



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

A SUPERVISÃO E A (RE)CONSTRUÇÃO DA AUTO IMAGEM PROFISSIONAL

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de
Docentes -

Maria de Fátima Ferreira dos Santos Duarte

Lisboa 2011



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

A SUPERVISÃO E A (RE)CONSTRUÇÃO DA AUTO IMAGEM PROFISSIONAL

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de
Docentes -

Trabalho efetuado sob a orientação de
Professor Doutor José Matias Alves

Maria de Fátima Ferreira dos Santos Duarte

Lisboa 2011

Mãos dadas

Não serei o poeta de um mundo caduco.

Também não cantarei o mundo futuro.

Estou preso à vida e olho meus companheiros.

Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.

Entre eles, considero a enorme realidade.

O presente é tão grande, não nos afastemos.

Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.

Não serei o cantor de uma mulher, de uma história,

Não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela,

Não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida,

Não fugirei para as ilhas e nem serei raptado por serafins.

O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes, a vida presente

Drummond, (1998, p. 181)

RESUMO

Esta dissertação centra-se na supervisão pedagógica e tem como objetivo analisar as percepções dos docentes avaliadores e avaliados relativamente aos atos supervisivos, em que conceitos assentam e de que modo estes podem ajudar na (re)construção da sua identidade profissional. Pretendeu-se dentro de um referencial teórico sustentado, observar, analisar e interpretar o modo como os sujeitos encaram os atos supervisivos, as dificuldades sentidas por parte dos avaliadores e ainda, ao interligar a supervisão ao desenvolvimento profissional, ver de que modo este processo contribui para a construção da identidade profissional docente.

Considerando o estudo feito como um todo, a metodologia utilizada enquadra-se no contexto de uma investigação interpretativa e qualitativa, tendo os dados sido recolhidos através de uma entrevista semi-estruturada, diários de campo e inquéritos. A informação recolhida foi sujeita à análise de conteúdo proveniente dos instrumentos de recolha de dados acima referidos.

Os resultados obtidos indicam que os sujeitos têm presente, de forma clara, as potencialidades da supervisão pedagógica e sempre que possível tentam pô-las em prática, alicerçando os atos supervisivos à reflexão e à ação formativa. Por outro lado os docentes conhecedores do processo não lhe dão crédito e muito poucos abrem as portas da sala de aula, a sua 'ilha', continuando a fazer-se sentir, embora digam o contrário, um comportamento avesso perante o olhar do outro.

Em relação às consequências poderemos concluir que o sistema dificulta a supervisão pedagógica na sua aplicação e na sua plena aceitação. Os sujeitos corroboram em termos teóricos que a supervisão permite a (re)construção da sua imagem profissional mas na prática essa função não é expressiva.

Palavras-chave: Supervisão, desenvolvimento profissional, reflexão, identidade profissional, práticas pedagógicas, imagem, mudança, (re) construção

Abstract

This dissertation focus on pedagogical supervision and aims to analyse the perceptions of evaluators and teachers evaluated in what concerns supervisory acts , the concepts on which they are based and to what extent they can contribute to the (re)construction of the teachers' professional identity. Within a theoretical sustained referential, this study aims to observe, analyse and interpret the way individuals face the supervisory acts, the difficulties felt by supervisors and furthermore to perceive how this process contributes to the construction of teachers' professional identity by interrelating supervision and professional development.

Considering the present study as a whole, the methodology used fits the context of an interpretative and qualitative investigation and the data were obtained through semi- structured interview, diaries and questionnaires. The information gathered was submitted to the analysis of the context provided by the data collection instruments mentioned above.

The results obtained show that the individuals are clearly aware of the potentialities of pedagogical supervision and whenever possible they try to implement them assuming the supervisory acts on a basis of reflection and formative action. On the other hand , teachers who know the process, give it no credit and only a few of them open the door of the classroom, their "island", and although denying it, still demonstrate a negative behaviour towards their peers' observation.

In what concerns the consequences we may conclude that the system makes the implementation and complete acceptance of pedagogical supervision difficult. Individuals theoretically confirm that supervision allows the (re)construction of their professional image although in practice this function has no significant expression.

Key-words: Supervision, professional development, reflection, professional identity, pedagogical practices, image, change, (re)construction

Índice Geral

Introdução	11
1.Apresentação do tema	11
1.2.Motivação pessoal / profissional	13
1.1.Relevância e pertinência.....	14
2.O Problema	15
3. Objetivos.....	18
4.Organização do trabalho	18
1ª PARTE – Enquadramento Teórico.....	20
1 – A Identidade Profissional e o sistema Organizacional da escola.....	20
1.1 . Construção e desenvolvimento profissional	20
1.2. Auto imagem e imagem social	25
1.3.Imagens da escola como organização	30
1.3.1.A escola como organização política	32
1.3.2.A escola como organização burocrática	33
1.3.3. A escola como organização institucional	35
CAP. II Supervisão: Perspetivas e Cenários.....	39
2.1.Conceito de supervisão	39
2.1.1.A supervisão pedagógica	42
2.2.Constrangimentos da supervisão.....	44
2.2.1. Prós e contras da supervisão pedagógica	49
2.3. – A reflexão supervisiva sobre as práticas educativas	53
2ª PARTE – Estudo Empírico	57
CAP. III O Estudo.....	57
3.As questões de investigação.....	57
3.1. Metodologia do estudo	58

3.1.1. Natureza do trabalho e principais pressupostos.....	58
3.1.2.Sujeitos participantes no estudo	60
Instrumentos de recolha de dados.....	61
3.2.Procedimentos de recolha e <i>tratamento</i> de dados.....	61
CAP. IV Apresentação dos dados.....	67
4.1. O Conceito de Supervisão	71
4.2.Os Constrangimentos da Supervisão	82
4.3.Reflexão supervisiva e o desenvolvimento profissional.....	86
4.4..Aspetos positivos e negativos da avaliação.....	90
4.5.Observação de aulas.....	95
4.6.Critérios fundamentais ao ato avaliativo/ Perfil do avaliador.....	98
4.7.Anos de serviço versus abertura à supervisão	103
CAP. V Análise e Discussão dos resultados.....	106
CAP. VI Conclusão	116
7. Referências	121
ANEXOS	127

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Concepções dos avaliadores acerca do conceito de supervisão.....	71
Tabela 2 – Funções e finalidades da supervisão segundo os avaliadores	75
Tabela 3 – Os constrangimentos da supervisão	83
Tabela 4 – A reflexão supervisiva e o desenvolvimento profissional	86
Tabela 5 – Os aspetos positivos e negativos da avaliação	90
Tabela 6 – A observação de aulas.....	96
Tabela 7 – Os critérios fundamentais ao ato avaliativ/perfil do avaliador	98
Tabela 8 – Os anos de serviço e a abertura dos docentes à supervisão.....	103

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade dos docentes inquiridos	68
Gráfico 2 – Sexo dos docentes inquiridos	68
Gráfico 3 – Formação académica dos docentes inquiridos	69
Gráfico 4 - Graus de ensino que lecionam os docentes inqueridos.....	69
Gráfico 5 - Anos de serviço dos docentes inqueridos.....	70
Gráfico 6 - Exercer a função de relator / avaliador	70
Gráfico 7 - É apenas um processo de avaliação do desempenho profissional.....	73
Gráfico 8 - É um processo de desenvolvimento profissional	73
Gráfico 9 - Tem como objetivo acompanhar a prática pedagógica do professor	74
Gráfico 10 - Usa como estratégias a reflexão crítica	74
Gráfico 11 - Tem como função a orientação da ação profissional.....	77
Gráfico 12 - Deve assentar na perspetiva formativa da avaliação.....	77
Gráfico 13 - É um processo fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes	78
Gráfico 14 - Promove a qualidade pedagógica	78
Gráfico 15 - Permite a reflexão necessária para aprender permanentemente	79

Gráfico 16 - Promove maior partilha e cooperação com os pares.....	79
Gráfico 17 - Visa melhorar as práticas pedagógicas	80
Gráfico 18 - Tem como finalidade a prestação de contas	80
Gráfico 19 - Potencia o desenvolvimento e a melhoria da organização escolar	81
Gráfico 20 - Ajuda na construção da identidade profissional.....	81
Gráfico 21 - É um processo fundamental de abertura das práticas pedagógicas.....	82
Gráfico 22 - É/ tem sido apenas um requisito que está legislado e que se tem de cumprir	84
Gráfico 23 - Representa mais uma sobrecarga no trabalho dos docentes	85
Gráfico 24 – Processo difícil uma vez que entra no território privado da sala de aula ...	85
Gráfico 25 - Promove a reflexão sobre a ação	88
Gráfico 26 - Permite obter feedback das práticas educativas.....	88
Gráfico 27 - Alicerça a reconstrução do saber pessoal e profissional	89
Gráfico 28 - Crítica ao trabalho pedagógico permite mudanças nas práticas futuras	89
Gráfico 29 - Contribui para o ato educativo deixe de ser feito de uma forma tão solitária e individualista	92
Gráfico 30 - Mostrar o trabalho valoriza a imagem profissional.....	93
Gráfico 31 - É mal aceite devido à falta de articulação institucional	94
Gráfico 32 - Permite sair do isolamento da ação docente	94
Gráfico 33 - Permite uma maior interação, partilha e cooperação entre pares.....	95
Gráfico 34 - É um colega que executa o papel para o qual foi designado	99
Gráfico 35 - É um observador/ avaliador, e como tal deve limitar-se a observar as aulas e a atribuir uma classificação.....	100
Gráfico 36 - É um agente formativo que o deve ajudar a evoluir como profissional	100
Gráfico 37 – Deve ser um agente interno, pois permite um maior conhecimento da realidade.....	101
Gráfico 38 - Um avaliador interno transmite maior confiança e aceitação	101
Gráfico 39 – Um agente externo permite que haja uma maior isenção dos atos supervisivos.....	102
Gráfico 40 - Um avaliador externo merece maior credibilidade	102

Gráfico 41 - Deve ser flexível e promover o trabalho colaborativo	103
Gráfico 42 - A observação de aulas e conseqüente crítica sobre as práticas pedagógicas, apenas faz sentido no início da carreira.....	105
Gráfico 43 - O seu contexto educativo (agrupamento) e a forma como está organizado influencia a forma como os docentes encaram a supervisão.	105

Introdução

“Uma vida que não é examinada não vale a pena ser vivida.”

(Sócrates)

1. Apresentação do tema

Neste capítulo apresentamos o contexto teórico em que se desenvolve este estudo, assim como a sua organização.

Com este estudo pretendemos abordar conceitos como desenvolvimento profissional, imagem/identidade profissional, contextos organizacionais e o confronto destes com a supervisão pedagógica num cenário de reflexividade na ação e na mudança.

Para (Santana, 2004), a modificação ou ampliação dos papéis profissionais, o incremento quantitativo e qualitativo, as modificações que se produzem na sociedade e na mudança dos contextos educativos, constituem fatores dinâmicos que destabilizam de forma crítica a identidade docente, convertendo-a em algo que está em permanente construção. Para este autor a identidade docente é um “...constructo que pretende abarcar a essência comum do coletivo docente.” (p.356)

A identidade docente produz-se num processo duplo de diferenciação: do coletivo em relação a outros coletivos profissionais e interna, de carácter individual, e que define cada professor em oposição aos seus pares. A construção de uma identidade docente de carácter coletivo implica a validade social e esta tem por base as práticas e as qualidades atribuídas a este coletivo. Esta contribui para uma construção prototípica e potencialmente gera estereótipos da população docente. Cada docente identifica-se como um membro de um coletivo projetando uma imagem social.

Qualquer profissão tem a sua identidade e na perspetiva de (Nóvoa, 1996) a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto, é antes um lugar de lutas e de conflitos, um espaço em construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, fala em processo identitário, realçando a

mesma dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.

Segundo este autor, assiste-se a uma crise de identidade do professor, implicando dificuldades no seu papel e imagem social, causada por uma sobrecarga de atividades em contextos com expectativas crescentes acerca do seu trabalho, gerando insegurança.

Também pelo isolamento que este ato acarreta, sendo uma “profissão solitária” em que se preparam as aulas isoladamente. A raiz deste isolamento prende-se com fatores como: arquitetura escolar; horários rígidos e organização inflexível da rotina escolar que impede as interações sociais e sobrecarga de trabalho que sustenta o individualismo. Citando (Santomé, 2006:52) “Um trabalho efetuado de uma forma isolada, habitualmente, vota os seus praticantes a um ostracismo social, intelectual e profissional.”

E ainda o pensamento de grupo, em que o trabalho cooperativo não é encarado como fator importante contra o isolamento, antes pelo contrário, é encarado como um problema que não traz grandes benefícios. O trabalho na escola, em parcerias continua assente em ideias paradas no tempo e que limitam as ações daqueles que procuram inovar, este pensamento de grupo, por ter origem no trabalho comum e na partilha das conceções do coletivo acaba por tornar-se em consensos dos contextos educativos e molda a ação dos professores.

Alarcão e Roldão (2008) referem que a construção e desenvolvimento profissional implica estar apoiado nos outros (supervisores e colegas) e envolve: a observação de si e dos outros; reflexão; feedback e organizadores mentais. Estas autoras apontam também o conceito de supervisão como o alicerce para essa construção, “a supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado.” (p.54)

Na perspetiva de (Day, 2001), os sistemas de avaliação são processos fundamentais de abertura e de feedback, no entanto podem continuar a constituir obstáculos para os professores que defendem a autonomia como o direito à privacidade, logo não são processos confortáveis. Aponta ainda que a avaliação é

fundamental “...para facultar o apoio necessário à auto renovação e às metas subjacentes ao desenvolvimento profissional contínuo...” (p.150) capitalizando a capacidade autocrítica.

De acordo com (Vieira, 2009), a pedagogia é movida por forças estruturantes e interrelacionadas, frequentemente em tensão: *visão <=> ação <=> reflexão <=> contexto*. (p.202)

Esta investigação pretende incidir e interligar estes dois campos: a imagem/identidade profissional e a supervisão pedagógica. ***A Supervisão e a (re)construção da auto imagem profissional.***

A caracterização do campo de estudo está então relacionada, em primeiro lugar com a imagem profissional, as suas práticas, a mudança e a imagem entre os pares e no coletivo. Em segundo lugar o confronto dessa imagem com a supervisão pedagógica.

1.2. Motivação pessoal / profissional

Numa das aulas da disciplina de Seminário de Projeto, do curso de Pós-graduação, em que o professor nos mostrou um filme cuja temática incidia sobre professores e abertura da sala de aula ao olhar superviso e nos colocou a questão inicial “*Porque é que os professores são avessos à supervisão?*” à qual teríamos que responder após o visionamento deste filme, algo nos despertou e fez “tilintar” a centelha da curiosidade ou quiçá a inquietação subjacente ao tema observação de aulas aliada à supervisão, tema constrangedor que atravessa os anos e se mantém no expoente máximo nos dias de hoje.

No visionamento do filme muitas questões se levantaram no nosso interior como profissionais e despertaram a motivação para nos debruçarmos sobre este tema apaixonante, afinal derrubar os muros e abrir as portas é talvez “um mal” necessário e urgente em qualquer contexto educativo.

A motivação prende-se então, com o facto de ser um tema atual, debatido diariamente em contexto educativo, também se pretende compreender as razões e os receios destes atores perante as situações de supervisão, o eu-profissional posto em jogo e em cheque.

1.1- Relevância e pertinência

“A maioria das imagens atuais do professor fornece determinados aspetos, ainda que parciais, do trabalho docente e, ao mesmo tempo, convive com caracterizações mais arcaicas que permanecem vigentes.” (Santana, 2004:362)

No entanto e face à mudança dos contextos educativos e da sociedade, torna-se urgente a emergência de uma nova imagem e profissionalidade, como aponta (Sanches, 2004:50), “vivendo numa era de incertezas, importa reconceptualizar a profissão de professor”.

Para que essa imagem se renove e uma nova identidade surja é necessário, e de acordo com (Ribeiro, 2000), o exercício da reflexão crítica sobre as práticas, pois esta fomenta a inovação e a (re)construção das ações. A reflexão não é um ato confortável, refletir é fazer parte de um problema, assumir responsabilidades e procurar novas estratégias, implica mudar. Este ato revela-se como essencial ao desenvolvimento pessoal e profissional porque refletir dá sentido, significado e valor.

A supervisão pedagógica pressupõe uma ação convergente e geradora de práticas colaborativas, inerentes ao desenvolvimento da identidade profissional, tal como aponta o Dec. Lei nº 240/2001, no capítulo V, em que se aprova o perfil geral de desempenho profissional, quando refere a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, salienta a importância da reflexão sobre as práticas pedagógicas para avaliar o seu desenvolvimento profissional, perspetivando-se o trabalho de equipa como fator de enriquecimento e ainda aponta para a formação contínua.

Com o processo de avaliação de desempenho a decorrer, apresenta-se como ponto fulcral que assente em processos de formação e de desenvolvimento profissional para não correr o risco de ser apenas um exercício burocrático e de controlo. Tal como aponta (Caetano, 2008), ao referir que “em termos estratégicos pretende-se que a avaliação permita motivar e orientar os colaboradores para os objetivos da organização, através do feedback sobre o seu desempenho e aconselhamento (coaching) ...para melhorar o seu comportamento e os resultados.”(p.25)

Este projeto de investigação torna-se então relevante e pertinente, uma vez que é fundamental (re)construir a imagem desta classe profissional entre os seus pares e na sociedade, esta construção só será possível assente e desenvolvida pelo caminho da reflexão crítica, num percurso de autoavaliação e ajuda externa (supervisor), preconizado pela supervisão pedagógica, mas que o professor imbuído do seu espírito solitário e individualista tem dificuldade em aceitar com naturalidade esse julgamento travando processos intrínsecos de mudança de atitudes e práticas.

Julgamos que ao colocar em campo de estudo duas áreas tão fortes, polémicas e contestadas, poderemos identificar e compreender as dificuldades sentidas na implementação da supervisão pedagógica nos contextos educativos e também apontar benefícios e contributos, pontes para a mudança.

2.O Problema

Segundo (Caldeira e Rego, 2004) a maior parte da atividade profissional do professor acontece em salas de aula e num ambiente que se caracteriza por uma grande privacidade e intimidade. Sendo este um dos fatores de constrangimento à avaliação como refere a autora. “Este ambiente concorre para o facto de o professor, geralmente, sentir e manifestar dificuldades em se expor a olhares de elementos exteriores.” (306)

Santomé (2006), também refere que “a história desta profissão, como a da maioria das profissões, está muito marcada pela privacidade... Uma vez fechadas as portas das salas de aula, o que aí sucede ... poder-se-á qualificar, na maioria das vezes, como segredo de confissão.” (p.140)

Por outro lado, (Alarcão e Roldão, 2008) apontam como fundamental a consideração dos processos de construção da profissionalidade e a relação com a supervisão, assim como esta serve de sustentação à identidade do professor.

A supervisão pedagógica vem imiscuir-se num território até aqui impenetrável e colocar as capacidades do eu-profissional em cheque. Roldão e Alarcão (2008) referem que a ação do docente, centrada na sua ação individual e sem interferências, dispensa os processos supervisivos, que são “...mal aceites por um professor ‘já’ assumido como autónomo.” (p.52) com práticas didático-curriculares inalteradas.

Também (Perrenoud, 2002) salienta que, quando o nosso trabalho é observado pelos outros tememos que o mesmo seja julgado, aponta esse facto como sendo um dos motivos do receio da supervisão e de se adotar resistência e bloquear a mudança. Refere também o receio da perda de rotinas relaxantes, do esplêndido isolamento, das certezas didáticas, do poder magistral.

“Essas perdas são profundas, envolvem a renúncia a satisfações quase confessáveis, a rutura das barreiras físicas que contêm as dúvidas e as angústias, estabilizam a identidade e a imagem de si mesmo e permitem vivenciar a profissão de cada um com alguma serenidade.” (Perrenoud, 2002:138)

Segundo (Day, 2001) a maioria dos professores ainda trabalham isoladamente, separados dos seus colegas, durante grande parte do tempo e as oportunidades para a melhoria das práticas, através da observação e da crítica continuam limitadas. Salienta também que a interrogação consciente sobre o próprio trabalho, levanta dúvidas sobre as práticas julgadas eficazes.

“A avaliação por muito ‘amigável (que seja) para os avaliados’, implica confrontação e o processo de questionar e desvendar valores, rotinas e práticas estabelecidas, quer por si próprio, quer com a ajuda de outros, pode ameaçar a estabilidade confortável da prática.” (Day, 2001:155)

Na perspectiva de (Caetano, 2008:7), “a avaliação de desempenho profissional constitui certamente um dos fenómenos que maior perturbação introduz no funcionamento regular de qualquer organização.”

De acordo com (Gonzalez, 2004), os professores face à avaliação disparam especulações, crenças e suposições erradas, provocam protestos e resistência ativa, trancando toda a possibilidade de processos úteis para uma melhoria na qualidade do ensino. Mas no entender do autor a avaliação é encarada como um meio de melhorar a qualidade de desempenho dos docentes, “la evaluación profesional de los docentes ya no es concebida como una estratégia de vigilância jerárquica que controla las actividades de los profesores, sino como una forma de fomentar y favorecer el perfeccionamiento del profesorado.” (p.179) Refere também que, os docentes que sentem perigo para a sua sobrevivência profissional, pela pressão da avaliação, potenciam ações indesejadas, distorcidas e de fachada que em nada os favorecem.

Citando (Rodrigues e Malheiro, 2004:172) “destaca-se a emergência de um novo profissionalismo característico de professores profissionais a quem se pede que sejam capazes de tecer movimentos sem cordas, dançando no desconhecido, tomando decisões fundamentadas, assentes na reflexão...”

Na pertinência deste estudo está o tema, pela atualidade e polémica que o mesmo traz aos contextos escolar, campos férteis de mudanças e mais em concreto aos professores expostos aos olhos do outro (supervisor) e dos outros (pares). A relevância prende-se com o facto de ser observado / julgado são ações que desagradam ao professor enraizado nas receitas que lhe foram prescritas, imbuído no seu eu solitário tem receio desta intromissão e de ser sujeito a uma avaliação. A ameaça à sua auto imagem e as consequências negativas que daí podem advir, poderá ser uma das razões que sustenta a resistência à mudança. Expor-se, seja em que situação for, implica uma defesa natural e neste caso a supervisão põe em causa o trabalho / a pessoa / o profissional e a sua auto imagem.

