenvolvimento docente, pode também ter o efeito oposto, dado o crescimento profissional ser inibido através de uma

avaliação excessivamente ameaçadora, pobremente conduzida ou desadequadamente comunicada.

Assim, Vieira e Moreira (2011) consideram que, por isso, a avaliação deve antes ser posta “ao serviço da construção de comunidades de desenvolvimento profissional” (pp. 21-22), promotoras da reflexão e partilha de sucessos e insucessos, tendo em vista o desenvolvimento e a melhoria da qualidade.

Nesse sentido, as autoras consideram fundamental o “diálogo crítico” entre supervisão e avaliação, pondo em evidência o papel formativo da avaliação de desempenho, de forma a contrariar “práticas reprodutoras de focalização tendencialmente restritiva e com um impacto redutor sobre o desenvolvimento profissional” (p. 22).

Neste sentido, o “diálogo crítico”, através do qual “a avaliação, como exercício colaborativo de supervisão incidirá nas justificações e consequências da acção profissional a diversos níveis [...] em busca de caminhos alternativos” é percecionado por Vieira e Moreira como conducente à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional.

Este argumento é igualmente defendido por De Ketele (2010), porquanto considera que a “postura de controlo” da avaliação “tem mais efeitos perversos do que positivos sobre a qualidade do trabalho” (p. 28), pelo que é essencial que a avaliação se enquadre numa “postura de reconhecimento”, debruçando-se mais sobre os efeitos das práticas do que exclusivamente sobre as práticas.

De Ketele afirma que, do ponto de vista do reconhecimento, “qualquer pessoa é um pólo de excelência num domínio específico” (p. 25), pelo que a avaliação deve “identificar, valorizar, gratificar o pólo de excelência de cada professor, de cada aluno, de cada escola” (p. 25).

Segundo De Ketele, sendo a verdadeira finalidade da avaliação ajudar na tomada de decisões com vista à melhoria das práticas, é de especial importância o papel do avaliador, cuja atuação deve ser a de um “amigo crítico” que, como tal, deve adotar determinados comportamentos:

- O amigo respeita a pessoa do outro – situa-se num contexto e numa história; ele tem em conta o seu estatuto;
- O amigo crítico é um “aliado” – ele está presente para ajudar a pessoa e não para a condenar; ele está presente, pelo contrário, para valorizar a pessoa;

- O amigo é “crítico” – ele ajuda a descobrir e a explicar o fundamento das escolhas da pessoa, das suas ações e dos seus efeitos;
- O amigo crítico é crítico para ele próprio – explicita e submete o fundamento das suas próprias escolhas, das suas ações e dos seus efeitos.

Casanova (2011), considerando a dicotomia avaliação/supervisão, tem sobre esta matéria uma dupla perspectiva, ao afirmar que vê “como um constrangimento mas simultaneamente um desafio a problemática da supervisão e do desenvolvimento profissional promovidos pela avaliação de desempenho” (p. 103).

Assim, a autora advoga que, subjacente ao processo de avaliação, está uma *lógica de acompanhamento* que remete para o papel da supervisão, pelo que “a supervisão poderá ter um papel muito importante na melhoria do desempenho docente” (p. 105).

Nesse sentido, supervisão e avaliação não devem “caminhar de costas voltadas”, antes devem ser implementadas de forma articulada, como sinergias impulsionadoras do desenvolvimento profissional e da melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos, numa organização escolar aprendente, onde a discussão, a reflexão e o trabalho colaborativo sejam uma constante na senda dessa mesma melhoria.

PARTE II

PERCURSO PROFISSIONAL EM SUPERVISÃO E AVALIAÇÃO

Capítulo 4 – Cargos e Funções

Qualquer que seja o nível organizacional em que os atores se situem todos tomam decisões.

(Alves, 1993, p. 34)

Tendo começado a exercer a profissão docente na década de oitenta e estando, portanto, a nossa carreira enquanto professora já muito próxima dos trinta anos de serviço, muitos foram, naturalmente, os cargos e funções que desempenhámos ao longo dos anos.

Escolher, de entre esses cargos e funções, aqueles que mais marcaram o nosso percurso não se revelou tarefa fácil. Diríamos mesmo que, em certa medida, essa é uma tarefa inglória, porque consideramos que todos os cargos, todas as funções, assim como todas as escolas por onde passámos, contribuíram, de uma forma ou de outra, para a nossa aprendizagem e crescimento, quer como profissional, quer também como pessoa.

No entanto, lançando um olhar retrospectivo sobre a nossa atividade, em termos de supervisão, conseguimos destacar alguns desses cargos e funções em que acreditamos ter havido alguma ação supervisiva como contributo para a melhoria da escola e do serviço educativo.

4.1 – Assessoria técnico-pedagógica num Centro da Área Educativa

No ano letivo 1995/1996, haviam já decorrido mais de dez anos sobre o início da nossa carreira docente e cerca de seis anos sobre o nosso estágio profissional (profissionalização em serviço), pelo que tínhamos, portanto, ultrapassado a fase de descoberta e exploração (Huberman, 1992), ou de insegurança e sobrevivência (Cavaco, 1995), correspondentes a essa época inicial.

Já então, professora do quadro de nomeação definitiva e, numa fase de estabilização (Huberman, 1992) a nível profissional, manifestávamos mais confiança e mais segurança na nossa ação educativa.

No final do ano letivo anterior (1994/1995) foi-nos proposto exercer uma função diferente daquela que desempenhámos até então, e que corresponderia ao período de um ano letivo, tendo início em setembro de 1995.

Assim, foi-nos proposto assumir o cargo de assessora técnico-pedagógica num Centro de Área Educativa (CAE), o que se nos afigurou como um desafio e um motivo de aprendizagem e crescimento profissional.

Contudo, perante a proposta, levantavam-se-nos algumas questões que, em certa medida, nos “apertavam o coração”.

Antes de mais, o desconhecido: desconhecer as pessoas, o local de trabalho e as tarefas que nos seriam confiadas não nos deixava nada à vontade, perante esta nova função.

Além disso, o que “sabíamos” era, de facto, ser professora, trabalhar com e para as crianças, movimentarmo-nos numa sala de aula... Sentíamos que nos ia fazer falta o contacto com as crianças do 2º ciclo, nível de ensino em que sempre lecionámos.

O nosso contacto com adultos, a nível profissional, centrava-se, essencialmente, nos nossos colegas de escola e nos encarregados de educação, neste caso, sobretudo quando nos foram atribuídas direções de turma e, por isso, havia um certo desconforto em lidar com uma situação nova, também neste aspeto.

No entanto, colocando a hipótese de esta ser uma ocasião de aprendizagem, partilha e colaboração num contexto diferente do habitual, e sentindo que a função de assessoria iria significar, em certa medida, uma “fuga à rotina” que se começava a instalar, não hesitámos e aceitámos de imediato o desafio.

Conforme afirmámos anteriormente, a assessoria técnico-pedagógica nada tinha a ver com a atividade letiva, embora pudesse (e devesse) ser assumida como um apoio/orientação à mesma atividade, perante as questões/problemas que as escolas e/ou os professores iam colocando. Foi esta a nossa postura ao longo do desempenho do cargo.

Nesse contexto, a nossa tarefa, entre outras, consistia em receber os docentes no nosso gabinete (minúsculo e com mais três elementos, um por cada ciclo de ensino), a fim de esclarecer as suas dúvidas a nível pedagógico, a nível de legislação e orientar as escolas em concursos ministeriais. Também nos deslocámos às escolas, algumas vezes, com o coordenador do CAE, para ter conhecimento/acompanhar o desenvolvimento das respetivas atividades em prol do desenvolvimento/sucesso dos alunos.

Além destas atividades diretamente ligadas à assessoria técnico-pedagógica, era também habitual a colaboração com a área de recursos humanos, nas épocas de concursos docentes que, naquela altura, constituíam um trabalho muito manual e bem mais descentralizado do que atualmente, pois estavam sob a alçada dos CAE.

Tendo em conta o trabalho então realizado, consideramos ter havido, da nossa parte, alguma ação supervisiva, porquanto a nossa tarefa de assessoria consistia, essencialmente, em apoiar/orientar/acompanhar escolas e professores, conforme explicitámos anteriormente.

Contudo, estamos cientes de que essa ação supervisiva não era “consciente”, pois o conceito de supervisão, nessa época, estava fundamentalmente associado à formação inicial de professores, como é, afirmado por alguns autores (Formosinho & Machado, 2010).

Aliás, o nosso primeiro “contacto” com o próprio termo “supervisão”, em termos de educação, tivera a ver com o contexto de estágio pedagógico, de que falaremos no capítulo seguinte, e continuava a ser com este contexto que o conotávamos.

Num olhar retrospectivo sobre essa época da nossa carreira e a função de assessoria que então exercemos, chegamos a algumas conclusões que consideramos pertinentes:

- Falta de formação – acreditamos que, tivéssemos nós tido alguma formação para o tipo de tarefa que íamos desempenhar, e a nossa ação teria sido melhor desenvolvida. A formação para atividades relacionadas com gabinetes diretamente dependentes de departamentos ministeriais não existia e não existe, o que lamentamos, pois a ideia da formação é, a nosso ver, ajudar a preparar para o(s) cargo(s) a exercer e para as tarefas a ele(s) inerentes, bem como para o alargamento de horizontes de conhecimento e de perspetivas de intervenção;
- Trabalho de gabinete dececionante – infelizmente, muito mais do que contactar com as escolas, a assessoria técnico-pedagógica consistia em ler correspondência, analisar legislação e pouco mais, ou seja, era aquilo que apelidamos de “trabalho de gabinete”. Acreditamos que este tipo de trabalho não tem forçosamente que ser vazio ou inútil, mas a assessoria técnico-pedagógica no CAE era-o em grande medida;
- Pouca aprendizagem – contrariando as nossas expectativas, a assessoria técnico-pedagógica não foi uma ocasião de grande aprendizagem. Esta aconteceu, essencialmente, no contacto com as escolas e com os professores, tendo o trabalho de apoio/orientação/acompanhamento sido entusiasmante e gratificante, pela troca de ideias e experiências que proporcionou, ao contrário do “trabalho de gabinete”.

A nossa função enquanto assessora técnico-pedagógica teve a duração de um ano letivo, após o qual retornámos à escola e ao já saudoso e salutar contacto com os alunos, com os colegas e com todo o ambiente da nossa escola.

Poucos anos após esta nossa experiência, medidas governamentais levaram à extinção dos CAE, o que consideramos talvez demasiado excessivo, sobretudo tendo em consideração que, a nosso ver, a centralização dos serviços prejudicou o importante trabalho de supervisão no acompanhamento e apoio às escolas e aos docentes.

4.2 – Assembleia de Escola

Na passagem para o século XXI, a tutela elaborou um conjunto de leis, visando proceder a algumas alterações a nível de administração e gestão escolar, no sentido de uma maior autonomia e responsabilização atribuídas à escola, o que se veio a refletir na sua estrutura e orgânica e na instituição de novos órgãos de gestão.

Um desses órgãos foi a assembleia de escola, criado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, como um órgão de gestão de topo, aliás, o mais importante da organização escolar, considerado, desde logo, como “o órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola” (art.º 8.º).

Na sua constituição, a assembleia de escola contava, não apenas com representantes do pessoal docente, mas ainda com representantes do pessoal não docente e, muito importante, com representantes da autarquia e de instituições de relevo social e/ou económico da zona pedagógica da escola.

Como é evidente, a assembleia de escola tinha atribuições diferentes das do Conselho Pedagógico e os membros de um destes órgãos não podiam fazer parte do outro.

Numa altura em que integravam o conselho pedagógico todos os delegados e representantes de disciplina do segundo e do terceiro ciclos (separadamente) e numa escola relativamente pequena, os poucos docentes que não eram diretores de turma exerciam cargos ou naquele órgão, ou na assembleia de escola.

Assim, nos anos letivos 2000/2001e 2002/2003, participámos nas reuniões deste órgão enquanto uma das representantes do pessoal docente, estando nós ainda pouco conscientes do papel importante que este órgão podia (e devia) ter na dinâmica da organização escolar e do serviço prestado.

Na verdade, foi através da nossa participação nas reuniões desse órgão que tomámos consciência, por exemplo, da necessidade de uma estreita e eficiente colaboração entre a escola e a autarquia, para que a função da assembleia de escola fosse verdadeiramente eficaz.

Embora, nessa época, a referida colaboração se tenha manifestado essencialmente a nível de uma visível melhoria das estruturas físicas da escola, a constante pressão que, em conjunto, os representantes da escola e da autarquia exerceram sobre os responsáveis da administração regional ligados aos equipamentos escolares foi suficiente para levá-los a implementar os melhoramentos necessários.

Parece-nos importante salientar que a escola há muitos anos reclamava obras de beneficiação, mas não se “fazia ouvir”, por se encontrar sozinha, “remando contra a maré”.

Só a convergência de esforços entre a escola e a autarquia é que acabou por surtir o efeito desejado e beneficiar o estabelecimento, criando assim melhores condições, não só para professores e funcionários, mas sobretudo para os alunos, para quem a colocação de algo tão simples como um gradeamento à volta da escola resultou em maior segurança no recreio.

Neste contexto, consideramos que a assembleia de escola exerceu uma ação supervisiva no sentido do acompanhamento e apoio à escola na resolução de alguns dos seus problemas, de que aqui deixamos um exemplo.

Salientamos, ainda, a importância da partilha e da colaboração entre escola, autarquia e instituições representadas na assembleia de escola, o que contribuiu para desenvolvimento organizacional.

Concluimos, então, que, pelo menos da nossa parte, essa foi uma fase de aprendizagem que contribuiu, portanto, para o nosso crescimento profissional, porquanto nos ajudou a consciencializar para a necessidade de reflexão aprofundada sobre as questões da escola fora do contexto de sala de aula e de colaboração entre todos os elementos da comunidade educativa na procura de respostas a essas questões.

Poucos anos após esta experiência, a publicação de novos diplomas legislativos alterou a orgânica escolar a nível de administração e gestão, nomeadamente com a transformação da assembleia de escola em conselho geral (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril).

Na nossa perspetiva e com base na nossa formação e experiência, a constituição deste novo órgão, ao qual foram atribuídas algumas outras funções, nomeadamente eleger ou reconduzir o diretor do agrupamento de escolas, veio coartar, em certa medida, a vivência democrática na escola.

4.3 – Coordenação de departamento

Após vários anos como coordenadora de disciplina (Português) ou representante de disciplina (Francês) na escola onde exercemos funções anteriormente, durante dezoito anos, e por força da criação dos departamentos curriculares (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, art.º 35.º), os docentes do departamento elegeram-nos para o cargo de coordenadora. Posteriormente, a direção do nosso agrupamento de escolas designou-nos para o desempenho do mesmo cargo (Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho), que exercemos entre os anos de 2007 a 2012.