Pretende-se com este estudo, conhecer e compreender as razões destes sujeitos e sua resistência dos atos supervisivos, que motivos os induzem a manifestar ideias negativas e os levam ao desconforto e desconfiança.

3. Objetivos

Esta dissertação tem como objetivo geral compreender, no âmbito da supervisão pedagógica, a influência que esta pode exercer na mudança da imagem/identidade e desenvolvimento profissional dos docentes.

Como objetivos específicos:

Em primeiro lugar, o objetivo deste estudo reside em identificar a influência da supervisão pedagógica nos docentes sujeitos aos processos avaliativos, nomeadamente a interação destes no desenvolvimento profissional inserido num determinado contexto educativo.

Em segundo lugar, temos como objetivo verificar em que medida a imagem/identidade e o desenvolvimento profissional saem reforçados ou se há lugar à (re)construção de uma nova imagem profissional facultada através dos processos supervisivos.

4. Organização do trabalho

O presente estudo baseia-se no trabalho de campo que realizámos num determinado contexto escolar, logo trata-se de um estudo caso. A recolha de dados foi realizada através de observação direta registada em diários de campo, inquéritos aos docentes dos vários níveis de ensino e entrevista aos docentes avaliadores, mais em concreto à Comissão de Desempenho Docente.

Para atingir os objetivos propostos dividimos o trabalho da seguinte forma: Introdução, onde se fundamenta o tema escolhido e se foca a organização do trabalho.

Seguem-se as duas partes fundamentais num estudo desta natureza, na primeira parte encontra-se o enquadramento teórico onde se conceptualizam as linhas teóricas dos vários autores sobre o tema em estudo, neste caso o fio condutor é a supervisão pedagógica, abarcando a identidade profissional e o

desenvolvimento profissional, a escola como organização, os constrangimentos à supervisão e por fim a reflexão supervisiva aliado ao desenvolvimento profissional.

Na segunda parte temos o estudo empírico, onde se encontram as questões de partida e que nos motivaram a ir para o terreno, na metodologia tentámos mostrar como o estudo de caso qualitativo encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor as opiniões dos sujeitos, retratando o quotidiano escolar em toda a sua riqueza, descrevendo elementos preciosos para uma melhor compreensão das conceções e receios sobre o tema. Nesta parte constam também a amostra e os instrumentos de registo utilizados, assim como a apresentação dos dados e a discussão dos resultados obtidos. Por último apresentamos as conclusões que conseguimos obter através da interpretação dos dados recolhidos.

1ª PARTE – Enquadramento Teórico

“Qualquer aprendizagem é instalação de uma nova identidade para aquele que aprende.”

(Develay,2004:60)

1 – A Identidade Profissional e o sistema Organizacional da escola

1.1. – Construção e desenvolvimento profissional

Sabemos que diversos fatores influenciam e, às vezes, determinam o nosso modo de ser, de pensar, de agir, de interferir na formação dos alunos ao longo da nossa vida profissional. Como (Freire, 2001) nos leva a pensar, “ninguém nasce feito, vamo-nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte” (p.79). Aquilo que nos tornamos é fruto de um processo temporal marcado pela construção permanente e pela sedimentação do saber profissional.

Segundo o (Nóvoa, 1999), foi nos anos 20 que se fixou o retrato do professor profissional delineando-se quatro etapas:

- 1.Exercem a atividade docente a tempo integral;
- 2.Portadores de licença oficial confirmando a sua condição de “profissionais do ensino”;
- 3.Formação profissional, especializada em instituições destinadas a esse fim;
- 4.Participam em associações profissionais visando o desenvolvimento do espírito de corpo e na defesa do estatuto socioprofissional dos professores.

Apresenta duas dimensões: possuem um conjunto de conhecimentos e de técnicas necessários ao exercício qualificado da atividade docente; aderem a valores éticos e a normas deontológicas, regendo o quotidiano educativo e também as relações no interior e exterior do corpo docente. E um eixo estruturante: Prestígio social e situação económica digna, condições

consideradas essenciais ao cumprimento da importante missão confiada aos professores. (p.20)

Sanches (2004) refere as 'quatro idades' do profissionalismo docente apontadas por Hargreaves:

- a idade pré-profissional que corresponde à visão simples e técnica do ensino;
- a idade da autonomia, anos 60, com implicações ao nível do isolamento e individualismo;
- a idade da colegialidade profissional resultante das respostas à complexidade do ensino e dos seus contextos sociais e culturais;
- a idade pós-profissional ou pós-moderna, a atual, uma nova era para o profissionalismo e para o desenvolvimento profissional. (p.50)

Para (Marcelo, 2009), longe vai o tempo em que os conhecimentos adquiridos na formação inicial, em conjunto com os anos de prática, eram o suficiente para se exercer a profissão docente. Atualmente e devido às constantes mudanças que se produzem na sociedade, o desenvolvimento profissional passou a ser uma necessidade em qualquer profissão. O desenvolvimento profissional docente, tem a ver com a aprendizagem, remete para o trabalho, sendo um caminho que promove a mudança e melhoria das práticas. Trata-se de um conceito complexo e multidimensional com caráter contínuo no processo de aprendizagem, em que os resultados se refletem na mudança das práticas e também no pensamento do como e do porquê dessas práticas. O desenvolvimento profissional docente implica interação com os contextos (espaço e tempo) em que se desenvolve a atividade.

Day (2001) aponta o desenvolvimento profissional numa perspetiva centrada no aprendente, uma vez que o foco é a aprendizagem contínua dos professores, nesta perspetiva é necessário que este reconheça as suas funções e características, a cultura organizacional, os colegas e a liderança como fatores chave para uma aprendizagem e desenvolvimento profissional de qualidade, estes fatores estão interligados como mostra a figura 1.

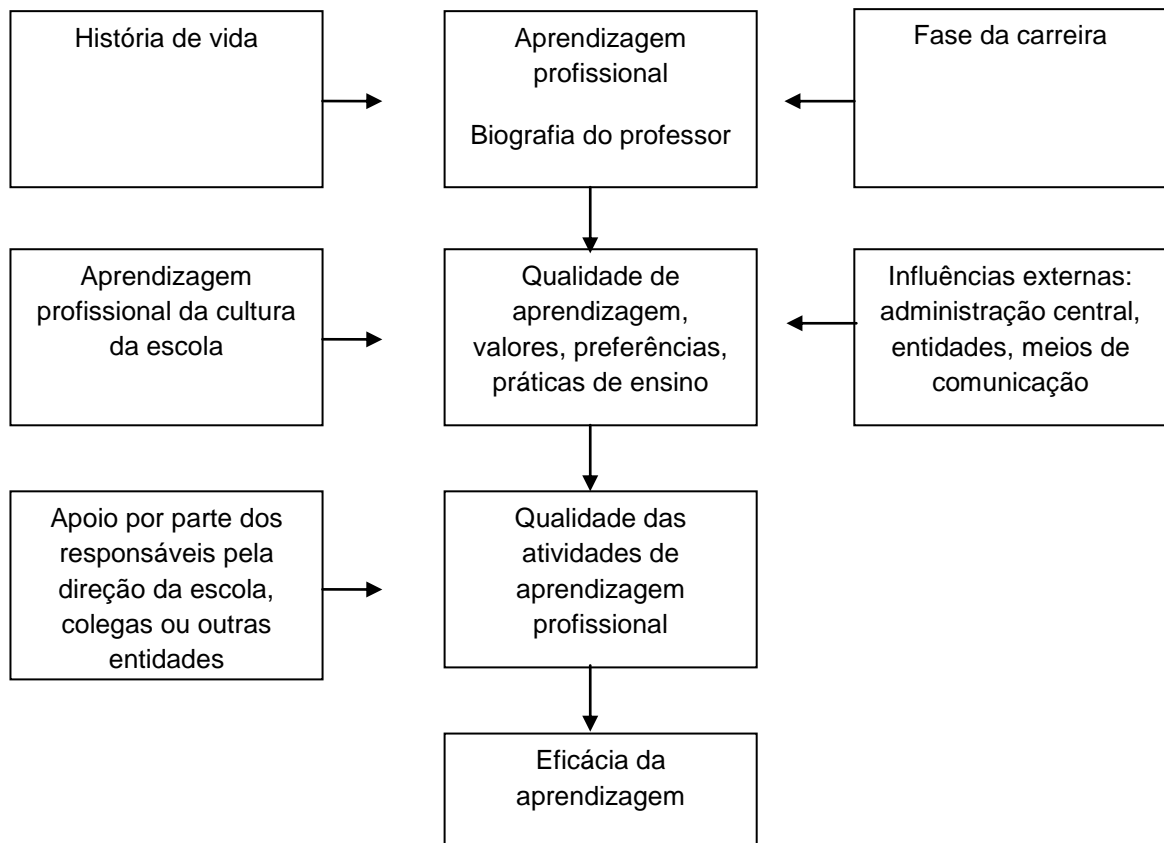


Fig. 1- Fatores que contribuem para a qualidade da aprendizagem profissional. (Day, 2001:20)

As definições de desenvolvimento profissional apontam como objetivos fundamentais a aquisição de destrezas de ensino e de conhecimento sobre os conteúdos ou matérias a ensinar, na perspectiva deste autor a definição vai mais além destes objetivos:

“O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planejadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais” (Day,2001:20-21)

Para (Sacristán, 1999) “o conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico

concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar; em suma tem de ser contextualizado”. (p.65) Refere também que a possibilidade de alterar a prática pedagógica implica a compreensão das interações entre três contextos: contexto pedagógico, formado pelas práticas diárias da classe que define as funções; contexto profissional dos professores, grupo com um modelo de comportamento profissional (ideologias, conhecimento, crenças, rotina...) produzindo um saber técnico que legitima as suas práticas e o contexto sociocultural com valores e conteúdos considerados importantes.

Também para (Alarcão e Roldão, 2008), o processo de construção profissional é um processo de “autoformação sistemático” (p.32), com atenção permanente às necessidades próprias e num processo de mudança de posição perante o conhecimento e de todos os atores envolvidos na ação educativa. O desenvolvimento profissional desenvolve-se na ação e nos saberes constituídos, envolve o contacto com a realidade, contextos diversificados; lógica projectual; dimensão questionadora da prática; mobilização de saberes; pesquisa e está em permanente reconstrução. Para haver desenvolvimento profissional temos de ter consciência das necessidades; autoformação e mudança de posicionamento. Assim, a construção e desenvolvimento profissional implica estar apoiado nos outros (supervisores e colegas), envolve observação de si e dos outros; reflexão; feedback; e organizadores mentais (mapas conceptuais).

De acordo com (Formosinho, Formosinho e Machado, 2010), a docência é concebida como uma profissão de desenvolvimento humano, ou seja, uma prática social. Esta conceção requer uma abordagem que tenha em consideração: o modo como veem os seus praticantes; como se construiu e as transformações sofridas ao longo da história. Esta conceção interessa pela natureza da prática que os professores põem em ação, valorizando processos de investigação-ação que contextualizem a formação e a forma como desenvolvem a construção de conhecimento prático relevante que sustentem os processos de mudança (p.12)

O conceito de profissionais de desenvolvimento humano diz respeito a profissões que trabalham com pessoas em contacto interpessoal direto, esta interação é o próprio processo e grande parte do conteúdo da intervenção

profissional. Os efeitos desses processos traduzem-se na forma de aprendizagem e desenvolvimento, na modificação de comportamentos, atitudes e hábitos, adesão a normas e modos de vida.

O desenvolvimento profissional segundo estes autores pode ter por base duas concepções: concepção objetivista baseia-se principalmente numa base de factos: “os factos são o que são e a verdade das crenças comprova-se com toda a exatidão mediante a referência a estes” (p.19) e a concepção construtivista, em que os profissionais perante a realidade com que se confrontam constroem as situações da sua prática, esta concepção está na base da formação prática dos profissionais, da reflexividade e associa a investigação na prática.

Esteves e Nóvoa (1999), salientam que a história da profissão docente se desenvolveu também através de processos contraditórios como a desprofissionalização a que os professores têm estado sujeitos nas últimas décadas. Abordam também a crise em que se encontra mergulhada esta classe profissional, referindo que a situação atual dos professores é fruto dum processo histórico em que as mudanças sociais transformaram o seu trabalho, imagem social e o seu valor perante a sociedade e cujas consequências se traduzem por: desmotivação pessoal; insatisfação profissional refletida numa atitude de desinvestimento e de indisposição face aos novos cenários; recurso a discursos de desculpabilização perante uma ausência de reflexão crítica sobre a sua ação profissional. Este sentir é acompanhado por sentimentos de desconfiança em relação às competências, qualidade e imagem dos professores.

No processo de desenvolvimento pessoal e profissional, o docente constrói a sua identidade profissional como um processo de integração de múltiplos saberes, um todo complexo em que a formação e a experiência se complementam permanentemente, a identidade profissional é construída em interação com o grupo de trabalho, moldada pelas suas regras e pelas representações que o estruturam, como apontam (Bolívar, Cruz e Ruiz, 2005) e (Lopes, 2007) a identidade constrói-se mediante identificações e atribuições, em que a imagem de si mesmo se configura pelo reconhecimento do outro. Ninguém pode construir a sua imagem à margem das imagens que os outros têm a seu respeito. A identidade docente é algo incerta, variável historicamente

no decurso da história coletiva e na vida pessoal, quer nas identificações formuladas pelos outros como nas que o próprio sujeito assume. É no jogo destas atribuições de identidade que se adquire o ser identitário de um grupo profissional. A identidade profissional configura-se então como o espaço comum entre o indivíduo, profissional e social, e o contexto onde trabalha.

Com a reforma educativa dos anos 90, os professores vivem um processo de crise de identidade profissional, anteriormente já referida por (Nóvoa e Esteves, 1999), na medida em que com a formação inicial e a prática docente forjaram o seu próprio saber profissional, que não responde às novas exigências e funções, assim como não responde às mudanças sociais e dos alunos.

De acordo com (Lopes, 2007), a crise de identidade no mundo contemporâneo deve-se à desarticulação entre as identidades individuais e as identidades coletivas devido à ausência e desatualização das identidades coletivas tradicionais. A autora refere que existe uma crise no valor de si mesmo e do reconhecimento, existindo uma dualidade: inovação/tradição sendo este o obstáculo à construção de novas identidades profissionais docentes. A alternativa ao princípio da homogeneidade é o princípio da diversidade que deve inspirar a construção de novos sentidos à atividade docente.

A forma mais feliz de ser profissional aberto à mudança é:

“... estar atento e aceitar a aventura, os riscos, os desafios; considerar e prosseguir grandes metas finais, distinguindo-as dos objetivos realizáveis a curto prazo; manter um certo grau de liberdade; analisar a experiência própria e reconhecer o valor dos erros e dos acertos; escutar e reconhecer a razão dos outros; repensar a sua vida e reviver cada dia.” (Cavaco, 1999:189)

1.2. – Auto imagem e imagem social

“A identidade requer, assim, uma atualização constante que contradiz sua imanência e sua permanência.”

(Santana, 2004:363)

A identidade profissional é algo dinâmico, que se processa num tempo e espaços próprios, num ciclo de vida profissional. Produzindo-se entre a imagem interna – a identidade para si, e a imagem externa – a identidade para os outros, ou seja, a forma como a sociedade vê e trata a profissão.

Loureiro (2001), aborda o conceito de identidade social referindo que no âmbito da psicologia social, este conceito está ligado ao conhecimento de pertença a grupos sociais e ao significado emocional e avaliativo resultante dessa pertença, esta categorização social é o processo base de sustentação que cria e define o lugar particular de um indivíduo na sociedade, permitindo-lhe definir-se em relação a si mesmo e aos outros em função do seu lugar num sistema de categorias sociais, utilizando mecanismos de comparação social. No âmbito sociológico a construção da identidade assenta em dois processos interligados de carácter relacional e cultural, sendo o processo em que os atores sociais se integram em conjuntos de pertença ou de referência fundindo-se neles de forma tendencial (processo de identificação). Por sua vez o processo de identização é o processo pelo qual os atores se automatizam e se diferenciam socialmente em relação aos outros, fixando distâncias e fronteiras mais ou menos rígidas.

Citando o autor:

“As identidades parecem resultar de uma articulação entre a individualidade de cada um e a relação com os outros, permitindo esta última a influência do contexto histórico e social em que o indivíduo se insere, com as suas normas e características, assim como uma negociação identitária entre identidade para si (identidade assumida pelo sujeito) e identidade para os outros (identidade atribuída ao sujeito por outros).” (Loureiro, 2001:84)

Na produção das identidades concorrem dois processos: o biográfico e o relacional, configurando-se a construção/reconstrução pelo indivíduo de um percurso que é ao mesmo tempo fruto de um passado e produtor de um futuro. Esta perspetiva teórica remete-nos para a articulação da identidade individual com a identidade coletiva, sendo a sua junção a chave do processo de construção das identidades sociais.

A construção de uma identidade profissional, de acordo com o autor, estabelece-se nas relações de trabalho, na participação nas atividades coletivas das organizações e na intervenção nos jogos com os outros atores. Esta definição

ancora a identidade na esfera das relações sociais resultantes da interação com o poder e ainda nos processos de aprendizagem cultural que induzem a aquisição de referências culturais e à perda de outras, numa interiorização lenta de normas, valores, ideologias, isto é, de uma identidade cultural. Assim também o afirma (Nóvoa, 1999), quando refere que “o desenvolvimento das técnicas e dos instrumentos pedagógicos, bem como a necessidade de assegurar a reprodução das normas e dos valores próprios da profissão docente, estão na origem da institucionalização de uma formação específica especializada e longa.” (p.18). Este processo de profissionalização permite a consolidação do estatuto e da imagem dos professores.

Também (Bolívar, Cruz e Ruiz, 2005), referem que a imagem produz-se como processo biográfico e complementa-se como processo social e relacional com a confirmação dos outros do significado que o ator anui da sua identidade. A identidade pessoal configura-se entre a identidade atribuída pelos outros e a identidade assumida. A identidade é apontada como sendo uma reflexão do sujeito sobre os sucessivos cenários onde atua.

A identidade profissional é a súpula da experiência pessoal com o papel que lhes é reconhecido na sociedade. A identidade social é um modo de definição social do indivíduo, situa-se no sistema social e implica ser identificado por outros, numa relação de identificação e de diferenciação.

A identidade profissional docente, para além do lado pessoal, é um efeito do contexto de trabalho, inscrita num determinado espaço social e com relações sociais específicas. O espaço individual de cada docente é marcado pelas práticas profissionais que se compartilham com a escola, com os pares, alunos e famílias, sendo estes agentes que lhe reconhecem a identidade e a imagem que projetam.

As identidades profissionais são uma forma socialmente reconhecida de identificar-se mutuamente no âmbito do trabalho, como medidas têm um “núcleo central” partilhado pelo conjunto dos membros do grupo profissional docente, formando parte da memória coletiva, das regras e normas da profissão.

A construção de uma identidade profissional pressupõe, então, a tensão constante entre as duas faces da mesma moeda – a social e a pessoal – faces essas que evoluem concomitantemente. Ora, a autoimagem e o autoconceito de um indivíduo prendem-se com a segurança e a confiança em si próprio. Estas, por seu lado, são-lhe conferidas pela imagem profissional que os outros significados têm de si como membro num determinado grupo. Em termos gerais, sabe-se que a autoimagem positiva melhora a autoeficácia do profissional.

O desenvolvimento da autoimagem acontece através de um processo continuado que está determinado pela vida pessoal e que se estrutura na ação social. A autoimagem surge como atualização contínua do processo de interação pessoa-grupo. Como a identidade humana se concretiza na autoimagem, é sempre um processo claramente interativo, que leva a níveis reflexivos e comunicacionais lógicos e integrados.

“A autoimagem, neste sentido, é a organização da própria pessoa e consta de uma parte real e outra subjetivamente criada. Se converte na forma mais determinante e significativa para poder entender o meio ambiente, governa sobre as percepções do significado atribuído ao meio ambiente.” (Mosquera e Stobäus, 2008:115)

Para (Santana, 2004) cada docente identifica-se como um membro de um coletivo projetando uma imagem social. “A maioria das imagens atuais do professor fornece determinados aspetos, ainda que parciais, do trabalho docente e, ao mesmo tempo, convive com caracterizações mais arcaicas que permanecem vigentes.” (p.362)

A modificação ou ampliação dos papéis profissionais, o incremento quantitativo e qualitativo e as modificações que se produzem na sociedade e na mudança dos contextos educativos constituem fatores dinâmicos que destabilizam de forma crítica a identidade/ imagem do docente, convertendo-a em algo que está em permanente construção. Assim também o entendem (Leite e Lopes, 2007), quando referem que a identidade profissional dos professores resulta dum processo dinâmico entre ordens sociais/ administrativas do ensino e a afirmação pessoal, provocando reações emocionais dos professores perante o seu trabalho pois assenta sobre si mesmo e sobre os outros e o sentido singular que cada professor tem socialmente. A identidade tem dupla transação, - biográfica

e relacional – divide-se “entre os projetos pessoais de identidade reivindicados ‘para si’, com base na experiência biográfica, e a identidade que é reconhecida pelos ‘outros’ (pessoas, sociedade ou instituição) por meio de categorizações ou reconhecimentos sociais.” (p.42)

Para as autoras é nesta dinâmica da identidade que se trava um processo de adaptação, instável ou pronto a fragmentar-se, chegando a “ser um contínuo projeto reflexivo, ou vivendo múltiplas identidades” (p.43), advindo daí a necessidade da sua permanente reconstrução e a crescente crise de identidades, quando os projetos pessoais não coincidem com os reconhecidos pelos pares ou as instituições.

Atualmente os professores são alvos de muitas críticas, sobre a sua atuação, algumas delas sem base numa análise das condições em que o professor desenvolve o seu trabalho, nem sobre as influências das mudanças ocorridas na sociedade. De acordo com (Fagundes, Oliveira e Ribas, 2004), os professores acabam por ser responsabilizados pelas falhas da escola e do sistema de ensino e ainda pela ineficácia da educação, dizem também que “as diferentes imagens atribuídas ao professor não derivam, apenas, do espaço-tempo, mas também, da concepção de educação predominante num determinado tempo histórico”.(p.185)

As diferentes imagens e atribuições do professor constituem-se a partir de um determinado contexto, das interações com os processos produtivos e estão de acordo com a concepção da educação predominante. O conceito de identidade, segundo os autores, tem por base o “conjunto de caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa, de uma obra, de uma profissão.” (p.186) Conceito que não pode ser fechado sobre si mesmo como algo isolado, a identidade profissional é antes um empreendimento coletivo.