Dos cargos que mencionamos no presente relatório, o exercício de coordenação de departamento de línguas, foi o que, segundo o nosso ponto de vista, mais teve a ver com supervisão, incluindo em contexto de ADD, de que falaremos no próximo capítulo.

Assim, como coordenadora, tentámos sempre acompanhar/apoiar os colegas de departamento, em todas as funções/atividades que competiam ao mesmo, estando, dentro das nossas possibilidades, sempre disponível para eles, fomentando a reflexão e partilha de ideias, saberes e experiências.

Neste sentido, consideramos que exercemos alguma ação supervisiva, o que, aliás está salvaguardado na própria legislação, que estipula que as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica visam o desenvolvimento do projeto educativo da escola, a coordenação, supervisão e acompanhamento das atividades escolares e a promoção do trabalho colaborativo (Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril).

A coordenação de departamento não se revelou, contudo, uma tarefa fácil, tendo em conta a necessidade de gerir personalidades diferentes, por vezes algo conflituosas, interesses divergentes e algumas incompreensões.

Apesar do grande desafio que o exercício deste cargo pressupôs, consideramos que ele contribuiu para a nossa formação e desenvolvimento profissional, a todos os níveis (laboral e relacional).

Acreditamos que a formação que temos procurado, seja a nível de formação contínua, seja mais ainda a nível de formação especializada, ajudou-nos, de certa forma, no exercício deste cargo, dado ter-nos permitido a atualização/aquisição de conhecimentos relacionados quer com a prática letiva, quer com o trabalho de coordenação de departamento que desenvolvemos.

Capítulo 5 – Contextos de Supervisão em Avaliação

Como é que se pode guindar os novos professores a boas prestações profissionais quando não se distinguem entre os demais e quando até se penalizam aqueles que as promovem?

(Azevedo, 1994, p. 228)

A nossa carreira docente tem sido marcada por alguns momentos de avaliação, quer de carácter formativo, quer de carácter sumativo, acentuando-se este último tipo de avaliação nos anos mais recentes.

Se, no decurso dos anos, a nossa experiência em termos de avaliação, aconteceu enquanto avaliada, nos últimos anos a avaliação de desempenho colocou-nos também na posição de avaliadora.

Enquanto na avaliação de teor formativo ou formativo/sumativo foi para nós relevante a ação supervisiva, a promoção de um pendor essencialmente sumativo nos mais recentes modelos de avaliação de desempenho, sobretudo aquele atualmente em vigor, vem eliminando, aos poucos, a indispensável atividade de supervisão.

5.1 – Experiência como avaliada

De entre os momentos mais marcantes do nosso percurso de aprendizagem, salientamos a nossa experiência em termos de ADD, enquanto avaliada, que aconteceu na formação inicial, num contexto de avaliação integrada em atividade inspetiva pela IGE e ainda nos mais recentes modelos de avaliação.

5.1.1 – Início da carreira: profissionalização em serviço

Quando no ano letivo 1984/1985 iniciámos a nossa carreira profissional docente no segundo ciclo do ensino básico, após concluir a Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, na variante de Estudos Franceses e Ingleses pela Universidade de Coimbra, não fazíamos a mais pequena ideia dos muitos desafios que esta profissão nos iria apresentar.

Na verdade, a ideia que fazíamos da profissão docente tinha ainda, e muito, a ver com as nossas vivências enquanto estudante, sobretudo com o que nos tinha sido transmitido ao longo de uma exigente e rigorosa então designada escola primária,

concluída antes do 25 de Abril de 1974: o professor era o mestre, aquele que de facto ensinava e a quem os alunos obedeciam e respeitavam como se de um pai se tratasse.

Contudo, a realidade que encontrámos, logo no nosso primeiro ano de serviço, numa profissão por nós desde sempre sonhada, mostrou-se bem diversa de tudo o que tinha sido a nossa experiência estudantil, pois podemos afirmar que essa vivência inicial pressupôs para nós um verdadeiro “choque”.

Naquela altura, nenhuma das universidades clássicas incluía, nos seus cursos, a opção pela chamada “via ensino”, pelo que nenhuma proporcionava qualquer tipo de estágio pedagógico, com vista à entrada na carreira docente dos estudantes que o desejassem. Proporcionavam sim, uma excelente preparação no domínio científico ou cognitivo.

Assim, no nosso caso, após o choque inicial que pressupôs a entrada na carreira docente, tivemos de aguardar cerca de cinco anos para nos podermos propor à realização da profissionalização em serviço, modalidade de estágio então em vigor, dado ser obrigatório um número mínimo de dias de serviço para podermos concorrer à profissionalização.

O nosso estágio pedagógico decorreu, portanto, no biénio 1988/1990, sendo composto de duas fases.

A primeira fase, em que tivemos formação pedagógica curricular, no nosso caso na Escola Superior de Educação de Viseu, pois assim estava legislado, consistia em assistirmos a aulas de um grupo de disciplinas (didática, desenvolvimento curricular, psicologia, sociologia, ...) na instituição, procedendo-se à avaliação através de trabalhos e/ou testes/exame final. Esta fase decorreu no primeiro ano de estágio.

No segundo ano de estágio, obrigatório para os formandos que tivessem menos de seis anos de serviço, como era o nosso caso, estando todos os outros dispensados de o realizar, decorreu na escola onde então desenvolvíamos a nossa atividade. Esse segundo ano de estágio consistia em dez aulas assistidas por parte do orientador pedagógico (um professor efetivo do mesmo grupo disciplinar) e três por parte do supervisor (um professor da instituição de ensino superior promotora da profissionalização). No nosso caso, as aulas foram assistidas por dois orientadores e dois supervisores, visto lecionarmos duas disciplinas (português e francês).

Neste contexto da nossa avaliação inicial, podemos afirmar que se verificou o desenvolvimento de ação supervisiva, relativamente ao segundo ano de estágio, sobretudo por parte do orientador de francês e do supervisor de português, que nos

acompanharam/apoiaram/orientaram no sentido da nossa aquisição/desenvolvimento de competências para a melhoria da prática letiva.

A nível de trabalho fora da sala de aula, tivemos de elaborar um documento denominado Plano de Formação e Ação Pedagógica (PFAP), no qual planificámos a nossa atividade em termos de comunidade escolar e que abarcava, por um lado, as atividades desenvolvidas pela escola e, então, denominadas “atividades extracurriculares” e, por outro lado, a dinamização de ações de formação dirigidas aos professores. O PFAP seria avaliado, no final da formação (maio) pelo presidente do conselho diretivo.

Consideramos que esse foi um período de crescimento enquanto profissional docente e lamentamos que não tenha acontecido logo no primeiro ano de serviço, bem como apenas tenha englobado alguns professores e não a totalidade, unicamente por se ter menos um ano de serviço.

Na verdade, pensamos que uma formação pedagógica teria sido mais impactante se realizada no início da carreira, pois decorridos cinco ou seis anos, havia já alguns hábitos e um certo conhecimento ao qual a formação no âmbito da profissionalização em serviço não trouxe novidade. Além disso acreditamos que teria evitado o “choque” do contacto inicial com a realidade da escola, de que falámos anteriormente.

Relativamente à experiência de profissionalização que partilhámos, tiramos as seguintes conclusões:

Após a profissionalização ingressámos imediatamente no ano letivo seguinte (1990/1991) nos quadros da função pública como professora do quadro de nomeação definitiva e não mais voltámos a ter contacto com situações de formação inicial, uma vez que nunca aceitámos ser orientadora de estágio, nem cooperante com instituições do ensino superior para exercer esse tipo de função.

5.1.2 – Supervisão pela Inspeção-Geral da Educação

Por volta de meados dos anos 90, no âmbito de ações de auditoria por parte da Inspeção-Geral da Educação (IGE), a escola onde exercíamos a nossa atividade foi uma das intervencionadas.

Assim que os docentes tomaram conhecimento da realização dessa atividade inspetiva, gerou-se um certo mal-estar e desconforto, perante a perspetiva de “fiscalização” e prestação de contas.

Esta auditoria incluiu várias vertentes, nomeadamente a pedagógica, pois os inspetores iriam assistir a algumas aulas, além de procederem à habitual análise de documentação (atas, *dossiers*,...).

Quando se deu início à auditoria, os inspetores começaram por apresentar, numa reunião geral, a ação que iria ser desenvolvida, procedendo posteriormente a contactos por grupos disciplinares, com finalidade idêntica.

De entre os docentes da escola, alguns foram selecionados para terem as suas aulas assistidas por dois inspetores, sendo um do mesmo grupo disciplinar do professor e outro de um grupo disciplinar diferente. Nós fizemos parte do grupo selecionado.

A observação da nossa aula teve um teor marcadamente supervisoivo, pois os inspetores seguiram as “normas” próprias para essa tarefa: reunião de preparação pré-observação, observação e reunião pós-observação para *feedback* sobre o trabalho desenvolvido.

Assim, a ação inspetiva teve um caráter de avaliação formativa no sentido de acompanhar/orientar as nossas práticas, embora sempre com a preocupação de se tratar, na verdade, de uma ação inspetiva e, portanto, de auditoria e controlo.

Por isso, acreditamos que embora os conceitos de supervisão, avaliação e inspeção tenham cada um a sua especificidade, eles podem cruzar-se sempre que se evidencia o seu caráter formativo, no sentido de contribuírem para a melhoria da prática docente e, portanto da qualidade educativa.

Em 2008, concluímos nesta instituição (Universidade Católica) uma especialização em Inspeção da Educação, cujo trabalho final, embora de âmbito restrito, nos ajudou a conhecer as perspetivas docentes sobre o contributo da IGE para a melhoria do sistema educativo, tendo tirado as mesmas ilações a que chegámos aquando da ação inspetiva ora apresentada:

- Deve haver um contacto mais frequente entre a IGE e os professores;
- O acompanhamento das atividades letivas por parte da IGE reduz o distanciamento e negativismo dos professores face a esta instituição e às ações inspetivas;
- A inspeção à ação docente, de caráter supervisoivo/formativo, contribui para a melhoria das práticas.

5.1.3 – Recentes modelos de avaliação de desempenho docente

Com uma carreira de quase trinta anos de serviço, vários foram os modelos de avaliação de desempenho a que nos submetemos ao longo dos anos.

No início da carreira, a ideia de avaliação de desempenho não existia, pois a avaliação de professores era, na nossa perspetiva de então, associada à formação inicial, conforme referimos anteriormente.

Assim, a nossa progressão na carreira processou-se, nos primeiros anos como docente do quadro, de forma automática, dependente, acima de tudo, do tempo de serviço.

Mais tarde, a progressão na carreira passou a resultar de algum tipo de avaliação, que consistia na frequência de um determinado número de ações de formação creditadas, bem como da apresentação de um relatório de autoavaliação onde apresentávamos as atividades desenvolvidas, refletindo sobre o seu impacto nos alunos e na organização escolar.

Desde que preenchidos estes requisitos e não houvesse faltas disciplinares ou faltas de presença injustificadas, todos os docentes eram avaliados com a menção qualitativa de “Satisfaz” e iam progredindo até ao topo da carreira.

Porém, com as mudanças económicas dos anos mais recentes, a progressão na carreira tornou-se bem mais difícil, verificando-se o afunilamento dessa mesma carreira e uma avaliação de desempenho docente quantitativa e, portanto, de teor sumativo.

Este tipo de avaliação assumiu várias modalidades ao longo dos últimos anos, tendo nós sido avaliada em três formatos diferentes, o último dos quais ainda está a decorrer e ficará concluído no final do presente ano letivo (2013/2014), fim do nosso atual ciclo avaliativo de quatro anos.

Numa primeira versão, e enquanto coordenadora de departamento e professora titular, a nossa avaliação esteve a cargo da presidente do conselho executivo, constando a avaliação da definição, da nossa parte, de objetivos individuais, em grelha própria para o efeito, no início do ano letivo, e do preenchimento, por parte da avaliadora, de uma grelha de avaliação, no término do período de avaliação. Finalizado esse período, tivemos de apresentar um relatório de autoavaliação, de acordo com um formulário.

Esta versão não previa, no nosso caso, qualquer tipo de observação de aulas e não houve, por parte da avaliadora, qualquer tipo de ação supervisiva, mesmo relativamente às atividades a nível de organização, fora da sala de aula.

A segunda versão correspondeu ao período de avaliação de 2009 a 2011, enquanto continuámos a exercer a função de coordenadora de departamento.

De acordo com este modelo, poderíamos obter a avaliação de “Muito Bom”, caso nos submetêssemos à observação de duas aulas por parte do avaliador, neste caso o diretor do agrupamento de escolas onde exercemos a nossa atividade, sempre tendo em conta a existência de quotas para a obtenção daquela menção.

No nosso caso, decidimos solicitar a observação de aulas, o que aconteceu no terceiro período. A avaliação incidia também sobre o desenvolvimento de atividades não letivas e sobre a formação realizada.

No tocante à observação da primeira aula, o avaliador procedeu a uma reunião pré-observação e outra pós-observação. Salientamos que o diretor/avaliador era de um grupo disciplinar diferente e que nada tem a ver com as disciplinas de línguas. Já em relação à segunda aula observada, o avaliador não procedeu à reunião pós-observação, o que, de acordo com Reis (2011), deveria ter ocorrido, pelo que não obtivemos um *feedback* da nossa ação, limitando-se o avaliador a comunicar oralmente que a aula “correu bem”.

Para a avaliação ficar completa, elaborámos o relatório final de autoavaliação que contemplava, de acordo com a legislação em vigor (Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho), os seguintes aspetos: autodiagnóstico realizado no início do procedimento de avaliação; atividade profissional desenvolvida no período em avaliação; contributo para a prossecução dos objetivos e metas da escola; análise pessoal e balanço sobre as atividades letivas e não letivas desenvolvidas; formação realizada e seus benefícios para a prática letiva e não letiva e identificação de necessidades de formação para o desenvolvimento profissional.

A estrutura deste relatório evidencia que tivemos de refletir sobre todas as dimensões da ação docente, as quais o avaliador deveria ter em conta ao longo do processo. Infelizmente, e tal como acontecera na avaliação anterior, não houve um trabalho alargado de supervisão, por parte do avaliador e, mesmo a nível da observação de aulas a ação supervisiva foi irrelevante, quando não mesmo inexistente.

Assim, consideramos que, enquanto avaliada, nenhum dos processos de avaliação de desempenho docente implementados contribuiu para a melhoria das nossas práticas, não tendo pressuposto qualquer tipo de aprendizagem, pelo que não verificámos um verdadeiro desenvolvimento profissional.