Nóvoa (1999), salienta que os professores se encontram numa encruzilhada em que os tempos são para refazer identidades, apontando a adesão a novos valores como forma de facilitar e reduzir as margens de ambiguidade que afetam a profissão docente.

Segundo (Bolívar, Cruz e Ruiz, 2005), esta crise da identidade profissional passa por duas dimensões: pessoal e contextual tendo por base um conjunto de fatores (escolares e sociais) e a evolução está ligada a uma difícil (re)construção identitária.

Os autores referem que a resistência às mudanças não ocorre apenas pelo conservadorismo injustificado mas também como forma de salvaguardar a própria identidade profissional. Esta crise identitária manifesta-se com diversos sintomas e com uma evidente desmoralização e mal estar no campo docente afetando os objetivos do ensino.

“Toda a profissão afirma uma identidade e esta por sua vez: Não é um dado adquirido, não é uma prioridade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço em construção. Por isso é mais adequado falar de maneiras de ser e estar na profissão, em processo identitário, realçando a mesma dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.” (Nóvoa, 1992:15).

Através da leitura aos vários autores sobre esta temática, podemos afirmar que a identidade profissional do professor é um processo, na forma de construção permanente, pela significação social da profissão, na revisão de práticas consagradas culturalmente e que permanecem válidas, pelo significado que cada professor atribui à sua profissão, com base nos seus valores, visão de mundo, histórias de vida, representações, angústias e anseios pessoais e profissionais. A identidade do professor é construída a partir dos significados sociais da profissão, da reafirmação das práticas, passando, necessariamente, pela mobilização dos saberes da experiência - o saber fazer.

1.3. Imagens da escola como organização

“O sistema do ensino herdou do passado o fechamento à diversidade, o elitismo, a submissão aos formalismos sociais e académicos, o sentido da tradição e da continuidade, Adapta-se mal à modernidade, à necessidade de alargar e generalizar a formação a todos, de aceitar e de gerir novos saberes; por desvios gerou a massificação, a regularidade e o conformismo.” (Cavaco, 1999:188)

Para melhor entender o cenário onde os atores se movem, é nosso interesse compreender o funcionamento da organização escolar, mais concretamente sob a orientação de modelos analíticos inspirados nas dimensões culturais, tendo como referência a realidade educativa portuguesa.

No dizer de (Costa, 1996), a escola como organização “consiste na concretização e materialização da educação organizada num espaço próprio” (p.9) Esta organização escolar é uma unidade social sujeita a um processo de construção histórica. A escola constitui-se então como uma instituição social que tem assumido, no decorrer da sua existência, diferentes concretizações sócio-históricas. O autor refere que sobre o conceito de organização existem várias definições consoante as perspetivas dos vários autores “... a sua definição e caracterização passa pelas diferentes perspetivas, pelas diversas imagens organizacionais com que a escola é visualizada.” (p.12)

De acordo com (Alves, 2003), a escola é uma organização específica, que num sentido lato poderá ser considerada como uma unidade social construída com a intenção de alcançar determinados objetivos, reúne recursos e indivíduos que interagem e que se condicionam, integra vários tipos de racionalidades e é transitória e instrumental por natureza. Aponta a escola como “uma organização específica” uma vez que esta é socialmente construída por uma multiplicidade de atores:

- com formação, percursos e perspetivas educativas diferentes;
- o trabalho da organização, ao visar a educação de adolescentes e jovens, torna singular os processos e os produtos;
- os dirigentes e os professores têm o mesmo tipo de formação profissional e o mesmo estatuto, o que torna mais complexo o exercício do poder;
- os objetivos da organização são percebidos, valorizados e avaliados diferentemente pelos atores que interagem no espaço escolar. (p.12)

1.3.1.A escola como organização política

A perspectiva política privilegia um olhar dos interesses que mobilizam as ações dos atores e os leva a reproduzir, interpretar, recriar as regras do jogo.

Segundo (Alves, 2003), esta lente teórica estabelece a organização escolar como uma arena onde domina a política, isto é os interesses, os valores e as ideologias. Esta perspectiva valoriza as subjetividades dos atores, organização encarada como um jogo de poder e influência, processos de decisão como dinâmicas de negociação. Rompe com a ideia da organização com uma estrutura estável e racional para passar a constituir-se

“... a partir do reconhecimento de que são os interesses pessoais, profissionais, políticos das pessoas concretas que determinam as decisões e as ações da organização escolar, e que a diversidade de interesses tende a gerar conflitos, de que o poder é uma variável chave para compreender as lógicas da ação e de que a negociação é a dinâmica central da vida organizacional”. (Alves, 2003:17)

Este modelo organizacional aponta os seguintes caracterizadores da organização escolar:

- escola como sistema político em miniatura;
- escolas compostas por uma pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e de grupos com objetivos próprios, poderes, influências e posicionamentos hierárquicos diferenciados;
- vida escolar assente numa base de conflitualidade de interesses e na luta pelo poder;
- interesses (pessoais/grupo) encontram-se no interior da escola e também no exterior influenciando toda a atividade organizacional;
- interesses, conflito, poder e negociação são utilizados nesta abordagem organizacional (Costa, 1996:73)

Este modelo recusa a concepção homogénea, racional e consensual da organização e apresenta uma visão da realidade organizacional onde se deu lugar à heterogeneidade e a harmonia foi destronada pelo caos.

As organizações segundo este modelo são vistas,

“como realidades sociais complexas onde os atores, situados no centro das contendas e em função de interesses individuais ou grupais, estabelecem estratégias, mobilizam poderes e influências, x desencadeiam situações de conflito, de coligação e de negociação tendo em conta a consecução dos seus objetivos.” (Costa, 1996:78)

No dizer do autor as escolas, pelas especificidades na sua composição, estruturação e comportamento organizacional, revelam ser espaços privilegiados para aplicação dos modelos políticos, sendo que a metáfora da arena política se encaixa aqui com sucesso.

1.3.2.A escola como organização burocrática

A perspetiva burocrática olha a organização escolar como elemento de uma cadeia hierárquica e como resultante de um “modelo organizacional decretado”.

Alves (2003), aponta a perspetiva burocrática da escola como organização formal caracterizada pela divisão do trabalho, pela fragmentação das tarefas, pela hierarquia da autoridade, pela existência de numerosas regras e regulamentos que aspiram a tudo prever e responder, pela centralização da decisão, pela impessoalidade das relações, pelo predomínio dos documentos escritos, pela uniformidade de procedimentos organizacionais e pedagógicos.

O conjunto destas características configura um sistema de ação concreta que pressupõe o domínio da racionalidade, a dominação pela autoridade, a superioridade técnica, a existência de objetivos claros e unívocos que orientam o funcionamento da organização e das pessoas.

Este modelo é visível na escola que continua a haver uma forte centralização do poder de decisão, com a cadeia hierárquica que regula a ação das escolas e dos

docentes; a divisão e fragmentação do trabalho (organização dos saberes disciplinares) do tempo e espaços; impessoalidade; uniformidade de currículos e programas; isolamento da ação docente e discente; dependência (segurança) perante normas por outros produzidas. “Estrutura de proteção” “locus de reprodução normativa” marcado pelos traços da fidelidade.

O modelo burocrático é dos mais utilizados e criticados na caracterização dos sistemas educativos. Como indicadores da imagem burocrática da escola encontram-se entre outras:

- centralização do poder de decisão nos órgãos de cúpula;
- regulamentação das atividades com rigorosa e compartimentada divisão do trabalho;
- funcionamento com base numa planificação escrupulosa da organização;
- modelo piramidal, hierarquização e centralização;
- atuação rotineira tendo por base a cumprimento de normas escritas e estáveis;
- pedagogia uniforme;
- conceção burocrática da função docente (Costa, 1996:39)

Segundo o autor a burocracia manifesta-se como modelo que caracteriza a administração dos sistemas educativos, servindo também “como modelo explicativo do funcionamento de outras dimensões educativas tais como: a relação pedagógica, os conteúdos lecionados, a seleção e preparação das elites.” (p.49)

A imagem burocrática da escola assenta numa administração centralizada, as escolas apresentam fracas margens de autonomia, estando sujeitas a uma regulamentação pormenorizada, características no sistema educativo português.

Formosinho e Machado (2010), afirmam que a escola é uma instituição onde o discurso da modernidade vincula a utopia e a burocracia, mas também onde a

racionalidade e racionalização burocráticas fazem parte do funcionamento diário e comandam a direção das mudanças instituídas.

A burocracia como forma administrativa é fundamentada “nas leis e na ordem legal, onde as posições e as relações entre as pessoas são definidas por regras impessoais e escritas; os funcionários estão organizados numa hierarquia de cargos claramente definida e submetidos a rigorosa disciplina e controlo”. (Formosinho e Machado, 2010:53)

“A ação burocrática caracteriza-se principalmente pela impessoalidade, a uniformidade, a formalidade e a rigidez.” (p.54) Referem os autores que este tipo de ação não avalia os resultados da atuação dos serviços nem dos agentes, sendo indiferente às consequências da ação, não atribuem importância ao sucesso das ações praticadas.

O objetivo da organização burocrática e centralizada é a uniformidade e a pedagogia do otimismo, “consubstanciada no currículo centralizado e uniforme pronta-a-vestir de tamanho único.” (p.58) Este tipo de organização não consegue corrigir-se em função dos seus erros, tem como principal característica a rigidez e não se adapta à mudança, resistindo a qualquer transformação.

Afirmam os autores que o sistema burocrático centralizado é “intrinsecamente inadequado à gestão escolar pedagógica”, (p.61) pois estando a relação pedagógica assente numa relação pessoal não pode ser submetida a um sistema que se baseia na impessoalidade. Este sistema burocrático atravessa todo o currículo escolar, tendo os serviços centrais o poder de decisão e aos professores a tarefa de execução.

1.3.3. A escola como organização institucional

A perspetiva institucional põe em relevo a força da tradição, das rotinas e dos símbolos. (Alves, 2003) salienta que nesta teoria as práticas de escolarização são caracterizadas pela fraca conexão entre estruturas e atividades ou seja, pela pouca avaliação e controlo do processo e dos seus resultados, pelo fraco

exercício da autoridade sobre o trabalho, uma vez que a função prioritária da escola é responder às normas, aos valores e as expectativas da sociedade. Estruturas formais, regulamentos e discursos assumem-se como dispositivos de legitimação fazendo crer que a escola cumpre o seu papel instrutivo e educacional, ocultando os sinais da sua ineficácia. A dinâmica da ação é caracterizada pela “lógica da confiança” pressupondo que cada indivíduo confia na competência e no trabalho dos outros. Esta lógica está alicerçada no “mito do profissionalismo” e explica a reserva à participação de atores externos e nas posições de defesa de “territorialidade” na qual só os profissionais poderão entrar. (p.19)

Costa (1996), refere que esta lente teórica aponta a imagem da organização escolar numa linha oposta do modelo político assim como se afasta das outras perspetivas teóricas, pois em oposição à racionalidade, previsibilidade e clareza das organizações e dos seus atores/grupos, refuta com a ambiguidade, imprevisibilidade e a incerteza do funcionamento organizacional. Este conceito apresenta um elevado grau de desvinculação dos aspetos prescritos ou normativos.

Dimensões que podemos encontrar nas organizações escolares:

- escola como organização é uma realidade complexa, heterogénea, problemática e ambígua;
- modo de funcionamento anárquico suportado por intenções e objetivos vagos, tecnologias pouco claras e participações fluidas;
- tomada de decisões sem planeamento;
- estabelecimento de ensino visto não como um todo e unido, coerente e articulado, mas consiste numa sobreposição de vários órgãos, estruturas, processos ou indivíduos pouco unidos e fragmentados;
- organizações escolares vulneráveis ao ambiente externo que por ser incerto aumenta a incerteza e ambiguidade organizacional;
- diversos processos organizativos desenvolvidos pela escola assumem um carácter essencialmente simbólico.

A escola como uma anarquia organizada apresenta três características chave:

- objetivos problemáticos (ideias soltas e desagregadas);
- tecnologias pouco claras (processos utilizados na atividade organizacional pouco claros);
- participação fluida (mudança constante na forma, tempo e importância que os atores dão à participação nos diferentes contextos organizacionais). (Costa, 1996:91).

Sá (2006), salienta que na teoria institucional, os atores são executantes de papéis, que prescrevem o comportamento aceitável e conferem direitos e privilégios aos titulares. Estes papéis podem ser instituídos ou de forma informal adquiridos através da interação social. Decorrente da teoria (neo)institucional, que perspectiva o 'construído', conceptualiza-se que os atores são socialmente construídos, assim como os padrões da ação que desenvolvem, estando ancorados institucionalmente. Salienta que quando se definem os atores como realidades socialmente construídas, está subjacente a ideia de que também os seus interesses estão inseridos nos guiões que acompanham esses papéis.

O autor aponta ainda o termo 'taken for granted' referindo-se à adesão por parte dos atores a modelos de comportamento convencionais de modo a fazer parte do conjunto. Os atores desenvolveram normas e valores que foram naturalizadas, dadas como garantidas e fiáveis. Salienta também que os atores individuais e coletivos, perante situações de incerteza, atuam de forma convencional imitando outros que representam como mais eficazes ou com mais prestígio.

A complexidade das organizações pressupõe leituras plurifacetadas como apontam as perspectivas burocráticas e neo-institucionais, por outro lado continuamos a deparar-nos com o funcionamento das organizações em que predomina a desconexão e incongruência entre as intenções e as ações. As lentes apontadas são traços possíveis das dinâmicas organizativas das escolas, que ajudam a compreender a heterogeneidade singular da sua estruturação e funcionamento. Servimo-nos então destas três lentes teóricas de forma a situarmos as ações dos atores do nosso estudo, o contexto que os envolve e no

qual se movem. Através da lente política interpretar os interesses pessoais, profissionais e políticos que determinam e influenciam as suas ações, sob o ponto de vista da burocracia entender a uniformidade pedagógica de procedimentos, imposição de regras e o peso da centralização do poder, finalmente com a lente institucional assente na tradição, na ausência de avaliação e controlo de processos e resultados, perceber a relutância à mudança.

A identidade profissional resulta da prática social da qual fazemos parte, é fruto de construção permanente e pela consolidação do saber profissional. A profissionalidade docente está assim em constante desenvolvimento e tem de ser contextualizada em função, não só no contexto pedagógico e sociocultural, mas também no contexto profissional e, aqui, ela é moldada pelas regras do sistema educativo que continua centralizado no poder de decisão, com uma cadeia hierárquica que regula a ação das escolas e dos docentes.

“Para lidar com a mudança e com o inevitável declínio de rotinas há muito estabelecidas, os professores têm de se envolver em aprendizagens em que os pressupostos tácitos se tornem explícitos, são questionados e reavaliados.”

(Day, 2001:12-13)

2.1. Conceito de supervisão

Após as leituras dos vários autores sobre esta temática, encontramos diferentes conceitos mas também algum consenso relativamente às suas atribuições. O conceito de supervisão remete-nos para o ato ou efeito de dirigir, de orientar ou inspecionar como refere (Sá-Chaves, 2007), que também salienta que estas noções conduzem a várias perspetivas de supervisão apontando maior rigidez de inspeção e de direção ou a mais flexíveis e facilitadoras de orientação e aconselhamento.

Vieira (1993), define supervisão “como uma atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação” apresentando os seguintes pressupostos:

- o objetivo da supervisão é a prática pedagógica do professor;
- a função primordial da supervisão é a monitoração dessa prática;
- os processos centrais da supervisão são a reflexão e a experimentação.

(p.28)

Também assim o entendem (Alarcão e Tavares, 2003) quando referem que a supervisão é um “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.” (p.16) Este processo tem lugar de forma continuada pois só desta forma pode ser apelidado de processo, tem como objetivo o desenvolvimento profissional do professor e a função de orientação da ação profissional.

A supervisão tem como objetivo, de acordo com Alarcão (2000), “o desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a formação de novos agentes.” (p. 18-19)

Ribeiro (2000), ancora o conceito de supervisão na noção de desenvolvimento profissional e na reflexão constante sobre a ação, alicerçando a “reconstrução de novas experimentações num caminhar para um tipo de ação cada vez mais eficaz e positiva”. (p.89)

Segundo (Alarcão e Roldão, 2008), o conceito de supervisão aparece associado a ...”alguém que influencia o processo de socialização, contribuindo para o alargamento da visão de ensino ..., estimulando o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a prática profissional.” A este conceito é subjacente uma natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva assente no acompanhamento e discussão constante do processo, da ação e dos resultados, servindo de alicerce para a construção e desenvolvimento do conhecimento profissional. Para as autoras a noção de supervisão “remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional.” (p.54) A finalidade da supervisão está relacionada com a função de apoiar e regular o processo formativo, preparando o docente para:

- a observação crítica em situações complexas, que exigem adaptabilidade;
- a observação crítica;
- a problematização e a pesquisa;
- o diálogo;
- a experimentação de diferentes papéis;
- o relacionamento plural e multifacetado;
- o autoconhecimento relativo a saberes e práticas.

O foco da supervisão é a prática como salientam as autoras, apoiada por supervisores ou orientadores, tendo como referências os saberes adequados e mobilizáveis resultantes da prática ou como resultado de pesquisas individuais e colaborativas. Relativamente às estratégias, estas são visíveis nas ações de observação, atuação, reflexão, envolvimento em projetos, avaliação, organização de dossier/portefólios entre outras, ressaltando-se o questionamento e o feedback formativo. Por último a relevância do processo superviso reveste-se de grande importância devido ao papel que lhe é atribuído no processo de formação "...a supervisão como atividade de apoio, orientação e regulação aparece com uma dimensão de formação com grande relevância, não obstante a heterogeneidade das suas práticas". (p.56)

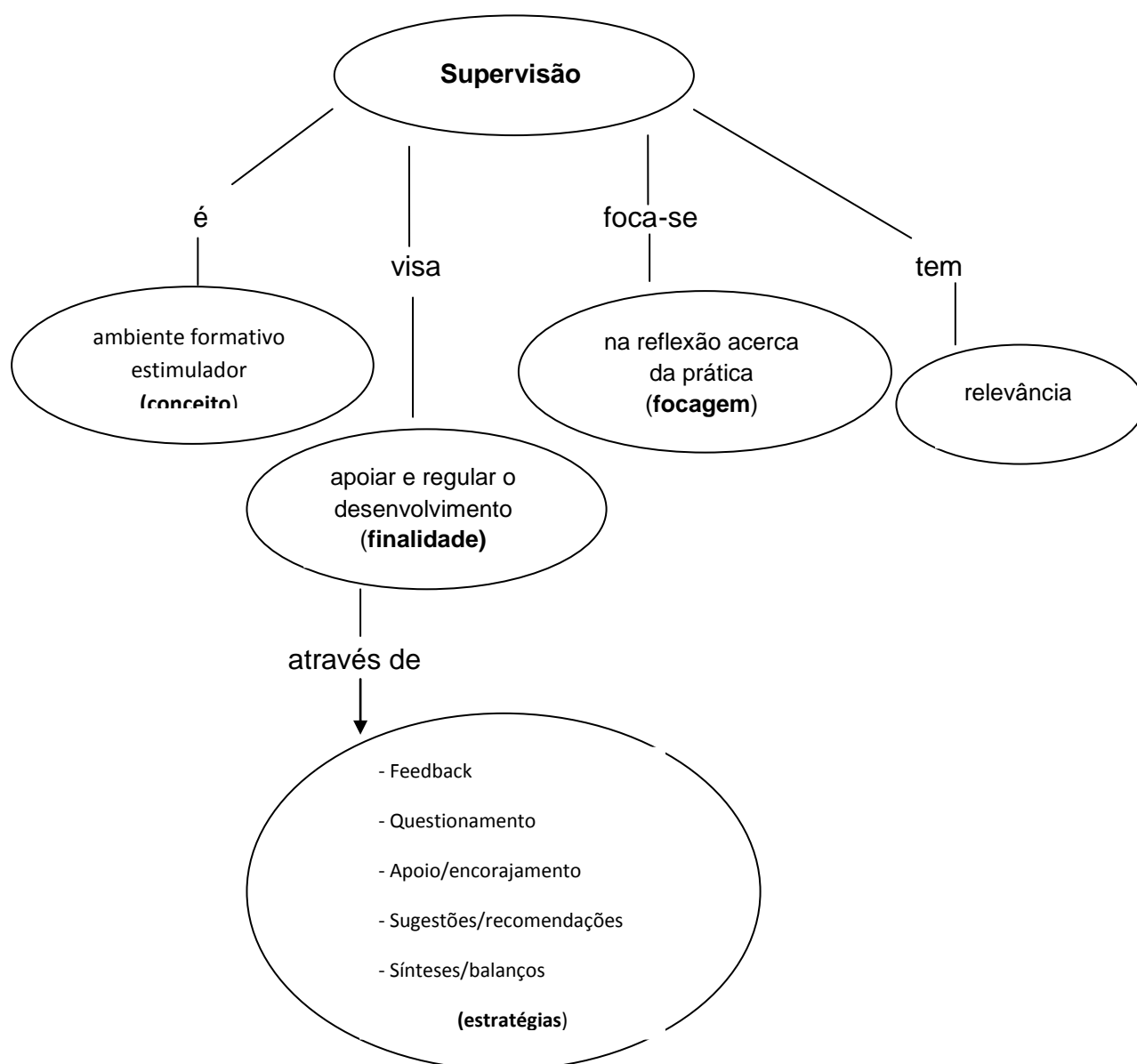


Fig. 2 – Conceção e práticas de supervisão (Alarcão e Roldão, 2008:53)

“A supervisão e a atitude supervisiva pressupõem um atento e abrangente olhar que contemple e atente de perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e às suas interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação do desejo e à possibilidade/impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu próprio devir.” (Sá-Chaves, 2007:119)

2.1.1. A supervisão pedagógica

Vasconcelos (2007), aponta alguns princípios emergentes da supervisão, sendo um deles a orientação para a qualidade pedagógica e deste modo garantir que as pessoas se sintam sustentadas, permitindo ir mais longe e proporcionar feedback das suas práticas. A perspetiva de “ver como as pessoas se sentem” prevalecer sobre uma perspetiva reguladora. A autora salienta que se deve pôr as pessoas no centro, ou seja investir nas pessoas tornando-as atores e sujeitos dos próprios processos de supervisão. “...conceito de scaffolding: fazer os outros tomar consciência do que têm e do que sabem, no sentido de os poder “empurrar” ou “sustentar” para níveis mais elaborados do conhecimento...” (p.14) Refere ainda que as práticas de supervisão assentam na imersão do contexto, na reorganização e reconstrução das dinâmicas.