5.2 – Experiência enquanto avaliadora

Em termos de ADD, consideramos relevante a função de avaliadora, que nos permitiu uma perspectiva “do outro lado” da avaliação, e que desenvolvemos aquando do desempenho de alguns cargos: membro da comissão de coordenação de avaliação de desempenho (CCAD), coordenadora de departamento, e ainda enquanto avaliadora externa.

5.2.1 – Elemento da Comissão de Coordenação de Avaliação de Desempenho

Os recentes modelos de avaliação de desempenho docente preveem que em cada escola se constitua uma comissão de coordenação de avaliação de desempenho (CCAD), composta por elementos do conselho pedagógico e também o presidente do conselho executivo (anteriormente) /diretor (modelo atual).

Como membro daquele órgão de gestão, fomos um dos elementos selecionados para fazer parte da CCAD da nossa escola, entre os anos de 2008 e 2009, estando em vigor a primeira versão do novo modelo de ADD (lembramos que, atualmente, vigora a terceira versão).

Numa fase inicial, a CCAD elaborou os procedimentos referentes à ADD, com base nas orientações da tutela e nas condicionantes do agrupamento, bem como os instrumentos de avaliação, além de ter definido a calendarização do processo.

No primeiro ano letivo em que decorreu a implementação da ADD (2007/2008), a comissão teve de trabalhar com alguma pressão do calendário, dado a nova legislação ter entrado em vigor em janeiro desse ano, além de ter de elaborar os documentos “a partir do zero”.

Em setembro do ano letivo seguinte, realizámos a formação destinada aos membros da CCAD e aos professores avaliadores, o que todos os membros da comissão considerámos tardio, dado a implementação do processo ter tido início no ano letivo anterior.

Ainda no início do segundo ano de implementação da ADD, a comissão teve de concluir um guião para elaboração de objetivos individuais e estabelecer a calendarização da observação de aulas.

Já no segundo período, foi necessário estabelecer critérios de desempate entre docentes com mesma menção qualitativa de “Muito Bom” ou “Excelente” e proceder ao melhoramento dos instrumentos de registo.

No final do processo, a comissão reuniu para analisar e decidir sobre as situações em que os avaliadores atribuíram a menção de “Muito Bom” ou “Excelente”, conforme é de lei.

Nesta fase, já a presidente do conselho executivo tinha sido substituída pelo diretor, que não acompanhara o processo, pois apenas tomara posse no final do ano letivo, pelo que não procedera a qualquer ação supervisiva que lhe permitisse ter uma visão correta e completa do processo.

Dessa época, recordamos a profusão de diplomas e recomendações da tutela com orientações que não poucas vezes contrariavam orientações anteriores e que, a nosso ver, revelavam a ânsia de implementar um processo de ADD custasse o que custasse, sem que ele tivesse passado, primeiramente, por uma fase experimental, que na nossa perspetiva, teria evitado muita confusão e trabalho “deitado fora”.

5.2.2 – Coordenadora de Departamento

O desempenho do cargo de coordenadora de departamento, de que falámos no capítulo anterior, envolveu, não apenas as tarefas que então mencionámos, mas ainda uma outra tarefa que se nos afigurou bastante complexa, além de envolta em polémica e em contestação a nível nacional e que muito agitou as escolas: a ADD.

Tal como já referimos, a ADD envolveu duas versões distintas, implementadas sucessivamente e que apresentavam algumas diferenças, do ponto de vista da ação do coordenador de departamento/avaliador.

Assim, no primeiro processo de ADD implementado, como coordenadora de departamento e avaliadora de quatro dos seus membros, procedemos a observação de aulas.

Neste processo, tivemos a preocupação de contactar informalmente as avaliadas, antes e depois das observações (duas aulas por cada avaliada), de forma a tomar conhecimento dos contextos das diferentes turmas, dos planos de aula e a colocarmo-nos à disposição das avaliadas para apoio/acompanhamento, sempre que necessário, bem como para proceder ao *feedback* sobre a ação pedagógica de cada uma das avaliadas.

Consideramos, portanto, ter havido, da nossa parte, a preocupação de pôr em prática algum tipo de ação supervisiva, embora sentíssemos algum desconforto por ser a primeira vez que desenvolvíamos este tipo de ação e que exercíamos a função de avaliadora num processo de ADD e, sobretudo, porque a formação que havíamos recebido fora escassa e concretizada “em cima da hora” (três sessões em setembro).

Felizmente, a nossa experiência profissional, o contacto/partilha com os restantes avaliadores e a formação especializada em Inspeção da Educação que fizéramos anteriormente, conforme referimos acima, e que contemplava o módulo de Avaliação, ajudaram a colmatar as dificuldades e incertezas que foram surgindo.

O facto de nenhuma das avaliadas ser do nosso grupo disciplinar não nos levantou qualquer problema, dado todas lecionarem disciplinas para as quais temos formação académica e em ciclos de ensino para os quais temos habilitação (2º e 3º ciclos do ensino básico).

Após a implementação desta versão da ADD, novamente fomos avaliadora, agora fazendo parte do júri de avaliação (CCAD e avaliador), sendo que o avaliador passava a ser designado como relator.

Na nossa função de relatora, procedemos à avaliação de três relatoras, uma delas com observação de aulas, dado sermos coordenadora de departamento. Nesta versão avaliador/relator e avaliado tinham de pertencer ao mesmo grupo de recrutamento, independentemente de um avaliador de outro grupo ter ou não formação/habilitações para lecionar a(s) mesma(s) disciplina(s) do avaliado.

De acordo com o novo diploma sobre a ADD (Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho) ao relator deveria “manter uma interação permanente com o avaliado”, acompanhando-o no processo de desenvolvimento profissional, de forma a “potenciar a dimensão formativa da avaliação do desempenho” (art.º 14º).

Neste sentido, foi-nos facultada uma ação de formação designada “Lógicas de Supervisão em Contexto de Avaliação de Desempenho Docente: que papel para o relator?”, em setembro de 2010.

Salientamos, por isso, nesta versão da ADD, a importância que teve o carácter formativo da avaliação, bem como o destaque dado à supervisão como contributo para o desenvolvimento profissional dos avaliados, o que se viria a perder no modelo atual.

5.2.3 – Avaliadora externa

De acordo com a legislação atual, a ADD com observação de aulas é obrigatória para docentes no quarto escalão da carreira, sendo a avaliação feita por um avaliador interno (o coordenador do departamento curricular), que avalia a participação na escola e relação com a comunidade e um avaliador externo (docente a lecionar numa escola diferente da do avaliado) e que avalia a dimensão científica e pedagógica, com base na observação de aulas.

No presente ano letivo, não sendo já coordenadora de departamento, não exercemos a função de avaliadora interna de professores da nossa escola.

Contudo, fazendo nós parte da bolsa de avaliadores externos, e havendo, numa escola do mesmo concelho uma docente do quarto escalão em período de avaliação, fomos designada para exercer a função de avaliadora externa.

O avaliador externo, além de exercer funções numa escola diferente da do avaliado, tem também que preencher outros requisitos (Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro): estar integrado em escalão igual ou superior ao do avaliado; pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado e ser titular de formação em avaliação do desempenho, ou supervisão pedagógica, ou deter experiência profissional em supervisão pedagógica.

O processo de avaliação externa foi precedido por duas sessões de formação, sendo que, durante o desenvolvimento do processo, houve ainda duas sessões de esclarecimento. Saliente-se que, ao longo de todo o processo, a tutela alterou algumas das orientações que inicialmente propusera aos formadores.

Quanto à observação de aulas, o Ministério foi perentório: o processo de ADD é *unicamente* um processo de *avaliação* pelo que o avaliador *apenas tem de observar* e preencher a documentação prevista na legislação, atribuindo uma *classificação*.

Assim, a observação de aulas seguiu os seguintes passos: observação das duas aulas, preenchimento das fichas de registo de observação (uma por cada aula e mais uma de classificação final).

À questão colocada sobre realização de reuniões de pré e pós observação, a formadora transmitiu a orientação inequívoca da tutela: o processo de ADD é *unicamente* um processo de *avaliação* e *nada* tem a ver com *supervisão*.

A nossa função enquanto avaliadora externa concluiu com a emissão de um parecer sobre a autoavaliação da dimensão científica e pedagógica das aulas observadas

e, finalmente, uma reunião com o avaliador interno para aferir a classificação da dimensão científica e pedagógica, conforme a legislação em vigor.

Consideramos, por isso, que este processo foi claramente sumativo e vazio de significado.

Capítulo 6 – Aprendizagem profissional

De nós todos requer-se engenho, investimento e integridade. Caso contrário, a insegurança, ou pior ainda, será tudo o que teremos, e é o que mereceremos.

(Hargreaves, 2004, p. 34)

As correntes atuais de organização escolar perspetivam-na como organização aprendente, cujos atores, numa atitude reflexiva e de partilha de saberes e experiências sobre as práticas, se encontram num processo permanente de aprendizagem, promotora do desenvolvimento profissional, fator de melhoria da qualidade do serviço educativo.

Neste sentido, avaliação e supervisão constituem agentes basilares fomentadores de uma atitude reflexiva por parte de todos os envolvidos (supervisor/avaliador e professor/avaliado).

No caso da ADD, para que a sua ação possa ter sentido, contribuindo, de facto, para a melhoria das práticas, é fundamental que possa ter como base a atividade supervisiva, criando sinergias promotoras da reflexão e formação contínuas, rumo a essa melhoria.

A formação na área da supervisão, indo ao encontro das necessidades de formação de supervisores e professores, é assumida como indutora de nova reflexão e, portanto, do desenvolvimento profissional.

6.1 – Ação (de)formadora da avaliação de desempenho docente

Conforme temos vindo a referir ao longo da nossa reflexão, seja com base na literatura consultada, seja pela nossa própria experiência de praticamente trinta anos enquanto professora, a ADD, como qualquer avaliação, deve estar imbuída de uma finalidade fundamental para que faça sentido e seja significativa: contribuir para a melhoria.

Na verdade, quando pensamos a avaliação, por exemplo, em termos das aprendizagens dos alunos, sabemos que ela é uma mais-valia no sentido de verificar quais os saberes consolidados e quais os que precisam de melhor explicitação/treino,

tendo em vista a sua consolidação e, conseqüentemente, a melhoria das ditas aprendizagens.

Idêntica situação se coloca em contexto de ADD que, incidindo sobre a prática docente, deveria impulsionar o desenvolvimento profissional, através da identificação dos pontos fortes e pontos de melhoria dessa mesma prática.

Neste sentido, a ADD deveria ser, fundamentalmente, uma avaliação de caráter formativo e, como tal, ser sempre acompanhada de uma ação supervisiva, enquanto apoio/acompanhamento/orientação à prática docente dentro e fora do contexto de sala de aula.

Assim, a supervisão estaria ao serviço da avaliação, contribuindo ambas em sinergia, promovendo a autorreflexão, a partilha, o esforço no sentido da melhoria, em prol da qualidade profissional e organizacional.

Neste sentido, os docentes teriam provavelmente uma perspetiva positiva da ADD, porquanto esta desempenharia para avaliados e avaliadores uma ação formadora das suas práticas.

Na nossa perspetiva, enquanto avaliada e enquanto avaliadora, a implementação de modelos de ADD em Portugal não tem correspondido a esta expectativa, dado que não tem contribuído para a melhoria do desenvolvimento profissional, nem do desenvolvimento organizacional.

De facto, numa visão retrospectiva sobre a realidade da implementação dos vários modelos e da legislação que lhes serviu de suporte, chegamos às seguintes conclusões:

- Os modelos de ADD implementados salvaguardam cada vez menos a ação supervisiva, sendo que o termo “supervisão” foi retirado na legislação em vigor;
- Todos os modelos de avaliação de desempenho docente tinham um teor vincadamente sumativo, sendo que aquele que vigora atualmente é 100% sumativo;
- A reflexão final dos avaliados não foi fruto de uma aprendizagem baseada no acompanhamento efetivo nas várias dimensões da ação docente, nomeadamente a nível organizacional.
- A implementação de qualquer modelo de ADD devia ter sido precedida de um período experimental, de forma a verificar a sua pertinência em termos de melhoria.

Concluimos, então, que qualquer um dos modelos implementados, sobretudo o mais recente e que está em vigor, não têm contribuído para o desenvolvimento e melhoria da qualidade da ação educativa.

6.2 – Supervisão como acompanhamento e aprendizagem

Conforme ficou expresso no corpo teórico do nosso relatório, a literatura aponta claramente para a necessidade de todas as vertentes da escola atual (pedagógica, humana, organizacional, técnica, administrativa, de gestão,...) necessitarem de ações avaliativas e supervisivas regulares, significativas e impactantes.

Estas ações, como temos vindo a afirmar, devem ser perspectivadas enquanto sinergias contributivas para o crescimento, a melhoria da qualidade, a demanda da excelência, a bem do serviço prestado aos alunos.

No tocante à supervisão, é unânime o conceito de que a sua ação contribui positivamente para o desenvolvimento docente, dado o seu carácter de acompanhamento/apoio à ação educativa, propiciador de reflexão e crescimento.

Assim, a supervisão é, hoje em dia, focalizada como um elo básico da aprendizagem profissional e organizacional na senda da qualidade e da excelência, sendo, portanto, um fator cada vez mais a ter em conta, em termos de política educativa.

Na verdade, se até agora a supervisão era limitada à formação inicial dos professores, o assomar da avaliação docente (ADD) e organizacional (interna e externa), coloca em destaque a ação supervisiva.

Contudo, se ao carácter formativo da supervisão deveria ser dado particular relevo, como favorecedor da reflexão, do diálogo, da partilha, da procura continuada de formação seja por parte de avaliados, seja por parte de avaliadores, é ao seu carácter sumativo/inspetivo que a escola atual, por força da legislação, tem dado cada vez maior relevo.

A manter-se esta situação, professores e escola perdem a oportunidade de criar espaços de aperfeiçoamento profissional e organizacional, continuando longe da necessária e urgente mudança defendida por autores como Hargreaves (1998, 2004), Day (2001), Alarcão (2000, 2002), Formosinho e Machado (2010), entre outros, para que a escola possa dar resposta aos desafios da sociedade atual.

6.3 – Formação para a reflexão e o desenvolvimento profissional

Em contexto educativo e, lançando um olhar reflexivo sobre o decurso da nossa carreira docente, concluímos que a formação é uma pedra basilar para o desenvolvimento profissional, desde a formação inicial até às várias fases da carreira, com destaque para os momentos de ADD.

Assim, em termos de formação inicial, consideramos de capital importância, que, antes de mais, a profissionalização seja feita sempre aquando do primeiro contacto com a docência e não mais tarde.