Para (Alarcão, 2000) a função da supervisão pedagógica consiste em “fomentar ou apoiar contextos de formação que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutem no desenvolvimento profissional dos agentes educativos (professores, auxiliares e funcionários) e na aprendizagem dos alunos que nela encontram um lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem.” (p.19) A mesma autora em (2008) refere que a supervisão pedagógica converge para o ensino e aprendizagem e tem como objeto a qualidade do ensino, sendo que os critérios e a apreciação da qualidade “não são impostos de cima para baixo numa perspetiva de receituário acriticamente aceite pelos professores, mas na interação entre o supervisor e os professores”. (p.12)

De acordo com (Alarcão e Roldão, 2008), a finalidade da supervisão aparece com a função de apoiar e regular o processo formativo. “A supervisão tem um

papel securizante. É mesmo considerada fulcral no processo de formação.” (p.56)

Sá-Chaves (2007), salienta que na ideia de supervisão está subjacente o alargamento da relação didática e dual entre supervisor-supervisionado, numa conceção que admite a importância de outros contributos, de outras formas de informação, de outras formas de conhecer. Refere ainda que o conhecimento pessoal reconstrói-se de forma contínua, em função da capacidade para processar e relacionar a informação adquirida com a informação e novos sentidos que as relações de socialidade lhes acrescentam, e que a supervisão potencia, reconhece e desenvolve sistemas de conhecimento interior, uma vez que os processos que norteiam a supervisão promovem processos de investigação-ação nas decisões e escolhas de agendas, de conteúdos temáticos e na abordagem epistemológicas e relacionais, ou seja há a apropriação não só dos saberes de cada um mas também dos produtos que lhes dão visibilidade e se tornam disponíveis a outros, num ciclo de crescimento e desenvolvimento.

A supervisão, segundo a autora, pode ser encarada como um processo de desenvolvimento profissional através da reconstrução continuada do saber pessoal e profissional. Este processo envolve uma dupla mediação que consiste, em primeiro lugar “na criação de condições propiciadoras de uma envolvimento de aprendizagem cognitivamente estimulante e afetivamente gratificante, numa perspectiva de desenvolvimento curricular instituinte e inovadora.” Em segundo lugar consiste também “na monitoração de processos de reflexão sistemáticos e continuados sobre a própria prática.” (p.179-180)

Vieira (1993), aponta as duas dimensões em que assenta a supervisão: a dimensão analítica que diz respeito aos processos de operacionalização da monitoração da prática pedagógica e a dimensão interpessoal, que se refere aos processos de interação (ação recíproca) entre os docentes envolvidos na monitoração da prática pedagógica, estas dimensões são indissociáveis e complementam-se. A dimensão interpessoal exerce um papel regulador no processo de supervisão.

De acordo com (Alarcão e Roldão, 2008:19), “as tendências supervisivas apontam para uma conceção democrática de supervisão e estratégias que

valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de autossupervisão e autoaprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, a assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente...” No entender destas autoras a formação contínua existente e segundo estudos feitos, é externa à prática docente e mais no domínio da sensibilização e enriquecimento pessoal e pouco relevante para a melhoria da prática profissional, os casos de sucessos são isolados e com pouca apropriação pela escola e sistema educativo em geral. Salientam, no entanto que casos que apresentam processos reais de desenvolvimento combinam três ações fundamentais: “envolvimento coletivo na formação; centralização na análise reflexiva sobre as práticas; apoio de formadores ou investigadores.” (p.34) Apontam o supervisor como alguém que contribui para o alargamento da visão de ensino, promovendo o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas e que “a noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional” (p. 54)

Citando (Alarcão e Tavares, 2003):

“A supervisão implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro, para o atravessar com o seu olhar e ver para além dele numa visão prospetiva baseada num pensamento estratégico.” (p.45)

2.2. – Constrangimentos da supervisão

Alarcão e Roldão (2008), identificam uma série de constrangimentos à supervisão:

- De ordem temporal (trabalho excessivo e pouco tempo para a realização das ações programadas e ainda falta de tempo para supervisionar, observar e exercer tutoria);

- Referentes à sala de aula (apontada como uma “ilha” dentro do contexto escola, limitativa para uma compreensão global da ação educativa);
- Em relação a dificuldades organizativas e à falta de articulação institucional);
- Relativos a situações de formação contínua (resistências pessoais, dificuldades de avaliar, espírito crítico, autoconsciencialização e empenhamento).

De acordo com (Formosinho e Machado, 2010), a massificação do ensino e o alargamento da escolaridade básica tornou a escola atual mais complexa: heterogeneidade; ofertas formativas; diversificação curricular na escola; diferenciação dentro da própria turma, entre outras reformas, tornou também a docência numa atividade complexa, tanto que o perfil geral de competência para o desempenho abrange quatro dimensões: profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na vida e de relação com a comunidade e o desenvolvimento profissional ao longo da vida (Decreto- Lei nº 240/2001 de 30 de agosto).

Os autores referem que o trabalho profissional é um trabalho cada vez mais autónomo, que afasta situações de heteronomia e contextualiza a ideia de vocação, uma vez que para ser feito, precisa de uma formação especializada, um treino formal e um esforço de aperfeiçoamento constante. A cultura profissional individualista que coexiste, em relação de simbiose, com uma cultura organizacional burocrática.

“O atual regime de avaliação do desempenho docente associa duas modalidades de avaliação, a formativa e a sumativa, com propósitos distintos: o desenvolvimento profissional dos professores e a gestão das carreiras profissionais. A forma como esta associação é promovida e percebida pelos professores envolvidos na avaliação do desempenho condiciona o sentido do processo e determina a sua influência na melhoria da ação docente e do serviço público de educação prestado pela escola.” (Formosinho e Machado, 2010:97)

A avaliação do desempenho docente, segundo os autores, deve perspetivar-se à luz da docência como atividade complexa; da escola como organização aprendente e da supervisão pedagógica como fator de desenvolvimento profissional.

Formosinho e Machado (2010), apontam as quatro finalidades da avaliação dos professores:

- 1.a prestação de contas do desempenho;
- 2.a gestão das carreiras profissionais;
- 3.o desenvolvimento do professor enquanto pessoa e enquanto profissional;
- 4.a melhoria global do sistema de ensino a partir do aperfeiçoamento dos seus recursos humanos. (p.106)

O novo regime da avaliação do desempenho dos docentes coloca

“a ênfase num plano de desenvolvimento pessoal e profissional que enfatize as potencialidades do professor e faça do próprio professor o sujeito da sua formação, o motor do seu aperfeiçoamento, e faça da ação docente o espaço e o tempo de uma formação crítica e reflexiva, onde a teoria e a prática marcam encontro e se fecundam”. (Formosinho e Macahado, 2010:107)

Esta perspetiva consubstancia-se com a mudança pois assenta na melhoria da qualidade da escola, uma vez que há lugar à centralidade dos professores, como sujeitos da mudança da escola, caracteriza também a escola como organização aprendente e a supervisão é encarada como fator de formação e desenvolvimento.

Ao enfatizar a avaliação formativa que a supervisão contém, “o regime de avaliação do desempenho docente parece ancorar-se numa perspetiva que valoriza a reflexão do próprio professor sobre a sua experiência e o processo de aprender como elemento essencial do percurso profissional do professor.” (p.107)

No entanto a estrutura da carreira docente não considera as necessidades intrínsecas de desenvolvimento profissional mas antes segue uma linha orientadora que se manifesta “...pelo isolamento na ação pedagógica, conduz ao fechamento em relação às mudanças, a um certo ceticismo e ressentimento em relação aos outros.” (Cavaco, 1999: 189).

Fullan e Hargreaves (2001), também referem o isolamento dos professores como um fator que permite o conservadorismo e a resistência à mudança,

abordam também o privatismo como um hábito “incrustado, historicamente, nas nossas rotinas de trabalho.” (p.22) Este isolamento sendo um problema fortemente enraizado é suportado pela arquitetura das salas de aula, pelo horário escolar, pela sobrecarga e legitimado pela história, não existindo oportunidades e encorajamento “para que os professores trabalhem em conjunto, aprendam uns com os outros e melhorem as suas competências enquanto comunidade.” (p.23) Para os autores e pese embora a colegialidade e a colaboração entre os docentes serem fatores importantes para um aperfeiçoamento sustentado, conduz muitas vezes ao “pensamento de grupo” (Groupthink), sendo mais um constrangimento do que uma oportunidade pois em vez de promover a evolução como forma valorizada de trabalho, é imposta enquanto sistema inflexível.

“O isolamento tem dois significados: quaisquer que sejam as coisas maravilhosas que os professores possam fazer, ninguém dará por elas e quaisquer que sejam as más, ninguém as corrigirá.” (p.29) Ao abrir a sala de aula encontramos o melhor mas também se correm riscos de expor práticas inadequadas e a incompetência, embora seja um risco, a verdadeira dimensão do problema da incompetência é muito inferior à dos receios que levanta. O isolamento também impede que se obtenha o feedback claro e significativo sobre a validade e eficácia das práticas pedagógicas dos docentes. Salientam os autores que o isolamento e incerteza estão associados ao que se designa por “ambientes de aprendizagem empobrecidos” em que os professores aprendem pouco com os seus colegas e não têm condições de poderem experimentar e aperfeiçoar as suas práticas recorrendo a práticas de ensino standardizadas, pois não analisam, nem refletem, coletivamente, sobre o valor, propósito e orientação do seu trabalho.

“A incerteza, o isolamento e o individualismo constituem uma combinação potente: quase por definição, sustentam o conservadorismo educativo, pois a oportunidade e a pressão decorrentes do surgimento de novas ideias permanecem inacessíveis.” (p.75) Para se conseguir a mudança bem sucedida e duradoura é necessário “derrubar os muros do privatismo” nas escolas.

Os professores associam a avaliação ou colaboração como controlo e o isolamento e o individualismo são a sua armadura, a proteção contra a escrutínio e a intrusão, funcionando a sala de aula isolada como um refúgio ao julgamento. (Bolívar, Cruz e Ruiz , 2005), referem que a resistência às mudanças não advém apenas pelo conservadorismo injustificado mas também como forma de salvaguardar a própria identidade profissional.

Também para (Reifschneider, 2008), a avaliação apresenta duas vertentes, formativa que se refere à melhoria do processo e desempenho futuro e somatória que diz respeito à avaliação de desempenho passado. O facto da avaliação de desempenho influenciar remunerações, carreiras, assim como a autoimagem, dificulta a abertura do supervisionado ao diálogo, necessário ao desenvolvimento profissional. A autora ressalta ainda que o conflito entre objetivos organizacionais e pessoais aumenta quando se obtêm avaliações abaixo de esperado. Como obstáculos à eficiência do processo avaliativo, a autora refere fatores como: o processo pelo qual se rege a avaliação; a falta de comprimento do estabelecido; ausências de medidas reguladoras; restrições do modelo adotado e padrões desiguais de avaliação entre avaliadores. Outra barreira é a inadequação do processo ao contexto.

Alves e Machado (2010), apontam a avaliação do desempenho como um processo de extrema complexidade, multidimensional e de multicausalidade, tendo com consequência alguns constrangimentos:

- incapacidade metodológica de apreender as competências da profissão;
- dificuldade em determinar as características que fazem um bom professor;
- dificuldade de construir indicadores justos e fiáveis e formar avaliadores para os aplicar corretamente;
- complexidade da formulação dos métodos e dos critérios;
- complexidade do objeto e das componentes ideológicas que lhe são inerentes;
- contradição entre a autonomia e a profissionalização dos professores.

Os autores salientam também mais alguns constrangimentos como:

- a) Questionar as lógicas de regulação da atividade docente e da construção da sua profissionalidade;
- b) Avaliação como projeto emancipatório (pessoal, profissional, social, científico, etc);
- c) Avaliação como resistência as “posturas de controlo” que nada deixa escapar e da autoavaliação que poderá tornar-se em autopunição;
- d) Avaliação num projeto de identidade profissional, marcado pelos territórios de partilha, da sociabilidade e do reconhecimento nos quais avaliar signifique ser sujeito e não sujeitar-se. (p.8)

Faucher e Tardif (2010), também apontam entraves à avaliação quando referem que a avaliação que resulta de uma decisão política e impõe um “olhar externo” sobre a “vida privada” que o professor constrói com os seus alunos, sendo uma decisão top-down irrita muito pela sua origem sendo também muitas vezes entendida como um mecanismo adicional de controlo.

2.2.1. Prós e contras da supervisão pedagógica

Como qualidade da supervisão, (Alarcão e Roldão, 2008), referem que esta tem como mérito “promover a capacidade de refletir, criticamente sobre a ação profissional” enquadrando-se na linha conceptual do professor reflexivo defendido por Schön (1987), capacidade que gera dinâmicas e processos de crescimento profissional operacionalizados pela atitude reflexiva, questionadora e analítica da ação docente, assente no conhecimento teórico e que vai construindo a sua identidade profissional. Este olhar superviso pretende regular, compreender e atuar de modo a que “ser professor faça sentido para si mesmo e para os outros” (p.64)

As autoras elencam uma lista de indicadores de qualidade positiva dos ambientes supervisivos como:

- Estímulo ao pensamento;

- promoção de práticas de reflexão e questionamento;
- partilha de experiências e comunicação entre colegas;
- conhecimento da comunidade escolar e meio envolvente;
- pesquisa de informação científica;
- desenvolvimento da autonomia profissional (autoconfiança e autoconceito);
- flexibilidade de estratégias;
- continuidade no acompanhamento; apoio (pedagógico-didático e pessoal-humano) e desafios ao desenvolvimento;
- crítica construtiva;
- disponibilidade;
- feedback;
- liberdade de ação e inovação;
- abertura a novas perspetivas;
- bom relacionamento interpessoal (autenticidade e genuinidade, disponibilidade para ouvir e clarificar). (p.65)

Apontam também os indicadores de qualidade negativa que colocam entraves à aplicação da supervisão pedagógica:

- a observação de aulas;
- qualidade dos orientadores;
- falta de flexibilidade;
- pouco apoio dos orientadores/supervisores;
- deficiente avaliação;
- abordagens prescritivas ou pouco profundas;
- fraco ou nulo envolvimento da e na comunidade escolar;
- ausência de trabalho colaborativo;
- artificialidade;
- curta duração. (p.65-66)

Formosinho e Machado (2010), tecem críticas à perspetiva da avaliação do desempenho associado à promoção do desenvolvimento profissional considerando uma perda de tempo, de energia e esforços para apontar “uma pequena percentagem de incompetentes”, perdendo a oportunidade de sair do eu solitário e fomentar o trabalho de equipa como forma de desenvolvimento

sustentado da qualidade do ensino e da escola. (p.107) Referem ainda que neste sentido a avaliação do desempenho deve ter o mesmo tipo de tratamento que a burocracia, deve ser utilizada para o desenvolvimento da docência e a melhoria da escola, redirecionando o seu conceito, papel e funções no sentido de três polos: a sala de aula; a escola e a pessoa.

“A perspectiva formativa da avaliação do desempenho é travada pela sua dimensão sumativa, pela acentuação dos papéis de inspeção e controlo, pela definição prévia e a imposição e pelo seu prolongamento numa lógica de seleção, recompensa ou castigo com impacto na carreira.” (p.108)

A associação entre a supervisão e a função certificadora da avaliação do desempenho docente levanta suspeitas pois o que lhe está associado é a classificação dos professores e a progressão na carreira, associada aos resultados e afasta-se de um modelo de processo.

A supervisão mesmo que feita por pessoas bem preparadas e experientes acaba por cingir-se à avaliação como recompensa ou castigo, põe em causa a autonomia profissional, tornando-se num dispositivo apenas de certificação, legitimação, de domínio e controlo do sistema e das carreiras e não de melhoria das práticas. “Neste caso, a supervisão torna-se um dispositivo mais de conformismo e conformidade que de ação pró-ativa e melhoria da escola e suscita nos avaliados estratégias mobilizadoras das suas energias mais para iludir que para cooperar e revelar dúvidas, lacunas ou dificuldades.” (p.109)

O novo regime de avaliação tem então um carácter com “duplo sentido” o aperfeiçoamento profissional e o de classificar o desempenho docente, no entanto num regime centralizado e burocrático o que está implícito não é a perspectiva profissional mas a da produção normativa no topo para execução na base.

Peralva e Rodrigues (2008), referem que a avaliação está na ordem do dia nos temas centrais das escolas, na opinião públicas e nas políticas educativas. Este movimento de avaliação das escolas pretende responder às exigências sociais relativas ao direito de saber “como vai a escola” mas também aos desafios

colocados pelo desejo de autonomia das organizações escolares, requerendo a implementação de uma cultura de observação e análise da realidade.

Visando a melhoria dos resultados para a escola, a avaliação do desempenho docente tem vindo a ser preconizada como um instrumento essencial. Para as autoras e, de acordo com alguns estudos, existe a correlação positiva e elevada entre a qualidade da atividade docente e os resultados dos alunos, recomendando novas e ousadas formas de formação profissional de professores, assentes no seu desenvolvimento pessoal e profissional bem como o acompanhamento avaliativo sistemático das práticas dos docentes e dos efeitos/impactos da formação.

O ponto de vista a partir do qual se fala ou age, no domínio da avaliação de desempenho, determina o olhar de quem avalia. Avaliar o desempenho de um professor num sistema de formação não é a mesma coisa que avaliar o desempenho de um professor num sistema de carreiras onde a progressão, as condições de trabalho e a remuneração tomam o avanço sobre o desenvolvimento profissional da pessoa e do profissional que o professor é. Conjuguar os dois pontos de vista num só sistema é um desafio.

Segundo as autoras, a avaliação de desempenho visa a melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, as aprendizagens dos alunos. A implementação de sistemas de avaliação do desempenho dos professores insere-se na procura de soluções para esta inquietação. Referem que a avaliação, como domínio científico tem a sua linguagem própria, utiliza uma terminologia específica, articula-se, adapta-se e evolui em função dos paradigmas que definem a educação nos diferentes momentos da sua evolução.

Avaliar o desempenho dos professores é um processo que implica a observação, a descrição, a análise, a interpretação da atividade profissional para tomar decisões relativas ao professor a vários níveis. Avaliar o desempenho docente implica ter em atenção um conjunto de princípios, determinados pela conceção de profissionalidade dos professores - conhecer as suas práticas para as melhorar, conhecer os factos e os contextos que os condicionam de forma integrada e sistemática.

De acordo com as autoras a avaliação de desempenho tem por base um referencial de desempenho, que é um sistema de referências, legitimado, constituído por um conjunto de dados, relevantes, a partir dos quais é possível traçar um perfil/perfis de desempenho (projeção do desempenho desejável, previsto, potencial) com o(s) qual(is) se compara o desempenho real (observado) do profissional, e que permite identificar/acentuar pontos fortes e fracos nesse desempenho.

2.3. – A reflexão supervisiva sobre as práticas educativas

Roldão (2000), ancora o conceito de reflexividade teorizado na década de 80 por Schön que apontava o professor enquanto prático reflexivo, referindo que este tem sido o suporte teórico de todas as linhas de investigação educacional que apontam a reflexividade em formação, em profissionalidade e ainda como estratégia para melhorar a qualidade da educação (*empowerment*), dentro de um contexto de complexidade, diversidade e mudança das sociedades atuais. A organização escola é feita de agentes que são mais eficazes se forem capazes de refletir sobre o seu desenvolvimento profissional e verem a escola como um todo, dando-lhe uma dinâmica que leva à desejada melhoria de resposta. A autora aponta o modelo “*colaborative school improvement*”, que salienta a ligação entre a aprendizagem dos alunos, a prática da sala de aula e a organização da escola como elos indissociáveis. A reflexão é o eixo da ação profissional do prático reflexivo, cujo conceito central tem por base, *a reflexão sobre, na e pela escola*, sendo esta a via para a reconceptualização desta instituição perante o novo contexto da ação em que atua.

Para (Alarcão e Tavares, 2003) as situações de supervisão devem caracterizar-se por uma relação que encoraje e facilite o processo de desenvolvimento profissional e de aprendizagem consciente e comprometida. A supervisão deve ter por base a maximização das capacidades do docente como pessoa e como profissional. “A reflexão que se exige aos professores é a reflexão crítica e transformadora”. (p.129) Os autores salientam a capacidade dos professores em pensarem a sua prática e de construírem/reconstruírem o seu conhecimento a

partir da sua ação. “...o agir profissional do professor não pode ser, na atualidade, realizado apenas em situações de isolamento. A complexidade dos problemas exige trabalho em equipa decorrente da assunção de projetos comuns.” (p.132). A supervisão é vista como valorização da aprendizagem, da reflexão sobre e para a prática, assente numa perspetiva crítica, interveniente e emancipatória.

Alarcão e Roldão (2008), consideram que a reflexão promove o conhecimento profissional, porque radica numa “atitude de questionamento permanente – de si mesmo e das suas práticas – em que a reflexão vai surgindo como instrumento de autoavaliação reguladora do desempenho”(p.30) e gera novas interrogações. Apontam também as razões que conferem importância à reflexividade:

- Motiva para uma maior exigência e autoexigência;
- consciencializa para a complexidade da ação docente e para a necessidade de procurar e produzir conhecimento teórico para nela agir;
- contribui para a perceção da relação teoria-prática como um processo de produção de saber e não como uma dicotomia servida por uma lógica de aplicação;
- promove uma atitude analítica da ação e da prática profissional;
- desenvolve o autoconhecimento e a autonomia;
- proporciona maior segurança na ação de ensinar;
- confere maior interesse e capacidade de experimentar novas abordagens.

As autoras consideram como fatores positivos da reflexão: a natureza colaborativa e colegial; incidir sobre a atividade investigativa; incidir na resolução de problemas; analisar as situações educativas; e promover a interação em contextos diversificados. Estes fatores apresentam-se como estratégicos e com muito potencial formativo.