Além disso, a formação inicial não deve depender de se ter mais ou menos um ano de serviço, pois se em todas as fases da carreira é necessária a formação, sobretudo em termos pedagógicos, isso é ainda mais pertinente em início de carreira.

Sobre essa fase inicial da carreira docente, e com base na experiência que partilhámos no capítulo anterior, defendemos alguns princípios de formação pré-carreira:

- uma sólida formação académica ajuda muito em termos de segurança;
- alguma formação na área da psicologia ajudaria em termos relacionais.

Quanto aos orientadores de estágio e às chefias das escolas, advogamos igualmente alguns princípios:

- um orientador de estágio, porquanto é essencialmente um supervisor, deve ser uma pessoa com anos de experiência e com formação em supervisão;
- o facto de alguém desempenhar funções dirigentes numa escola não significa, necessariamente, que tenha conhecimento total do processo (embora devesse ter) e, portanto, que seja um bom avaliador, pelo que, deveria ter formação específica em supervisão para desempenhar essa função com mais e melhor conhecimento.

Quanto à ADD, acreditamos na pertinência da formação por parte de *todos* os avaliadores, incluindo os diretores das escolas, pois o facto de alguém desempenhar funções dirigentes numa escola não significa que tenha, necessariamente, as ferramentas necessárias e atualizadas para ser um bom avaliador.

Essa formação dos avaliadores deveria contemplar, não apenas a área da avaliação propriamente dita, mas sobretudo a área da supervisão, o que lhes permitiria a atualização e, acima de tudo, a reflexão sobre as suas práticas avaliativas/supervisivas.

Estamos consciente de que a formação de supervisores e avaliadores será sempre uma mais-valia, no sentido da aprendizagem impulsionadora de uma avaliação justa e equitativa e de uma supervisão reflexiva, formativa e inovadora, atuando ambas em sinergia para o desenvolvimento profissional.

CONCLUSÃO

Atingido o final do nosso trabalho de reflexão teoricamente fundamentado, chegamos a algumas conclusões sobre as práticas que temos vivido e observado, no âmbito da temática que nos propusemos analisar e que focalizámos em três grandes vertentes: supervisão pedagógica, avaliação de desempenho docente e desenvolvimento profissional.

Antes de mais, a temática supervisão-avaliação-desenvolvimento tem centrado a análise de vários autores, conforme apresentámos no corpo teórico do nosso relatório, sendo considerados como fatores incontornáveis que, em grande medida, afetam a vida e o crescimento da organização escolar atual.

Colocada perante os desafios de uma sociedade em mudança, a escola é cada vez mais entendida como palco de preparação dos homens e mulheres do futuro, que saibam exercer a cidadania de forma consciente, coerente e participada, marcada por valores sociais, culturais e éticos. Assim, o seu principal desafio será conseguir proceder à mudança de paradigma, promovendo ações de melhoria da qualidade do serviço que presta, no sentido de dar resposta a esses desafios.

Nesse sentido, a escola não mais é percecionada como o local onde o saber é simplesmente debitado (a nível de sala de aula) e as ordens cumpridas (a nível da organização), em ambas as situações no sentido descendente, ou seja, de forma marcadamente hierárquica e burocrática, pois estas circunstâncias de trabalho escolar não correspondem às exigências da sociedade moderna.

Na verdade, a escola atual deve posicionar-se como organização que reflete sobre si mesma e sobre a sua ação, assumindo-se como organização aprendente, cujos atores, numa atitude de reflexão partilhada de saberes, valores e experiências, trabalham em prol da melhoria de todas as dimensões da sua ação, no sentido da construção de uma escola de excelência.

Neste contexto, ganha especial relevo o papel da ação docente, agora entendido como fator de desenvolvimento, quer humano (dos alunos) quer – e aqui a grande diferença da escola tradicional – de si mesmo, enquanto pessoa e profissional e da organização onde exerce a sua atividade. A figura do professor assoma atualmente como a de um prático reflexivo, em constante questionamento e

reformulação/reajustamento da sua atividade, num trabalho permanente de investigação-ação, conducente à melhoria do seu desempenho.

Neste contexto, a supervisão pedagógica é perspectivada como desempenhando uma função crucial de suporte à reflexividade docente sobre as práticas e à procura das melhores soluções para os problemas/desafios que se colocam a essas mesmas práticas. Esta função não mais se limita à intervenção esporádica no início da formação inicial, antes é entendida como indispensável ao longo da toda a vida profissional, partindo do princípio de que a aprendizagem docente é contínua, desenvolvendo-se durante toda a carreira, sendo todas as suas fases entendidas como oportunidades de crescimento profissional.

Na senda da melhoria, a atividade docente, que se desenvolve em duas dimensões basilares (profissional e organizacional), necessita de ser aferida, surgindo a ADD como elemento chave dessa aferição, por apontar os pontos fortes e os pontos de aperfeiçoamento da ação do professor.

Longe de ser vista como fator de classificação e de punição, a ADD deve estar, também ela, ao serviço do desenvolvimento e formação contínua do professor, sob pena de, a ser de outra forma, se tornar num conjunto de ações completamente insignificantes e burocráticas. Assim, também a avaliação de desempenho deve pôr em relevo essencialmente o seu carácter formativo, valorizando o mérito e as boas práticas, ao invés de se preocupar apenas em apontar defeitos e castigar. Embora os autores analisados não ponham de lado o princípio da responsabilização e prestação de contas, reduzir a ADD a estes aspetos leva, necessariamente, a que seja hostilizada e rejeitada pelos docentes, como temos vindo a verificar nos anos mais recentes.

Por esse motivo, salientamos a necessidade de uma estreita colaboração entre a supervisão pedagógica e a avaliação de desempenho, tal como advogam os autores estudados e pelo que aprendemos da nossa prática neste âmbito, seja como avaliada, seja como avaliadora.

De facto, entendemos que a ação supervisiva, enquanto acompanhamento/apoio à atividade docente na procura das melhores práticas, enquanto incentivo à reflexão e à colaboração e enquanto despistagem de necessidades de formação, constitui o suporte ideal à ADD, entendida como valorizadora do mérito e da excelência.

Por esse motivo, acreditamos que supervisão e avaliação devem envolver-se num processo de colaboração, como motores do desenvolvimento que interagem em sinergia, a bem da proficiência da ação docente.

Neste sentido, como contributos para o desenvolvimento docente, são consideradas fatores de inovação e impulsionadoras das mudanças transformadoras da ação educativa exigidas pela escola atual e pela sociedade em mutação.

Ao longo da nossa reflexão, evidenciámos a necessidade de formação contínua por parte de docentes, supervisores e avaliadores, como motor de desenvolvimento no sentido de os preparar para um novo contexto educativo: a construção de uma escola de qualidade, uma escola que responda eficazmente às exigências e às expectativas da sociedade contemporânea.

Assim, consideramos que o princípio da formação contínua é a pedra basilar de um novo paradigma de educação, ao promover práticas eficazes de ensino e de melhoria da qualidade de ensino, através da atualização, do aperfeiçoamento das competências, e da aquisição de capacidades e saberes por parte dos docentes.

Como tal, entendemos que supervisão pedagógica, avaliação de desempenho e formação contínua constituem a escada de acesso ao desenvolvimento profissional docente.