Enumeram como fatores negativos: as práticas de reflexão incipientes; as dificuldades em refletir e em comunicar o teor das reflexões; e ainda a centralização quase exclusiva nas atividades letivas. Outros fatores também

constrangedores da reflexão como processo de desenvolvimento: tempo para as reflexões; dificuldades em utilizar abordagens reflexivas pelos supervisores; dificuldades em interpretar, questionar e confrontar; confusão nas críticas por medo que as mesmas levem ao enfraquecimento da autoestima.

Segundo Perrenoud (2002), todos nós refletimos na ação e sobre a ação mas isso não nos faz profissionais reflexivos, a diferença está na postura reflexiva do profissional e não em atos de reflexão episódica. Esta postura deve ser permanente e estabelecer-se numa relação analítica com a ação, é uma forma de identidade, 'um habitus'. Para o autor a noção de prática reflexiva remete para dois processos mentais:

- não há ação complexa sem reflexão durante o processo, que consiste em questionar o que está a acontecer ou o que vai acontecer.
- Refletir sobre a ação, é a ação o objeto de reflexão, é sobre nela que se reflete, passa por uma crítica, análise, relação com as regras, teorias ou outras ações, imaginadas ou realizadas em situações idênticas. (p.30-31)

Aponta os vários aspetos que a postura e competência reflexiva deve apresentar:

- Na ação, a reflexão permite haver a adequação constante à ação e regular procedimentos;
- No pós, a reflexão permite analisar acontecimentos e construir saberes;
- Antes da ação a reflexão permite planejar, construir cenários e preparar o professor para lidar com imprevistos.

Também (Vieira, 2009), parte do pressuposto que as finalidades e a natureza das práticas pedagógicas e supervisivas estão articuladas e que ambas colaboram de forma emancipatória. Aponta como principal função da supervisão pedagógica, indagar e refazer o modo como as teorias e as práticas pedagógicas "se (des)articulam ou (re)forçam entre si." (p.202). Destaca o contributo desta no sentido de promover a reflexão crítica sobre o peso histórico e estrutural que condiciona a pedagogia.

Refere (Sá-Chaves, 2007) que a supervisão pode ajudar na evolução dos processos cognitivos, na reflexividade, na capacidade de avaliar criticamente, controlar os processos de implementação das opções decididas no exercício da atividade letiva.

Sintetizando, apresentamos o profissional reflexivo na forma de esquema da figura 3.

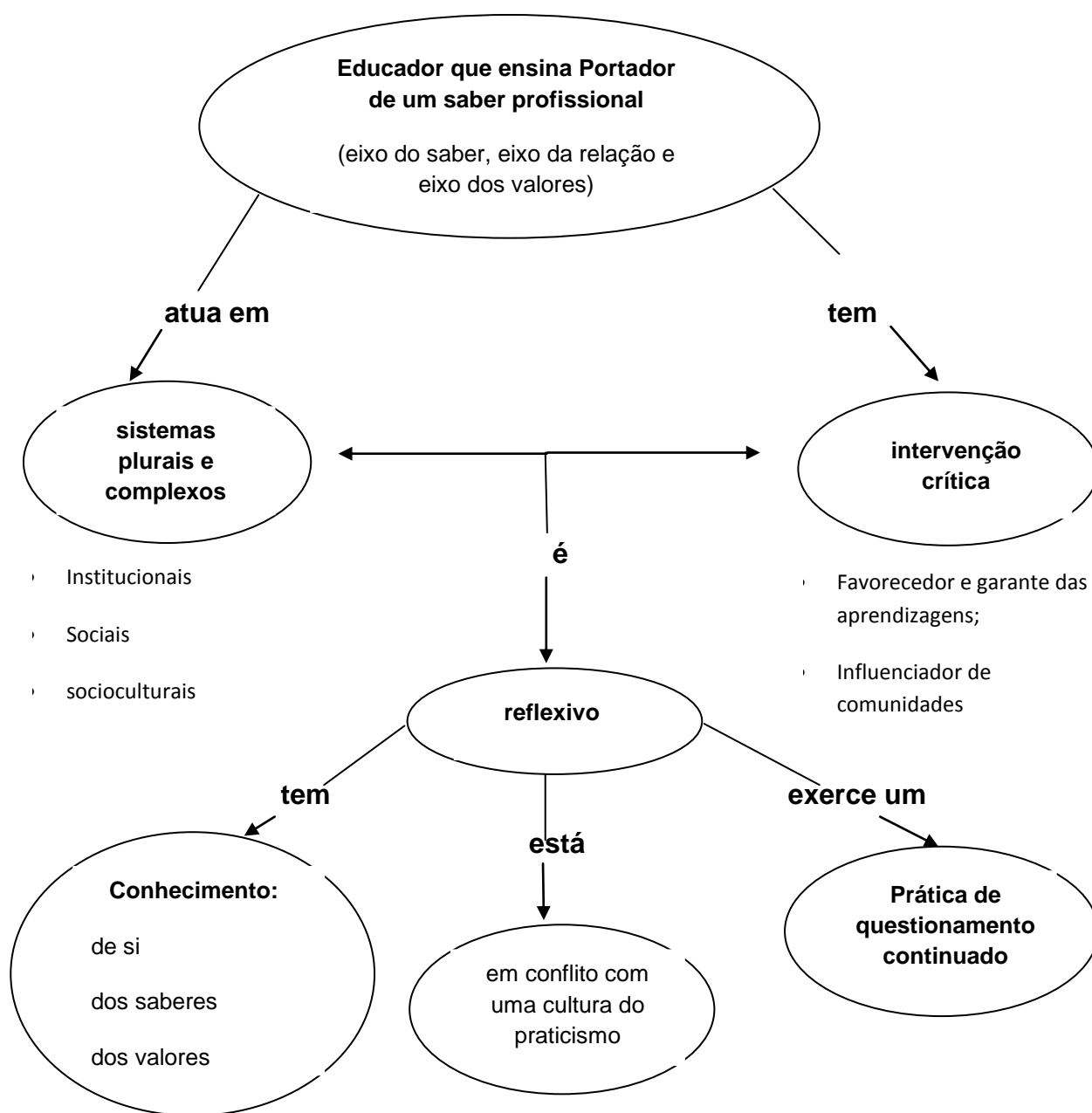


Fig. 3 – Conceção do professor (emergente). (Alarcão e Roldão, 2008:69)

2ª PARTE – Estudo Empírico

“Para lidar com a mudança e com o inevitável declínio de rotinas há muito estabelecidas, os professores têm de se envolver em aprendizagens em que os pressupostos tácitos se tornem explícitos, são questionados e reavaliados.”

(Day, 2001:12-13)

CAP. III O Estudo

Neste capítulo, apresentamos as opções e os procedimentos metodológicos subjacentes à nossa abordagem empírica. Começaremos por fundamentar a opção por um estudo caso, no âmbito de uma investigação mista, de carácter quantitativo e qualitativo, para tal, recorreremos à especificidade da prática da investigação em Ciências da Educação.

Com base na literatura consultada, serão referidas algumas definições de estudo caso, procurando deste modo enquadrar a nossa abordagem com as características desse tipo de estudo, com a ressalva de que os dados obtidos constituírem apenas, uma leitura de um caso particular, diríamos que mais não pretendemos ser do que um olhar entre outros olhares.

3. *As questões de investigação*

Surgem então as questões que a presente investigação irá tentar responder:

Serão os professores avessos à supervisão? E se sim porquê?

Haverá professores que não sejam avessos? E o que explicará essa disposição?

Que conceitos têm os professores sobre a supervisão pedagógica? E os supervisores em que conceitos assentam a supervisão que fazem?

Em que medida acham os professores que a supervisão pedagógica os pode ajudar no seu desenvolvimento profissional?

Que expectativas têm os supervisores dos atos supervisivos no desenvolvimento profissional dos supervisionados?

Que dificuldades encontram os avaliadores/supervisores nos seus atos supervisivos?

De que modo pode a supervisão ajudar na (re)construção da imagem/identidade dos professores?

O tempo de serviço e a idade condicionam a visão que se tem da supervisão pedagógica?

3.1. Metodologia do estudo

3.1.1. Natureza do trabalho e principais pressupostos

O presente trabalho centra-se num estudo empírico e fundamenta-se na imersão subjetiva do investigador numa realidade escolar, efémera mas significativa, cujo enfoque de observação principal são os atores que se movimentam na cena educativa de um determinado contexto escolar.

Trata-se de um estudo de caso que privilegia a descrição através do estudo das perceções pessoais dos sujeitos, que fornecem informação sobre o que se pretende pesquisar. Pretende-se pois recolher a informação necessária para analisar e compreender as conceções que estes têm sobre o tema em estudo.

Para (Yin, 2001), um estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, principalmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (p.32)

Não obstante, embora o objeto do estudo seja circunscrito, a abordagem do estudo de caso é sempre uma abordagem holística pois permite que todo o contexto onde ocorre a investigação tenha relevância na descrição e interpretação dos dados.

Quanto à metodologia que orientou o estudo situámo-nos, essencialmente, no paradigma de investigação qualitativa, com recurso a entrevista, questionário e diário de campo.

Na investigação qualitativa os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que quer dizer que são dados ricos em pormenores descritivos. Este tipo de investigação não tem como objetivo responder a questões prévias ou testar hipóteses, o que se pretende é a compreensão de comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. Assim, os dados são geralmente recolhidos através de um contato aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos naturais. As estratégias que melhor se adequam à investigação qualitativa são a observação participante e a entrevista.

Em educação, a investigação qualitativa é normalmente designada por naturalista, o que se deve ao fato do investigador incidir o seu estudo nos comportamentos naturais das pessoas, frequentando os locais em que os fenómenos que se está a estudar se desenrolam de forma natural, como referem (Bogdan & Biklen, 1994).

Neste tipo de metodologia de investigação qualitativa, o papel do investigador é complexo e daí que seja imperativo ele ter consciência, logo de início, das vantagens e das limitações do tipo de estudo em que se envolve.

De acordo com Vala (2007), o processo central do trabalho de campo tem por base “as possibilidades de construir uma identidade social perante os membros dum determinado quadro social, e as características dessa identidade, viabilizam ou inviabilizam a pesquisa, condicionam-na em diversos aspetos.” (p.147)

Para o autor é ingénuo a tendência de confundir objetividade com impessoalidade, uma vez que “aquilo que vemos ou com que lidamos no quotidiano pode ser-nos familiar mas não é necessariamente conhecido” (p.147) A noção familiar necessita de ser relativizada e precisada e, tomar um quadro social por familiar não é o mesmo que conhecê-lo.

“Familiaridade sem problematização científica significa ainda enviesamento da análise, substituindo-a pelo que deverá ser afinal uma das matérias primas informativas, ou seja, as interpretações espontâneas que os atores sociais do contexto em estudo fazem acerca do mundo e da sociedade”. (Vala, 2007:147)

A pesquisa de terreno tem duas vertentes, uma delas é o processo de familiarização do investigador com o contexto social que pretende estudar uma vez que com a diversidade que caracteriza as nossas sociedades, a maioria dos contextos não nos são familiares quanto mais cientificamente conhecidos.

A outra vertente é o processo de distanciamento, a produção de resultados da observação “resulta do acionamento integrado de processos de recolha, registo, classificação e análise... da informação” (p.148)

3.1.2. Sujeitos participantes no estudo e procedimentos metodológicos

Este estudo de caso centrou-se num Agrupamento de Escolas situado numa região rural, os sujeitos participantes no estudo exercem a sua profissionalidade neste contexto educativo, pretendeu-se abarcar uma amostra significativa dos docentes, englobando todos os graus de ensino que nele exercem a sua profissão e em especial a Comissão de Avaliação do Desempenho Docente.

No início do ano abordámos por escrito o Presidente do executivo para realizar esta investigação e à Comissão pediu-se autorização para sermos observadores / participantes das suas reuniões, registadas em diários de campo e no final realizámos ainda uma entrevista coletiva, semi-estruturada a estes membros já com experiência como avaliadores uma vez que esta comissão já vinha do ciclo avaliativo anterior. A entrevista foi áudio gravada e posteriormente foi feita a sua transcrição, a sua matriz atendeu às categorias e subcategorias das questões, os indicadores nas respostas dadas e as respetivas unidades de registo.

A referir ainda que nos registo dos diários de campo constam as impressões enquanto relatoras, logo intervenientes no próprio estudo, sabendo de antemão que a observação participante em que o pesquisador participa na situação estudada pode trazer vantagens, uma vez que o observador faz parte naturalmente do grupo ou comunidade pesquisados. Estivemos também conscientes de que neste tipo de observação há riscos e críticas por se

considerar muito difícil assegurar a objetividade da observação, no entanto procurámos observar e obter os dados com imparcialidade.

Os inquéritos foram testados por quatro docentes no final de janeiro para verificarmos a sua validade e fiabilidade, depois de reformuladas algumas questões, foi pedido, em fevereiro, autorização à DGIDC para aplicarmos os mesmos em meio escolar, ao qual só obtivemos resposta no final de março, pelo que optámos por só distribuir os inquéritos no início do terceiro período, em abril.

A investigação no terreno decorreu durante o ano letivo de 2010/2011, mais concretamente entre os meses de janeiro e julho. Neste período de tempo foram aplicados inquéritos a professores dos vários níveis de ensino, foram realizadas nove sessões de observação e foram redigidas as respetivas notas de campo aquando das observações realizadas nos dias 5/01/11, 12/01/11, 25/01/11, 2/03/11, 1/04/11, 3/05/11, 6/07/11, 20/07/11 com duas sessões de observação e finalizámos a recolha de dados com a entrevista coletiva à CADD.

Instrumentos de recolha de dados

3.2. Procedimentos de recolha e *tratamento* de dados

Os três grandes grupos de técnicas utilizadas nas ciências sociais para a recolha de dados, são o inquérito, que pode tomar uma forma oral (a entrevista) ou a escrita (o questionário), a observação, que pode assumir uma forma direta, sistemática ou uma forma participante, e a análise documental.

“A coleta de dados é a fase da pesquisa em que se indaga a realidade e se obtêm dados pela aplicação de técnicas.” (Barro e Lehfeld, 2008:105)

Quivy e Campenhoudt (1998), referem as três operações da observação:

- a) Conceber o instrumento de observação, primeira operação conceber instrumento capaz de produzir todas as informações adequadas e necessárias para testar as hipóteses;
- b) Testar o instrumento de observação;

“Para nos assegurarmos de que as perguntas serão bem compreendidas e as respostas corresponderão, de facto, às informações procuradas é imperioso testar as perguntas. Esta operação consiste em apresentá-las a um pequeno número de pessoas pertencentes às diferentes categorias de indivíduos que compõem a amostra” (Quivy e Campenhoudt, 1998:181)

c) A recolha dos dados

“Constitui a execução do instrumento de observação. Esta operação consiste em recolher ou reunir concretamente as informações determinadas junto das pessoas ou das unidades de observação incluídas na amostra”. (p.182-183)

Para realizar o estudo optou-se pela elaboração de um inquérito afim de aferir as conceções dos docentes, a intencionalidade prendia-se com comparação que posteriormente seria feita com os outros dados recolhidos. (**Anexo1**)

De acordo com (Ferreira, 2007) “toda a ação de pesquisa se traduz no ato de perguntar” (p.165) e as regras metodológicas têm como objetivo esclarecer o modo de obtenção de respostas.

“O inquérito consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores” (Quivy e Campenhoudt, 1998:188)

Para os autores, um dos objetivos ao qual este método é adequado é nos casos em que é necessário interrogar um grande número de pessoas e em que se levanta um problema de representatividade, apontam como vantagem: A possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação.

Barro e Lehfeld (2008), apontam não só vantagens mas também limitações deste modelo, como vantagens refere que:

- possibilita ao pesquisador abranger maior número de pessoas e de informações em curto espaço de tempo do que outras técnicas de pesquisa;
- facilita a tabulação e o tratamento dos dados obtidos, principalmente se for elaborado com maior número de perguntas fechadas e de múltipla escolha;

- com o seu uso, o pesquisado tem tempo suficiente para refletir sobre as questões e respondê-las mais adequadamente;
- pode garantir o anonimato e, conseqüentemente, maior liberdade nas respostas, com menor risco de influência do pesquisador sobre elas;
- economiza tempo e recursos tanto financeiros como humanos na sua aplicação.

Como limitações apontam a sua devolução; o grau de confiabilidade das respostas obtidas e ainda a necessidade de elaborar questionários específicos para cada segmento da população. (p.107)

No dizer de (Ferreira, 2007) “o inquérito continua a ser fecundo na exploração dos fenómenos e, por seu intermédio, é possível entrever ligações e interpretações antes insuspeitas. Por outro lado, é uma das vias de acesso às racionalizações que os sujeitos fazem das suas escolhas e das suas práticas.” (p. 194)

Refere no entanto, que o inquérito deve ser feito em articulação com outras técnicas, pois só a multiplicidade de fontes empíricas, cada uma com a sua própria validade, pode devolver-nos a multidimensionalidade das relações sociais.

Na duração do estudo fomos também observadores participantes e os diários de campo tiveram um papel fundamental, servindo de registo não só do que acontecia no contexto escolar em que nos movemos, mas também espelharam o nosso sentir e ainda as inferências com a base teórica. (**Anexo 2**)

“A observação é fonte constante de conhecimento para o homem a respeito de si, dos outros e do mundo que o cerca.” (Barro e Lehfeld, 2008:74)

Iturra (2007), refere que “a observação participante é o envolvimento direto que o investigador de campo tem com um grupo social que estuda dentro dos parâmetros das próprias normas do grupo.” (p.149) Assim também o entendem (Quivy e Campenhoudt,1998) “A observação direta é aquela em que o próprio investigador procede diretamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados. Apela diretamente ao seu sentido de observação”. (p.164)

Para os autores um dos objetivos que este método é adequado, entre outros, é a análise da organização espacial dos grupos e da sociedade, com as seguintes vantagens:

- a apreensão dos comportamentos e dos acontecimentos no próprio momento em que se produzem;
- a recolha de um material de análise não suscitado pelo investigador e, portanto, relativamente espontâneo;
- a autenticidade relativa dos acontecimentos em comparação com as palavras e com os escritos. (p.199)

Os dados obtidos pela observação direta e participante – “são procedimentos de pesquisa que possibilitam conhecer o significado de acontecimentos e situações, de comportamentos e de estratégias, de declarações e de silêncios, de estilos de agir e de maneiras de pensar”. (Vala, 2007:148)

Barros e Lehfeld (2008), salientam que no desenvolvimento da pesquisa e para a coleta de dados é muito importante a utilização de um diário de campo, servindo como registo dos fatos verificados através de notas e/ou observações. Como instrumento um caderno de capa dura, servindo de diário registrando as informações gerais para análise posterior da recolha.

Registada com exatidão as observações, percepções, vivências e experiências obtidas na pesquisa, sendo também importante registrar impressões pessoais sobre o observado na pesquisa de campo. Os registos devem ser organizados e sistematizados “conforme os horários, dias, direções, situações e outras ocorrências durante o trabalho de campo, servindo para melhor contextualizar dados levantados e ajudar a reconstruir os fatos observados.” (p.106) e também para não trazer viés à pesquisa ou dificuldades na análise e interpretação dos dados.

De acordo com estes autores “o observador deve ter competência para observar e obter dados com imparcialidade, procurando controlar suas próprias opiniões e interpretações.” (p.75) Neste caso em que se faz uma observação participante, ou seja, em que o pesquisador participa na situação estudada, fazendo parte

naturalmente do grupo ou comunidade pesquisados, há riscos e críticas por se considerar muito difícil assegurar a objetividade da observação.

O terceiro instrumento de recolha de dados foi a entrevista, a elaboração da entrevista (**Anexo 3**) foi no sentido de obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, neste caso em concreto, pretendia-se obter um conhecimento mais amplo do sentir dos docentes avaliadores.

“Nas suas diferentes formas, os métodos de entrevista distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana. Corretamente valorizados, estes processos permitem ao investigados retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados.” (Quivy e Campenhoudt, 1998:191-192)

Os autores apontam os objetivos para os quais o método é especialmente adequado.

- A análise do sentido que os atores dão às suas práticas aos acontecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc.
- A análise de um problema específico: os dados do problema, os pontos de vista presentes, o que está em jogo, os sistemas de relações, o funcionamento de uma organização, etc. (p.193)

A entrevista pode ter variantes: A entrevista semidirectiva, ou semidirigida, é a mais utilizada em investigação social. O investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito dos quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. (p.192)

Também Barro e Lehfeld (2008) referem que é uma técnica que permite o relacionamento estreito entre entrevistado e entrevistador de acordo com a sua operacionalização e podem ter a classificação de “estruturadas” e “não estruturadas”. As entrevistas estruturadas quando têm questões previamente formuladas, o entrevistador estabelece um lote prévio de questões e não há liberdade de alterar. As entrevistas não estruturadas procura-se através da

conversação dados que possam ser utilizados em análise qualitativa, aspetos considerados mais relevantes do problema de pesquisa, estas últimas com as seguintes vantagens:

- maior flexibilidade, aplicada a qualquer segmento da população, uma vez que se pode formular e reformular as questões;
 - oportunidade de observar atitudes, reações e condutas durante a entrevista;
 - obtenção de dados relevantes e mais precisos sobre o objeto de estudo.
- (p.109)

Como limitações os autores referem que exige maior dispêndio de tempo por parte do investigador, assim como necessita de treino para habilitar o entrevistador para esta função.

Por fim e após a recolha de todos os dados no terreno é necessário fazer a leitura e a sua triangulação. (Vala, 2007) refere que “a análise de conteúdo é hoje uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais” (p.100). No seu dizer é uma técnica de investigação que permite fazer inferências que devem ser válidas e replicáveis.

No sentido de recolher toda a informação necessária à avaliação deste projeto de investigação e dos resultados obtidos, recorreu-se a inquéritos aos docentes, à entrevista coletiva semi-estruturada aos membros da Comissão de Avaliação do Desempenho Docente e à observação direta e participante registada nos diários de campo.

CAP. IV Apresentação dos dados

Do trabalho de análise de dados, pode-se destacar a tarefa de interpretar e tornar compreensíveis os materiais recolhidos. Desta forma a análise de conteúdo deve contribuir para um sentido mais profundo aos dados recolhidos e permitir compreender os padrões e as regularidades presentes no discurso dos sujeitos.

Na apresentação dos dados, relativamente à entrevista e diários de campo, onde se pretendia captar o pensamento dos sujeitos avaliadores, optámos por elaborar tabelas, de acordo com as categorias e subcategorias definidas na análise de conteúdo, desta forma ser-nos-á possível agrupar os dados recolhidos, no que respeita a alguns dos indicadores de cada uma dessas subcategorias. A sua interpretação visará encontrar pontos comuns, divergentes ou singulares destes sujeitos sobre os aspetos abordados.

O processo de categorização referido consistiu na definição de categorias (temas principais abordados), subcategorias (aspetos abordados, intrínsecos aos temas categorizados) e indicadores (palavras/expressões sintetizadoras das unidades de registo ou que nos remetam para bases teóricas). Nos diários de campo, para além dos registos narrativos com as inferências à teoria, tecemos alguns juízos de valor que retratam o nosso sentir do ambiente e das atitudes dos sujeitos que observámos.

Do universo de 138 docentes a exercer funções neste Agrupamento, pretendemos recolher de forma equitativa a opinião destes sujeitos, assim sendo, entregámos 50 inquéritos distribuídos da seguinte forma:

Grau de ensino	Nº Docentes	Percentagem	Nº inquéritos a aplicar
Pré- Escolar	15	11%	6
1º Ciclo	33	24%	12
2º, 3º/secundário	90	65%	32

Dos inquiridos distribuídos apenas conseguimos recolher 30. Os sujeitos respondentes deste estudo têm a idade média que se situa na ordem dos 44 anos e são maioritariamente do sexo feminino como se observa:

Gráfico 1 – Idade dos docentes inquiridos

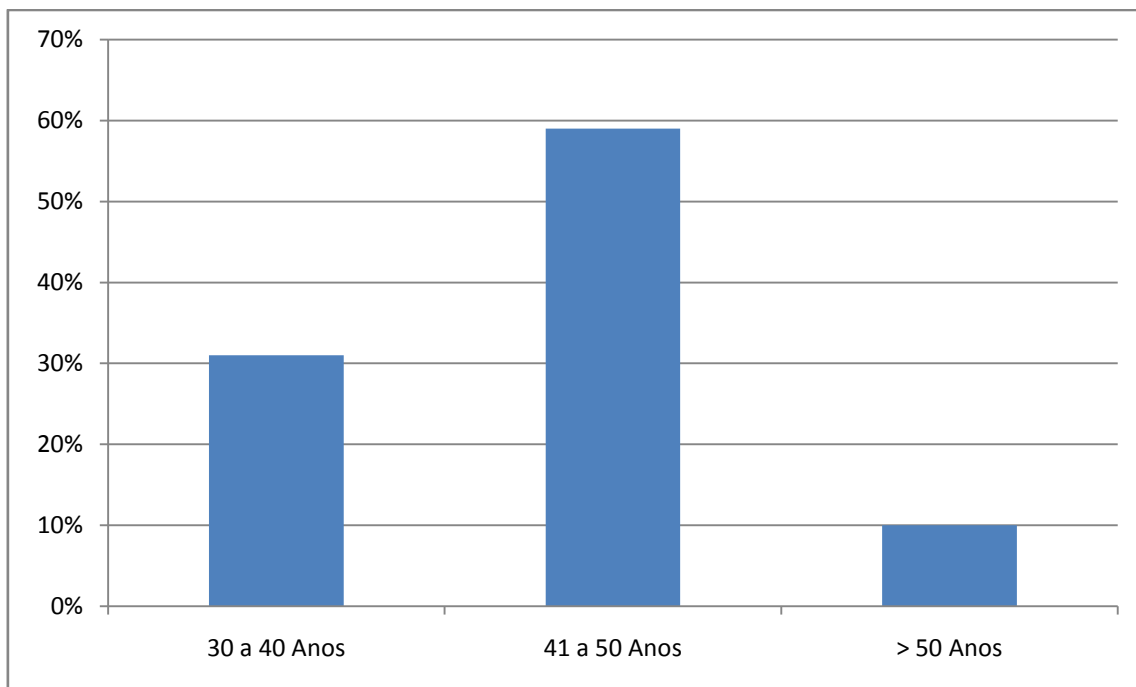
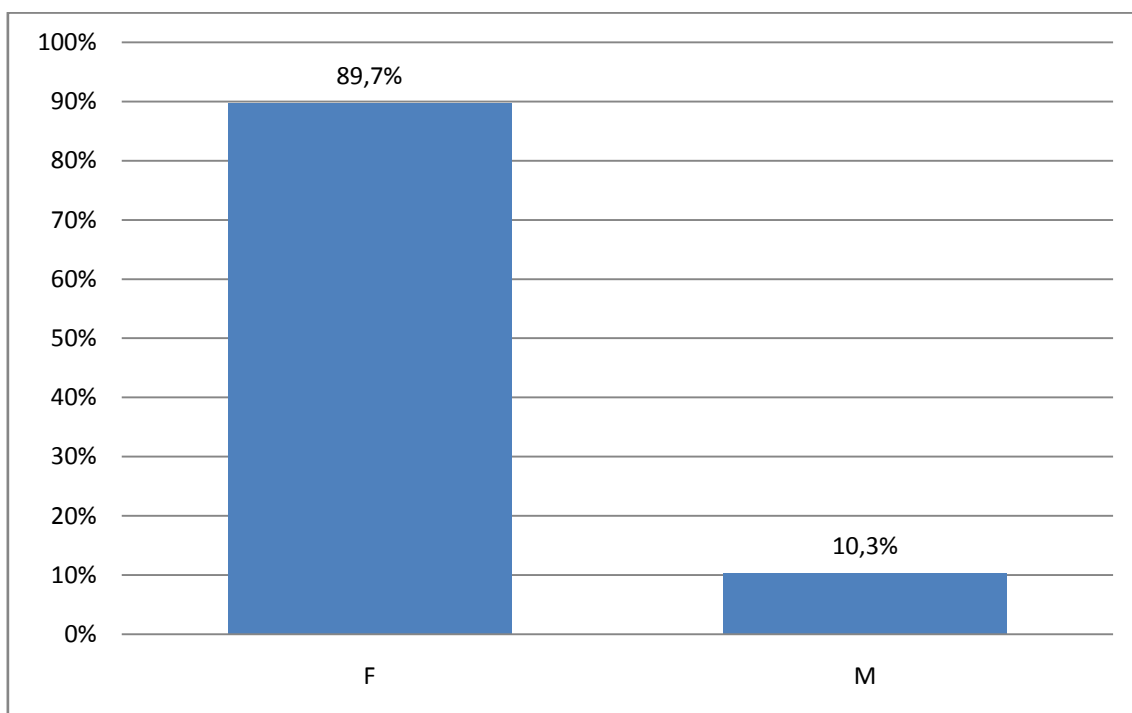


Gráfico 2 – Sexo dos docentes inquiridos



Sendo na sua maioria docentes com o grau académico de licenciatura:

Gráfico 3 – Formação académica dos docentes inquiridos

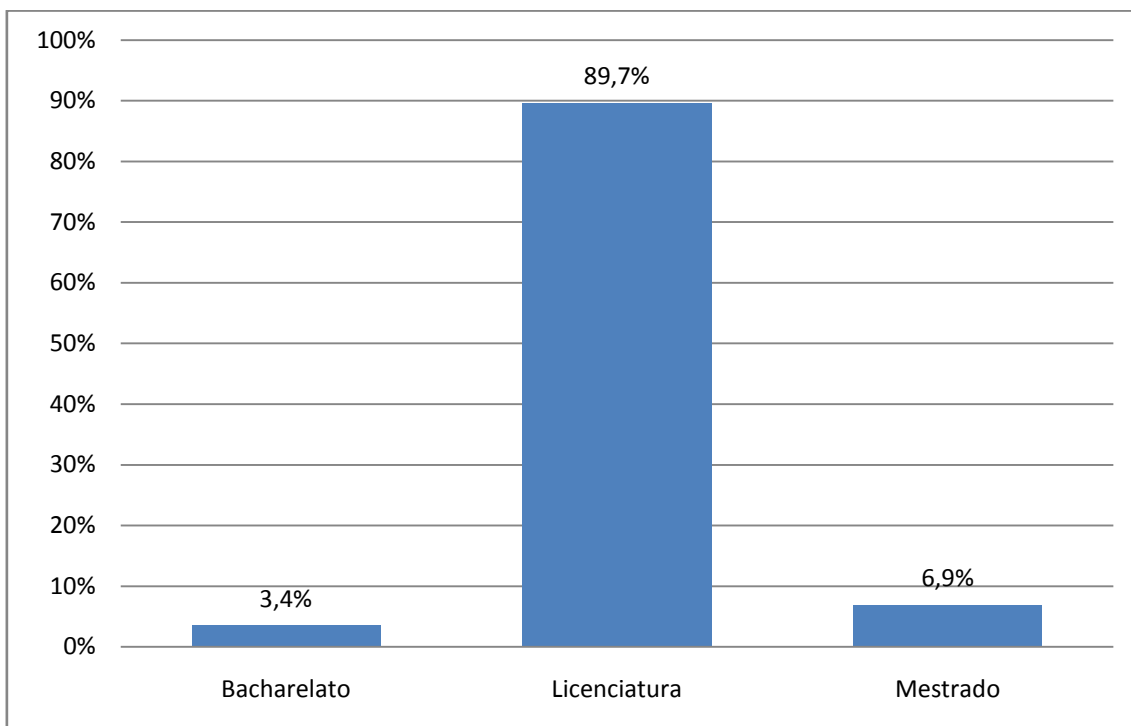
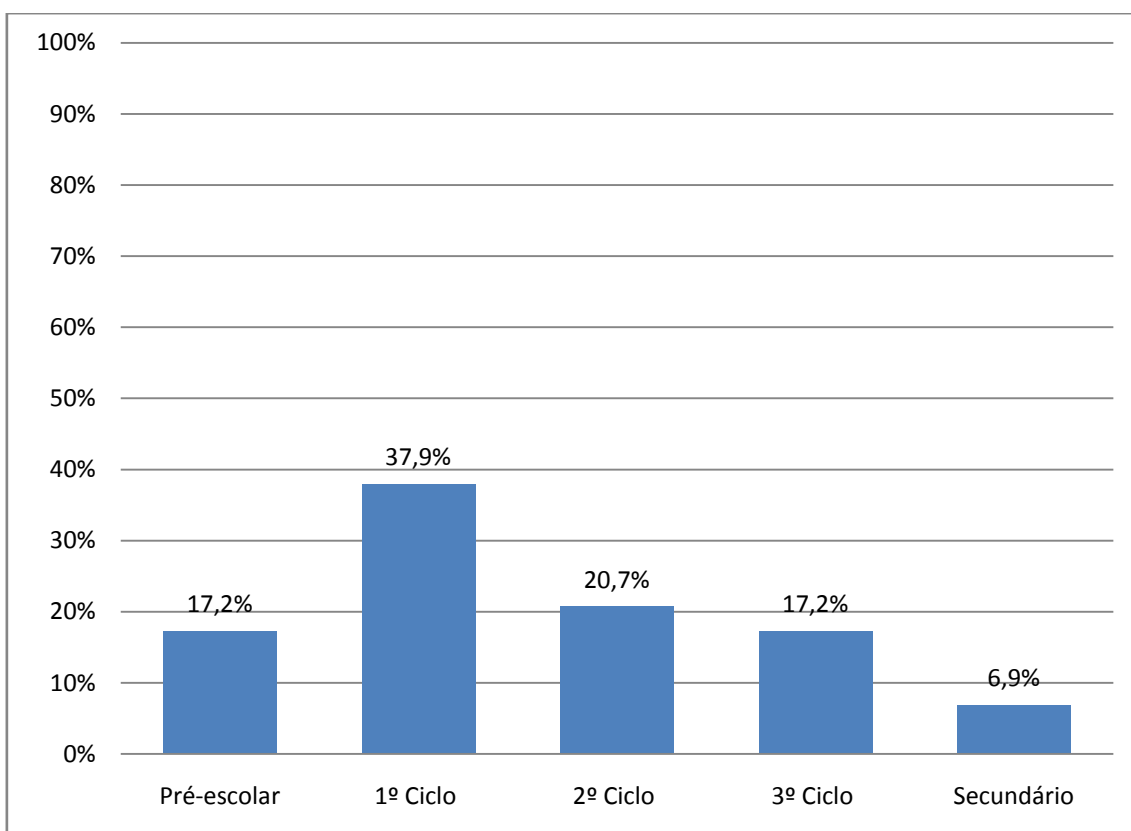
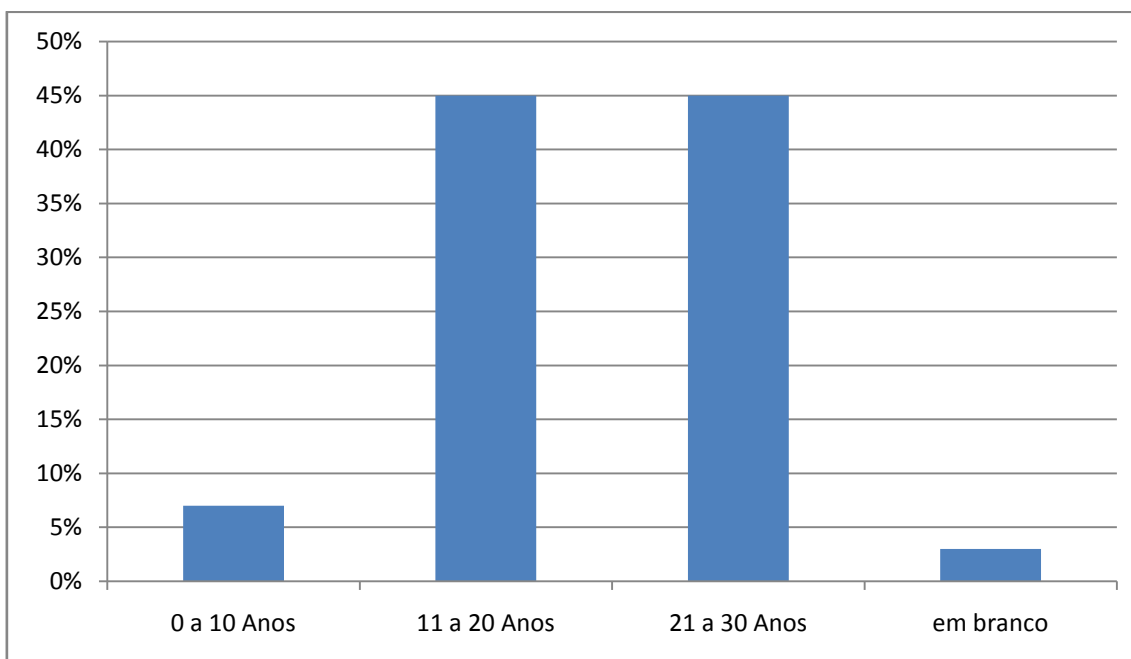


Gráfico 4 – Graus de ensino que lecionam os docentes inquiridos



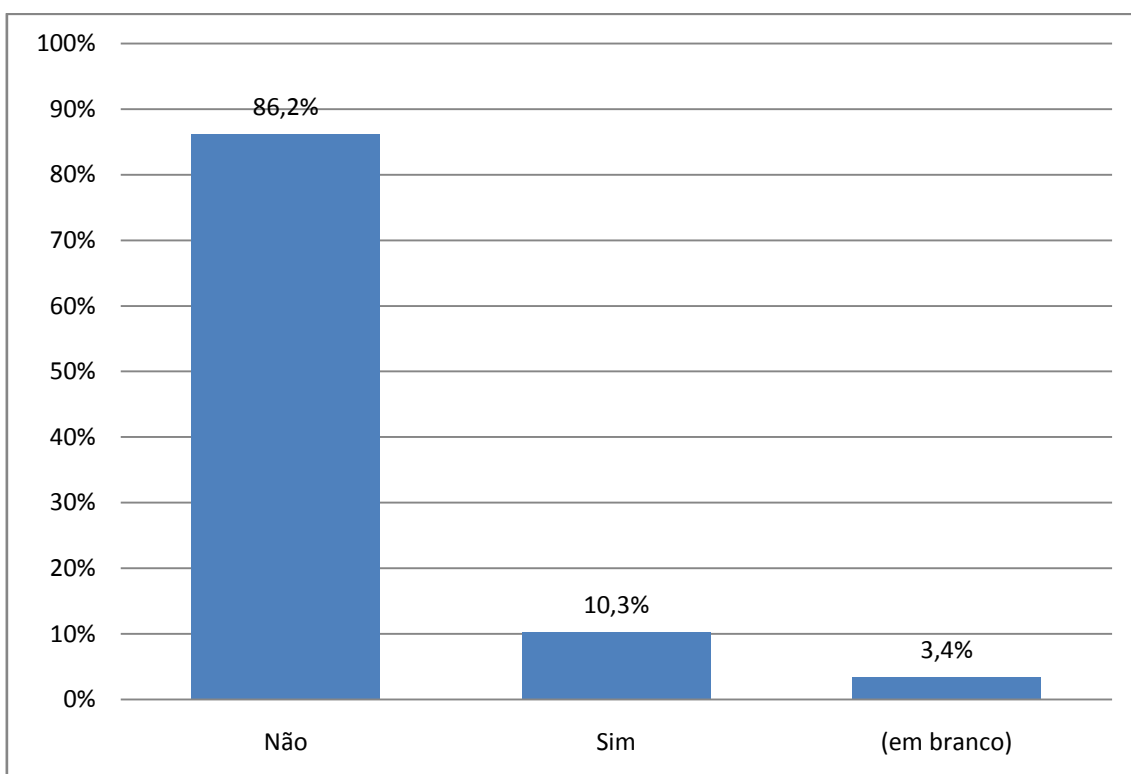
Os anos de serviço dos inquiridos deste estudo estão situados na casa dos 20 anos de serviço:

Gráfico 5 – Anos de serviço dos docentes inquiridos



Relativamente ao exercício das funções de relator/ avaliador, apenas um número restrito de docentes exerceu estas funções.

Gráfico 6 – Exercer a função de relator / avaliador



Olhando para o contexto deste estudo serão referidas as categorias de ação emergentes dos dados recolhidos, bem como alguns comentários interpretativos. Depois de feitas as transcrições dos documentos de investigação, tornou-se necessário estabelecer regras metodológicas que nos facilitassem a análise dos dados recolhidos. Neste sentido, o principal objetivo foi perceber e analisar os conceitos e dificuldades dos sujeitos perante o ato supervisão.

A informação obtida foi analisada e tratada tendo em conta os seguintes objetivos:

- O conceito de supervisão;
- Os constrangimentos da supervisão;
- A reflexão supervisiva e o desenvolvimento profissional;
- Aspetos positivos e negativos da avaliação sentidos pelos supervisores;
- Observação de aulas;
- Critérios fundamentais ao ato avaliativo/ Perfil do avaliador;
- Anos de serviço versus abertura à supervisão.

De acordo com os dados apresentados, concluiremos com uma discussão dos resultados onde procederemos a algumas ilações acerca dos mesmos, com a ressalva de que os dados obtidos constituírem somente uma leitura de um caso particular.

4.1. O Conceito de Supervisão

De acordo com a entrevista e os registos efetuados nas observações, os sujeitos avaliadores assentam o conceito de supervisão:

Tabela 1 – Concepções dos avaliadores acerca do conceito de supervisão

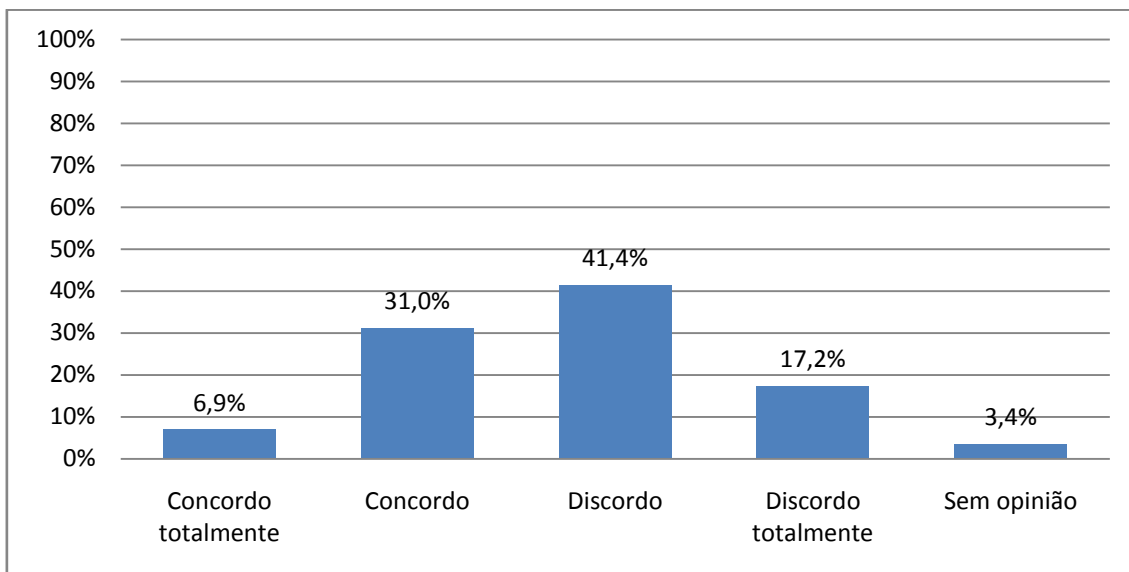
INDICADORES		UNIDADES DE REGISTO
	Desenvolvimento profissional	<p><i>“...promova o seu desenvolvimento profissional.” na entrevista (CM, p. 1, li. 3-4)</i></p> <p><i>“...pediu aulas observadas mas que não se</i></p>

Conceito		<i>enquadra nesse pedido, não quer ter M. Bom ou Excelente, apenas gostaria que lhe observassem as aulas para aprender, evoluir.</i> ” no diário de campo (2ª Obs. p.8)
	Atitude / Papel formativo	“...deve assentar numa atitude formativa...” na entrevista (CM, p. 1, li. 3) “...chamar a atenção dos relatores para o aspeto formativo e não penalizante da avaliação.” no diário de campo (1ª Obs. p.2)
	Monitorização	“A supervisão é a monitorização da prática docente.” na entrevista (FM, p. 1, li. 2)
	Reflexão	“...deve promover a reflexão das práticas docentes.” na entrevista (A, p. 1, li. 5-6) “Uma relatora refere que o bom senso do avaliador deve imperar, assim como deve existir a reflexão e partilha...” no diário de campo (2ª Obs. p.6)
	Observação	“...pressupõe o olhar de outro sobre a nossa ação”.na entrevista (H, p. 1, li. 7) “O avaliador/coordenador A salientou o potencial da observação de aulas...” no diário de campo (2ª Obs. p.6)

Da leitura da tabela, verifica-se que os docentes avaliadores são conhecedores, em termos teóricos, do conceito de supervisão, apontando como refere (Sá-Chaves, 2007) para as várias perspetivas da supervisão, a rigidez ou inspeção – monitorização – ou mais flexíveis de orientação e aconselhamento.