A nossa prática, que partilhamos no nosso relatório, leva-nos, porém, a concluir que existe ainda um enorme fosso entre teoria e prática no que diz respeito a estes assuntos, fosso esse que, face aos processos implementados no ano letivo transato, se tem vindo a alargar, implicando um momento de regressão, sobretudo no que à ADD diz respeito.

De facto, cada vez mais o processo de ADD se distancia da ação supervisiva, e é com desalento que vemos o total desprezo a que a supervisão foi votada no mais recente diploma de implementação da ADD, o que, do nosso ponto de vista, baseado quer nos autores consultados, quer na nossa intervenção ativa no processo, reduz a ADD a uma mera obrigação legal de teor classificativo que apenas contribui para a desvalorização profissional dos docentes.

Perante esta constatação questionamos: como podemos nós viver a escola como espaço participado e partilhado, palco de interação de todos os seus atores, com especial destaque para os professores, quando a avaliação do seu desempenho não é apoiada, a montante, pela supervisão nem perspetivada, a jusante em termos de formação e desenvolvimento profissional? De que forma podemos nós construir uma escola de excelência, vetor de transformação e mudança de paradigma, quando não se criam sinergias entre supervisão/avaliação que levem à efetiva melhoria da ação docente?

Deixamos as questões....

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alaíz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de Escolas. Pensar e praticar*. Porto: Edições ASA.
- Alarcão, I. (Ed.) (1995). *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro: CIDINE.
- Alarcão, I. (Org.) (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: Que novas funções supervisivas?. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A Supervisão na Formação de Professores I. Da sala à escola* (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alves, J. M. (1993). *Organização, Gestão e Projeto Educativo das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, J. (1996). *Avenidas da Liberdade – Reflexões sobre a política educativa*. Porto: Edições ASA.
- Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barroso (Org.). *O Estudo da Escola* (pp. 167-190). Porto: Porto Editora.
- Caetano, A. (1998). *Avaliação de Desempenho. Metáforas, conceitos e práticas*. Lisboa: Editora RH.
- Caetano, A. (2008). *Avaliação de Desempenho. O essencial que avaliadores e avaliados precisam de saber*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Canário, R. (1996). Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In Barroso, J. (Org.). *O Estudo da Escola* (pp. 121- 150). Porto: Porto Editora.
- Carapeto, C. & Fonseca, F. (2006). *Administração Pública. Modernização, qualidade e inovação*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Casanova, M. P. (2011). Desafios da Avaliação de Desempenho Docente. In 8º Congresso de Administração Pública. Instituto Nacional de Administração, IP. Disponível em <http://repap.ina.pt/bitstream/10782/586/1/Desafios%20da%20avaliacao%20do%20desempenho%20docente.pdf> (acedido em agosto de 2013)
- Cavaco, M. H. (1995). Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In A. Nóvoa (Org.) *Profissão Professor* (pp. 155- 191). Porto: Porto Editora.
- Chiavenato, I. (2001). *Teoria Geral da Administração*. Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.
- Curado, A. P. (2001). *Política de Avaliação de Professores em Portugal: um Estudo de Implementação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- De Ketele, J.-M. (2010). A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: postura de controlo ou postura de reconhecimento? In M. P. Alves & E. A. Machado (Org.). *O Pólo de Excelência. Caminhos para a avaliação do desempenho docente* (pp. 13-31). Porto: Areal Editores.
- Duke, D. L., & Stiggins, R. (1990). Beyond Minimum Competence: Evaluation for Professional Development. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *The New Handbook of Teacher Evaluation. Assessing Elementary and Secondary Teachers* (pp. 116-132). Newbury Park CA: Corwin Press, Inc.

- Esteve, J. M. (1995). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Org.). *Profissão Professor* (pp. 93- 124). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2010). Os professores e a diferenciação docente – Da especialização de funções à avaliação de desempenho. In J. Formosinho, J. Machado, & J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores* (pp. 77-95). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Garmston, R. J., Lipton, L. E., & Kaiser, K. (2002). A Psicologia da Supervisão. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A Supervisão na Formação de Professores II. Da organização à pessoa* (pp. 17-132). Porto: Porto Editora.
- Graça, A., Duarte, A. P., Lagartixa, C., Tching, D., Tomás, I., Almeida, J., Diogo, J., Neves, P. & Santos, R. (2011). *Avaliação de Desempenho Docente*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Hadji, C. (1994). *Avaliação, Regras do Jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (2004). Ser professor na era da insegurança. In A. Adão, & E. Martins, (Org.). *Os Professores: Identidades (Re)construídas* (pp. 13-36). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Huberman, M. (1992). O ciclo da vida profissional dos professores. In A. Nóvoa, (Org.). *Vidas de Professores* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Lima, L. (1996). Construindo um objeto: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a escola. In J. Barroso (Org.). *O Estudo da Escola*. (pp. 15-40). Porto: Porto Editora.

- Machado, E. A. (2013). Desenvolvimento profissional e processos de supervisão em contextos de avaliação de desempenho docente. In E. A. Machado, N. Costa & M. P. Alves (Org.). *Avaliação de Desempenho Docente: compreender a complexidade, sustentar a decisão* (pp. 25-28). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Moreira, M. A. (n.d.). *A avaliação do (des)empenho docente: perspectivas da supervisão pedagógica*.
Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/1822/.../1/24.M.A.Moreira.pdf>
(acedido em agosto de 2013)
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: ASA Editores.
- Pinto, C. A. (1995). *Sociologia da Escola*. Amadora: MacGraw-Hill de Portugal.
- Reis, Pedro. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: ME-CCAP.
- Robert, P. (2010). *A Educação na Finlândia. Os segredos de um sucesso*. Porto: Edições Afrontamento.
- Roldão, M. C. (2000). A escola como instância de decisão curricular. In I. Alarcão (Org.). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 67-78). Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I., & Amaral, M. J. (2000). Supervisão reflexiva: a passagem do *eu solitário* ao *eu solidário*. In I. Alarcão (Org.). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 79-86). Porto: Porto Editora.
- Sacristán, J. G. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.). *Profissão Professor* (pp. 63-92). Porto: Porto Editora.
- Simões, G. (2000). *A Avaliação do Desempenho Docente: Contributos para uma Análise Crítica*. Lisboa: Texto Editora.

- Soares, I. (2003). Supervisão e inovação numa perspetiva construtivista do desenvolvimento. In I. Alarcão (Ed.). *Supervisão de Professores e Inovação Educacional* (pp. 135-147). Aveiro: CIDINE.
- Stronge, J. H. (2010). O que funciona, de facto, na avaliação de professores: breves considerações. In M. A. Flores (Org.). *A Avaliação de Professores Numa Perspetiva Internacional. Sentidos e implicações* (pp. 22-43). Porto: Areal Editores.
- Tavares, J. (2000). Contributos psicológicos e sociológicos para uma escola reflexiva. In I. Alarcão (Org.). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 55- 66). Porto: Porto Editora.
- Tracy, S. J. (2002). Modelos e Abordagens. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A Supervisão na Formação de Professores I. Da sala à escola* (pp. 19-92). Porto: Porto Editora.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente. Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: ME-CCAP.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei n.º 36 508/47, de 17 de setembro

Decreto-Lei n.º 769/76, de 23 de outubro

Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de novembro

Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril

Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de janeiro

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro

Decreto-Lei n.º 270/2009, de 30 de setembro

Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho

Decreto-Lei n.º 4/2012, de 21 de fevereiro

Decreto Regulamentar n.º 14/92, de 14 de julho

Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro

Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho

Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro

Lei n.º 46/ 86, de 14 de maio - Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)