Os docentes avaliados por sua vez expressaram a sua opinião sobre o conceito de supervisão apontando que não se trata apenas de um processo de avaliação do desempenho profissional, mas que deve acompanhar a prática pedagógica, promover o desenvolvimento profissional e a reflexão.

Gráfico 7 – É apenas um processo de avaliação do desempenho profissional



Os sujeitos inquiridos vão ao encontro das linhas teóricas dos vários autores por nós referenciados no enquadramento teórico. (Vieira, 1993), (Alarcão e Tavares, 2003) e (Alarcão e Roldão, 2008), definem supervisão como um processo de monitorização sistemática da prática pedagógica, através de procedimentos de reflexão e de experimentação, servindo de alicerce para a construção e desenvolvimento do conhecimento profissional.

Gráfico 8 – É um processo de desenvolvimento profissional

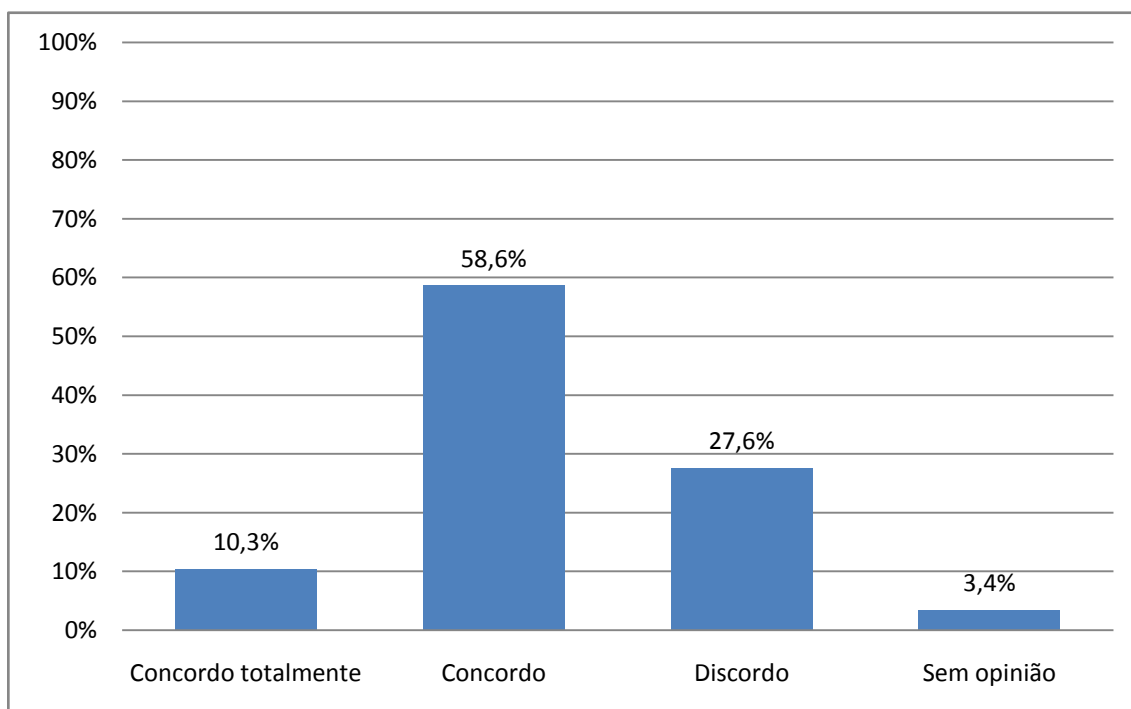


Gráfico 9 – Tem como objetivo acompanhar a prática pedagógica do professor

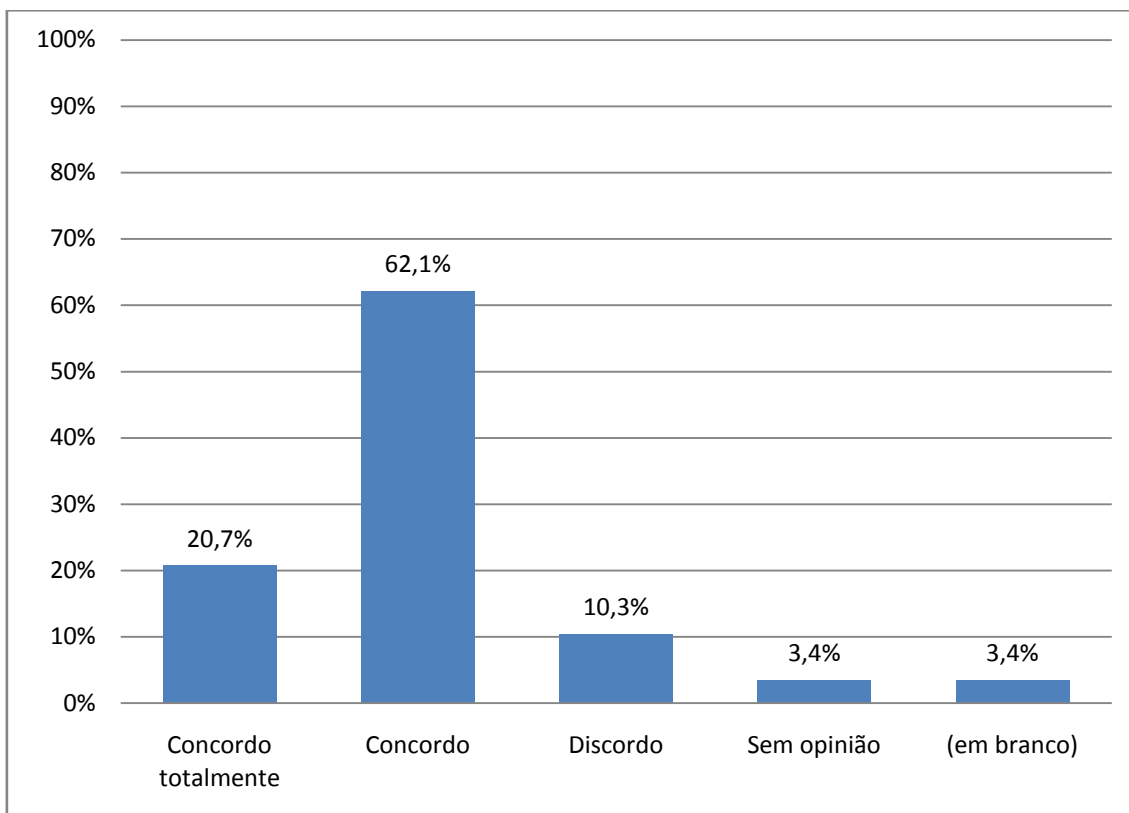
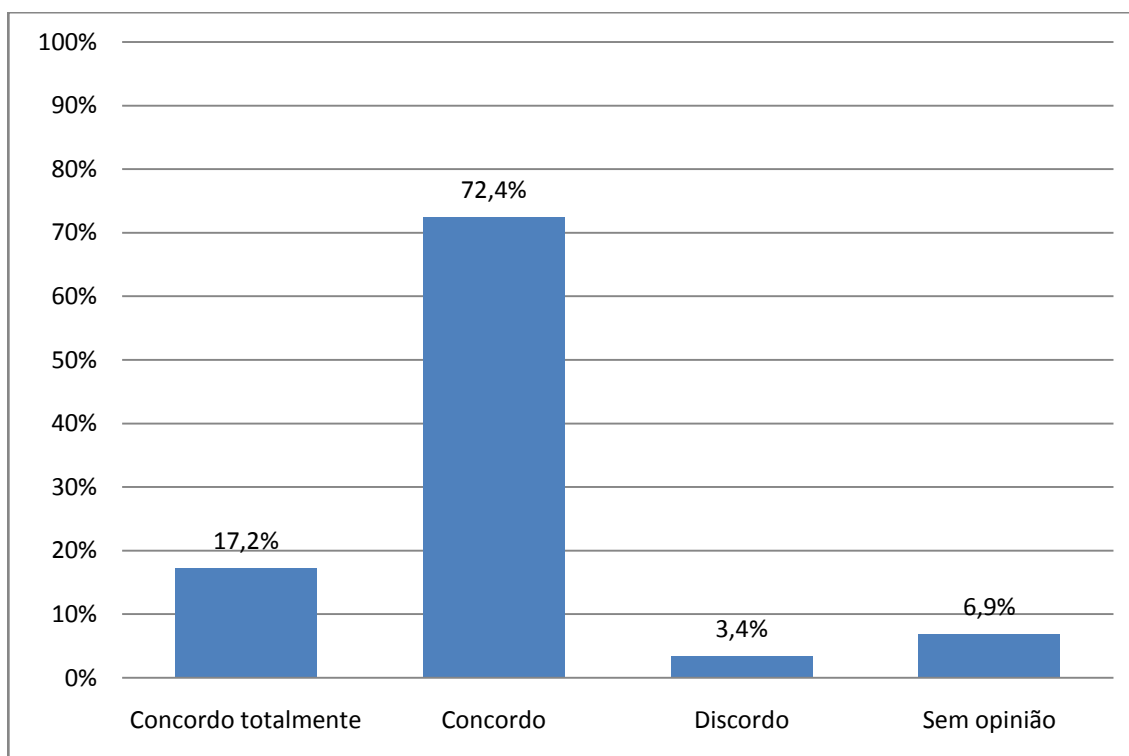


Gráfico 10 – Usa como estratégias a reflexão crítica



Como funções e finalidades da supervisão os sujeitos avaliadores entrevistados, tal como nos registos das observações, são apontadas as seguintes:

Tabela 2 – Funções e finalidades da supervisão segundo os avaliadores

INDICADORES		UNIDADES DE REGISTO
Funções	Formativa	<p>“...a supervisão deve ser essencialmente formativa...” na entrevista (H, p. 1, li. 10)</p> <p>“...aspecto formativo e não penalizante da avaliação...” no diário de campo (1ª Obs. p.2)</p>
	Aprendizagem	<p>“...é fazendo e mostrando como se faz e aprendendo com outras experiências...” na entrevista (H, p. 1, li. 13-14)</p> <p>“...importante a troca de ideias sobre as práticas, permite tirar ideias.” no diário de campo (1ª Obs. p.2)</p>
	Cooperativa	<p>“...significa que há partilha entre o avaliado e o avaliador...” na entrevista (FM, p. 2, li. 42)</p> <p>“Houve uma partilha de opiniões e em conjunto foi fácil chegar aos aspetos positivos que esta primeira observação de aula teve e aceitar e tentar modificar os negativos.” no diário de campo (3ª Obs. p.10)</p>
	Promover a reflexão	<p>“Promove, pelo menos ao nível do departamento e grupos...” na entrevista (H, p. 2, li. 35)</p> <p>“...pois permitem a reflexão, permitem-lhe refletir como docente.” no diário de campo</p>
	Gerar mudança de práticas	<p>“...há reflexão, e que em função disso ou partindo disso há melhoria ou mudança de práticas...” na entrevista (FM, p. 2, li. 43-44)</p> <p>“...refletir para melhorar...” no diário de campo (1ª Obs. p.3)</p>
	Controle do serviço prestado	<p>“...função de controlo de garantia do serviço prestado...” na entrevista (CM, p. 2, li. 50-51)</p>

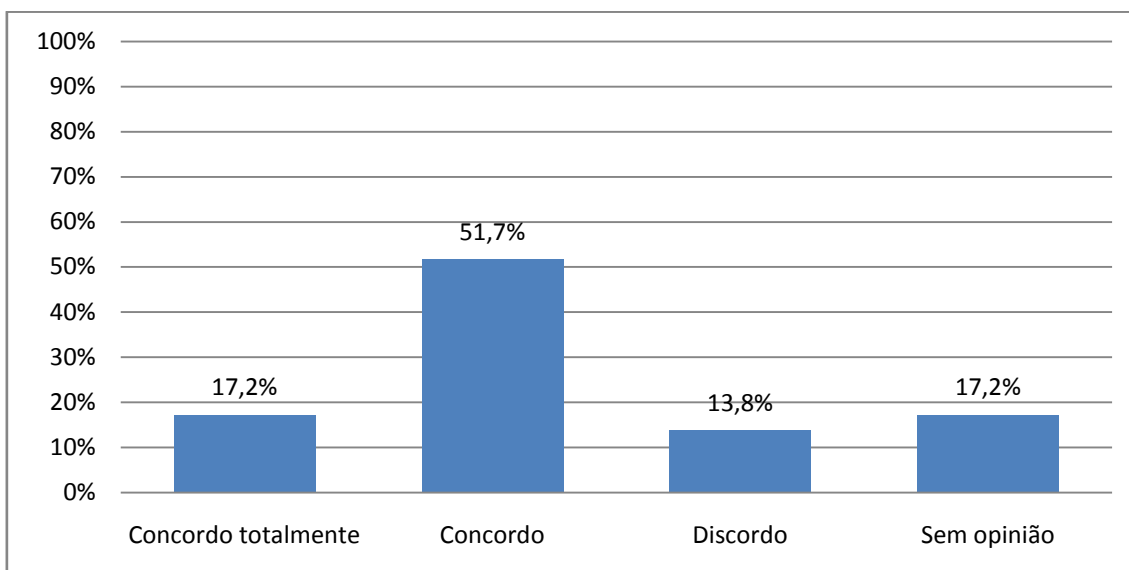
	Acompanhamento e evolução profissional	<p><i>“...função de acompanhamento e evolução profissional...”</i> na entrevista (CM, p. 2, li. 49-50)</p> <p><i>“...apoiar no sentido da colaboração e no desenvolvimento profissional é importante.”</i> no diário de campo (1ª Obs. p.3)</p>
Finalidades	Melhorar o desempenho individual	<p><i>“...permitir a melhoria do desempenho individual...”</i> na entrevista (CM, p. 2, li. 47-48)</p> <p><i>“Na pós entrevista para além de focarmos os aspetos positivos e negativos, demos-lhe a sugestão...”</i> no diário de campo (6ª Obs. p.18)</p>
	Melhorar o todo	<p><i>“...permitir a melhoria do conjunto, das estruturas ou das escolas do serviço prestado...”</i> na entrevista (CM, p.2, li. 48-49)</p>

Verifica-se que os avaliadores vão ao encontro do que referem autores como (Alarcão e Roldão, 2008), quando salientam que a finalidade da supervisão está relacionada com a função de apoiar e regular o processo formativo, ou seja o desenvolvimento dos docentes. Um aspeto importante frisado foi a referência, não só à evolução individual, mas que esta permite a melhoria do todo.

Os sujeitos avaliados por sua vez também concordam com as várias funções da supervisão apontadas pelos avaliadores, observando os gráficos seguintes constata-se que maioritariamente os inquiridos apontam a orientação, a ação formativa, o desenvolvimento profissional, a promoção da qualidade pedagógica, a reflexão, a partilha e cooperação, visando a melhoria das práticas pedagógicas.

No gráfico 11 podemos concluir que a grande maioria dos sujeitos inquiridos concorda, tal como foi referenciado por (Vasconcelos, 2007), que a supervisão visa a orientação para a qualidade pedagógica e garantir que os docentes se sintam sustentados, permitindo progredir ao proporcionar feedback das suas práticas.

Gráfico 11 – Tem como função a orientação da ação profissional



Na análise do gráfico 12 e 14, os inquiridos concordam maioritariamente com a linha teórica de (Alarcão, 2000), quando refere que a função da supervisão pedagógica consiste em estimular/promover contextos de formação, traduzindo-se numa ação pedagógica de maior qualidade. A autora refere que esta função da supervisão se repercute no desenvolvimento profissional dos agentes educativos, no entanto, na análise do gráfico 13, constatámos que os inquiridos apresentam uma grande divisão de opiniões, a maioria concorda que sim mas uma parte significativa discorda que a supervisão tenha essa função.

Gráfico 12 – Deve assentar na perspetiva formativa da avaliação

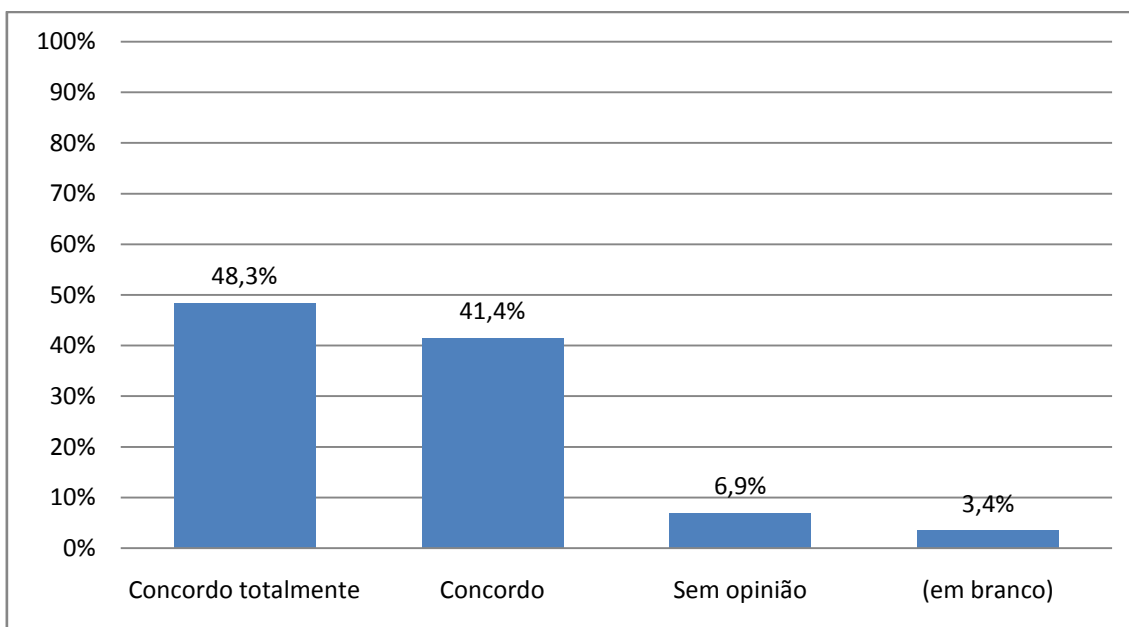


Gráfico 13 – É um processo fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes

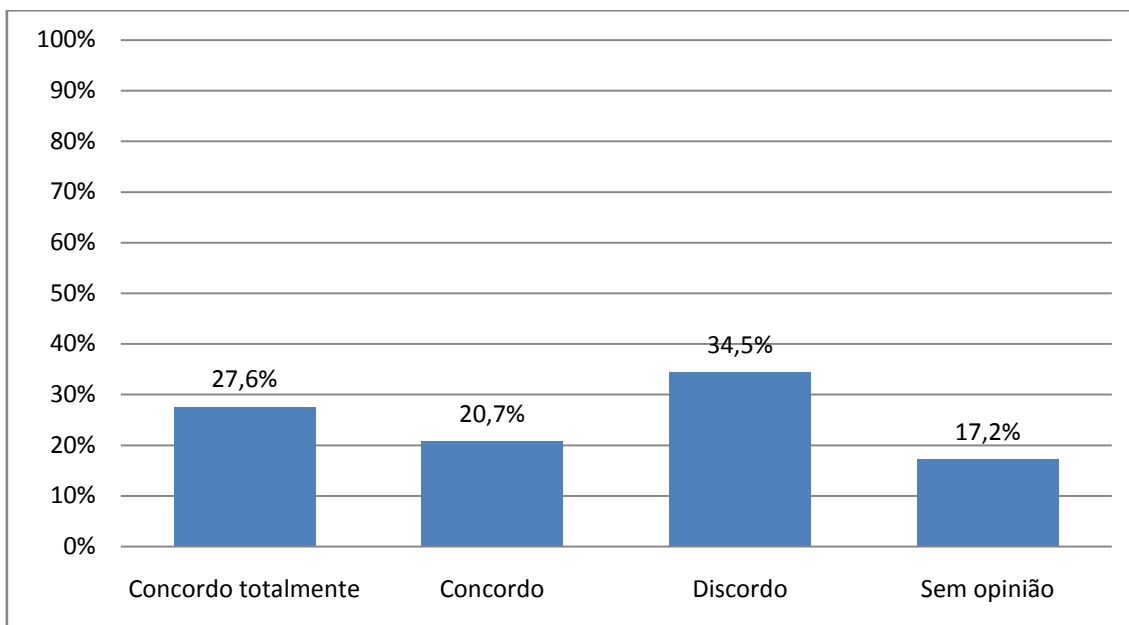
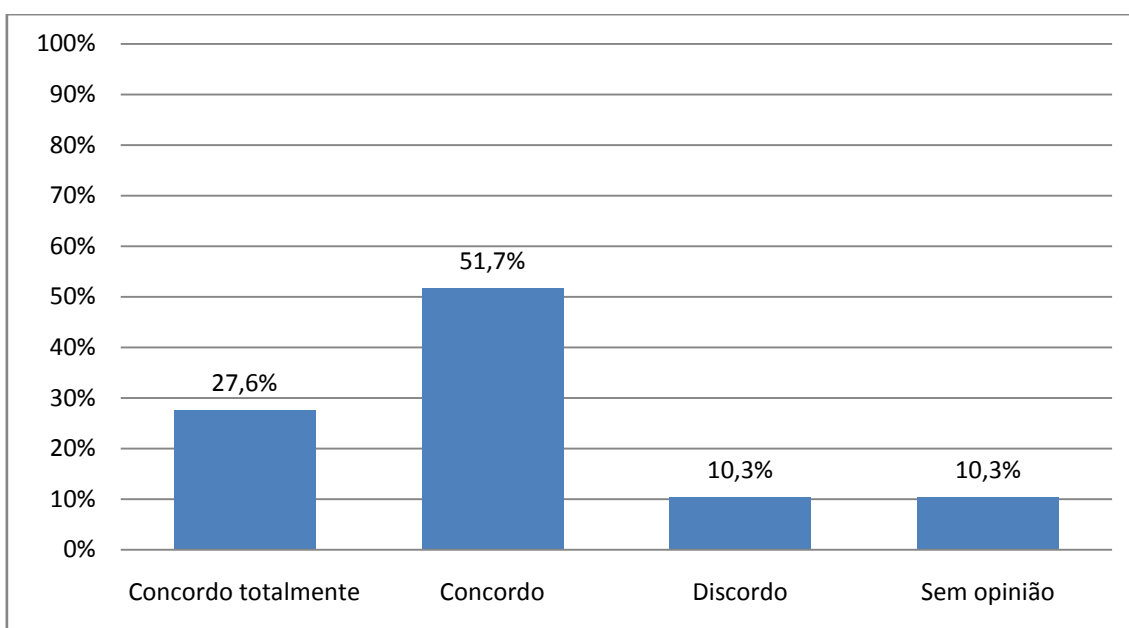


Gráfico 14 – Promove a qualidade pedagógica



Ao analisarmos estes três gráficos constatamos que há uma incongruência, pois se por um lado concordam que a supervisão tem uma função formativa e promotora da qualidade pedagógica, o gráfico 13 traduz uma clara divisão e uma forte contradição, uma vez que desvincula o aspeto formativo ao desenvolvimento profissional.

Nos gráficos seguintes observa-se que os sujeitos inquiridos concordam maioritariamente com os autores citados no enquadramento teórico, como

(Ribeiro, 2000), (Sá-Chaves, 2007) e (Alarcão e Roldão, 2008), quando salientam que o conceito de supervisão tem por base o desenvolvimento profissional e a reflexão constante sobre a ação, permitindo a melhoria das práticas pedagógicas.

Referem ainda que a supervisão utiliza estratégias como a reflexão, a aprendizagem em colaboração, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, a assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente.

Gráfico 15 – Permite a reflexão necessária para aprender permanentemente

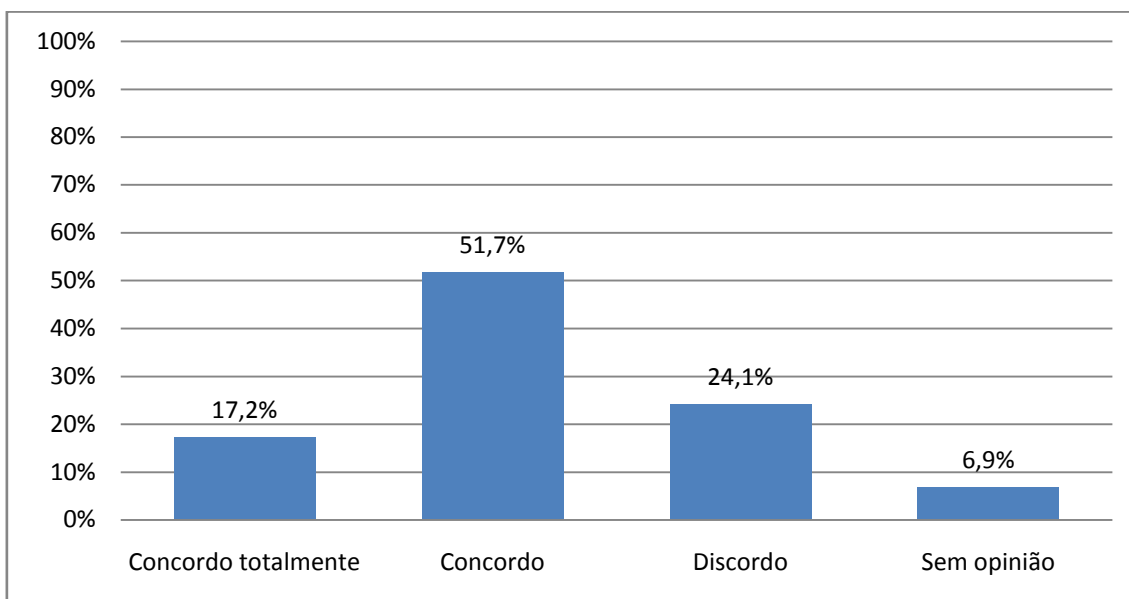


Gráfico 16 – Promove maior partilha e cooperação com os pares

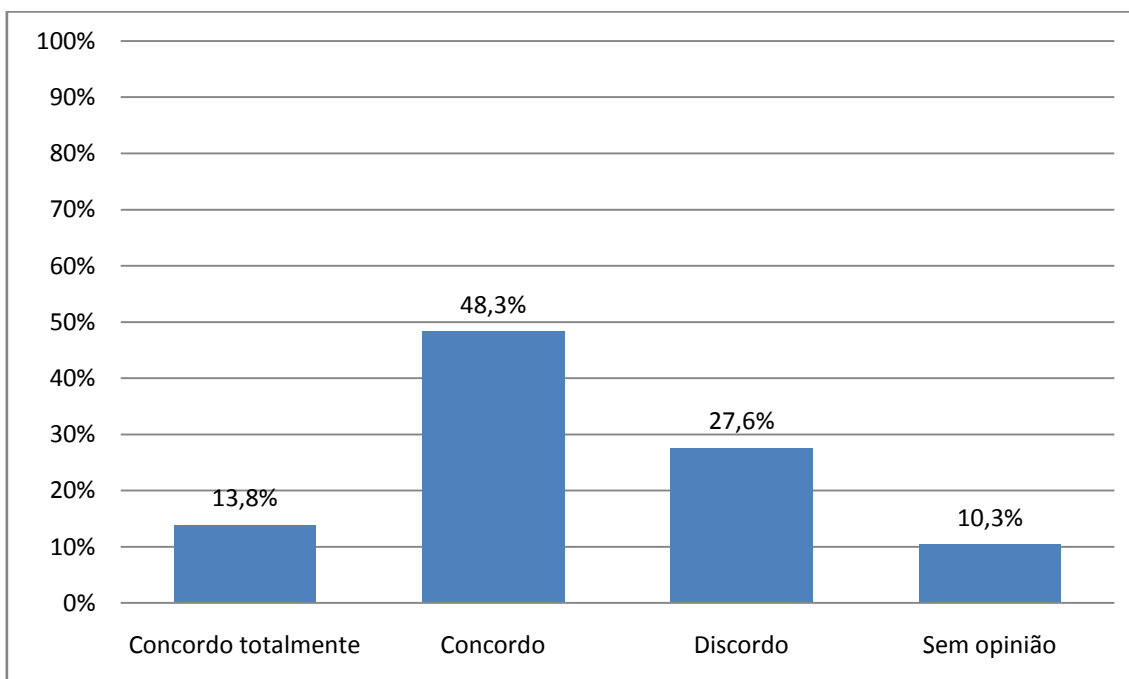
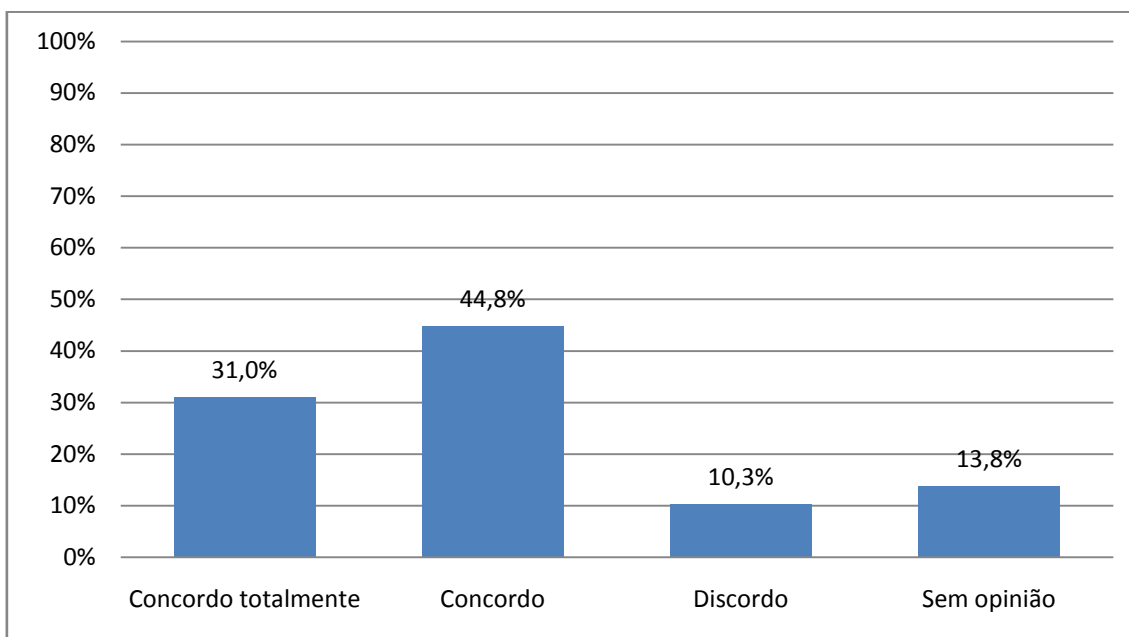
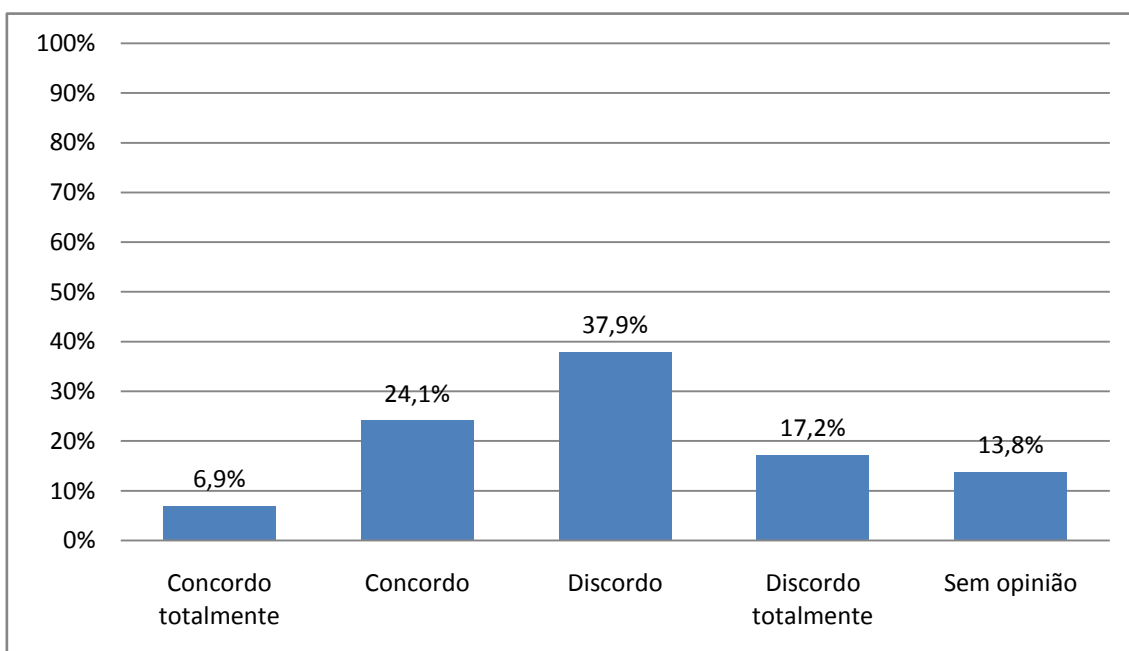


Gráfico 17 – Visa melhorar as práticas pedagógicas



Como finalidade da supervisão, os sujeitos inquiridos não concordam como tendo o fim de prestar contas, visível no gráfico 18, mas apontam no sentido de ser um processo que visa o desenvolvimento e melhoria da organização escolar, processo fundamental à abertura das práticas pedagógicas e um suporte na construção da identidade profissional.

Gráfico 18 – Tem como finalidade a prestação de contas



Alarcão e Roldão (2008), apontam que a finalidade da supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo

desenvolvimento da autonomia profissional. Também os sujeitos inquiridos concordam maioritariamente que estas finalidades da supervisão. No entanto, são de assinalar alguns pontos de dispersão, como a partilha e cooperação entre os pares, a ajuda na construção da identidade profissional ou a abertura das práticas, em que os inquiridos discordantes e sem opinião responderam de uma forma bastante expressiva (gráfico 16, 20 e 21).

Gráfico 19 – Potencia o desenvolvimento e a melhoria da organização escolar

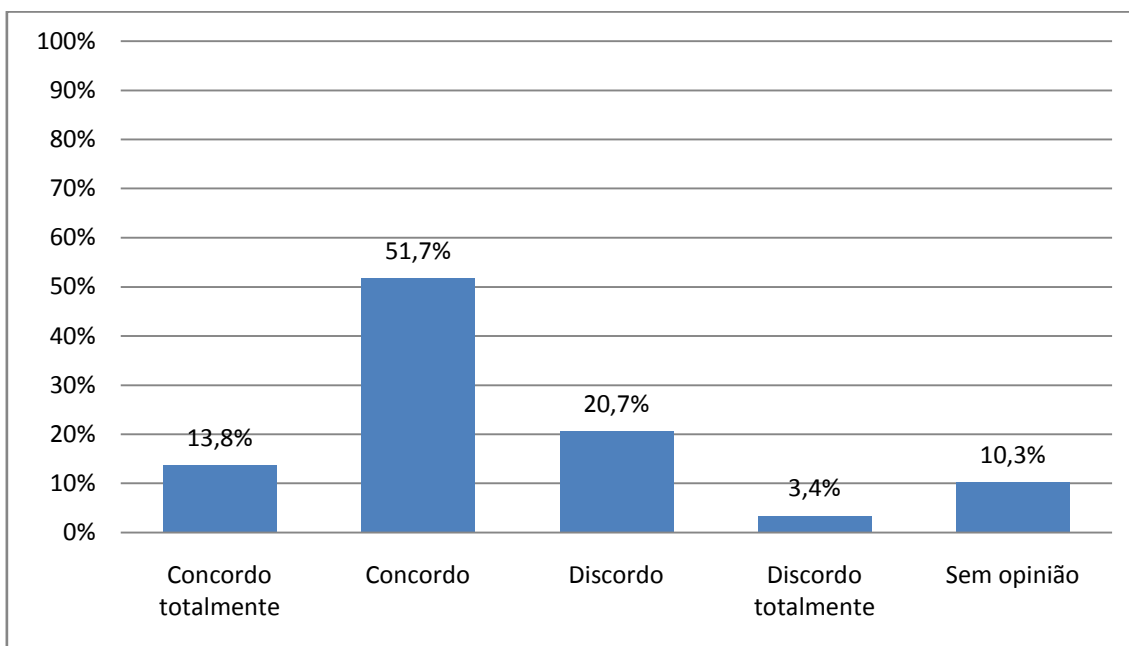


Gráfico 20 – Ajuda na construção da identidade profissional

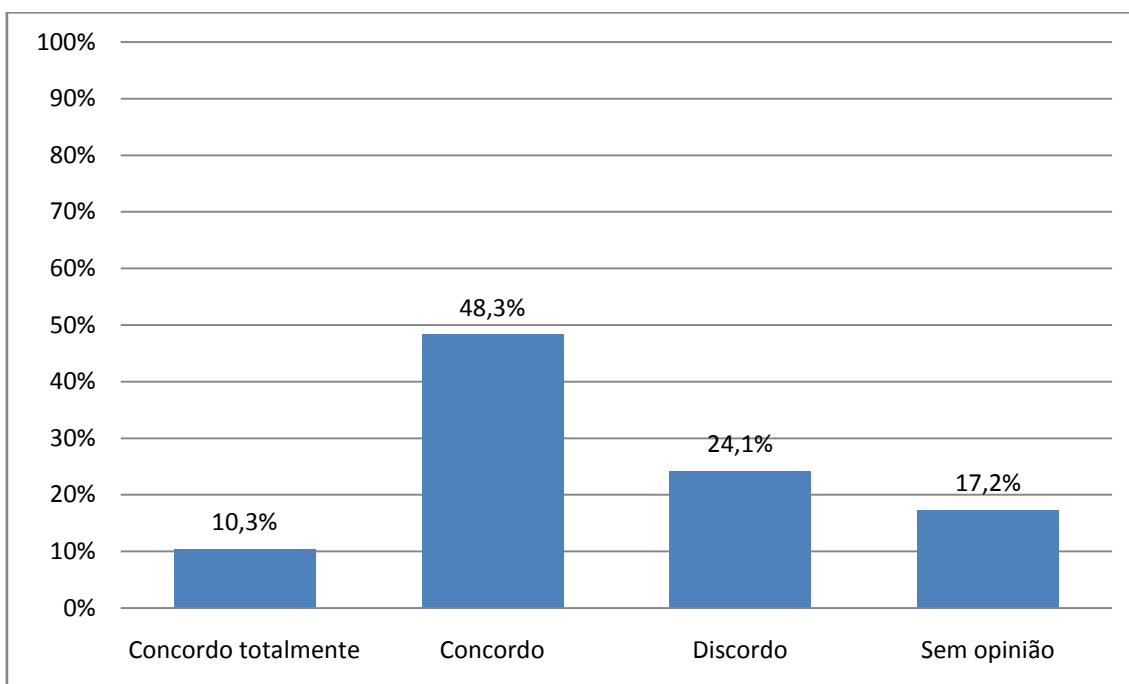
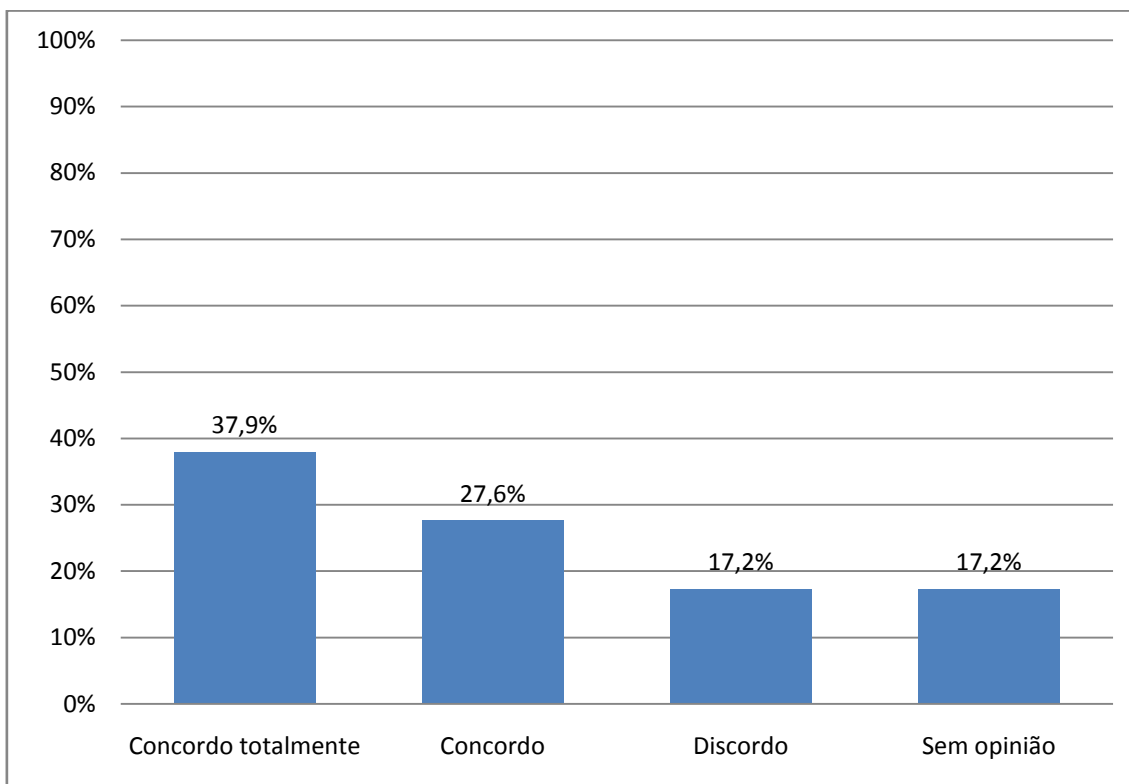


Gráfico 21 – É um processo fundamental de abertura das práticas pedagógicas



Relativamente ao conceito, funções e finalidades da supervisão, os sujeitos participantes neste estudo apontam claramente para as linhas teorizadas, existindo alguns pontos de divergência e de dispersão, nomeadamente na prestação de contas, em que os docentes avaliadores concordam que se deve prestar contas e monitorizar a ação docente, opinião contrária aos docentes avaliados que discordam dessa função da supervisão.

4.2. Os Constrangimentos da Supervisão

Nesta categoria relataremos os constrangimentos que no entender dos sujeitos avaliadores entravam o ato de avaliar.

Tabela 3 – Constrangimentos da supervisão na visão dos avaliadores

INDICADORES		UNIDADES DE REGISTO
Constrangimentos	Receio	<p>“...é preciso primeiro que as pessoas desbloqueiem um bocado o pânico da supervisão ...” na entrevista (H, p. 1, li. 12-13)</p> <p>“Um dos relatores concordou com o aspeto formativo mas apontou o incómodo em avaliar colegas.” no diário de campo (2ª Obs. p.6)</p> <p>“Uma relatora revela algum receio/medo em avaliar colegas...” no diário de campo (2ª Obs. p.7)</p>
	Pouco formativa	<p>“...eu não sei se nós conseguimos fazer com que de facto seja encarada nessa perspetiva simples, só no aspeto formativo, da partilha, da aprendizagem... não sei...” na entrevista (FM, p. 1, li. 22-23)</p>
	Sistema	<p>”Até pelos constrangimentos que temos de horários, de tudo...” na entrevista (A, p. 1, li. 25)</p>
	Exposição	<p>“Eu julgo que é mesmo por receio de se expor”. na entrevista (A, p. 4, li. 132)</p> <p>“Na observação das aulas a nossa presença foi pautada por uma observação (...) que se pretendeu não perturbar a atenção dos alunos, nem provocar constrangimentos às docentes”. no diário de campo (3ª Obs. p.9)</p>
	Privativismo	<p>(FM) “A sala de aula é o espaço do professor, é o meu espaço e nós temos muito pouco essa cultura de abrir a sala de aula a outros.” na entrevista (FM, p. 4, li. 133-134)</p>
	Julgamento	<p>”...aulas observadas fazem parte do sistema, não devia ser facultativo se quer. “ na entrevista (H, p. 4, li. 136)</p> <p>“Sentir-te observado e julgado no seu desempenho, mesmo conhecendo o avaliador, implica sempre um comportamento de nervosismo e apreensão.” no diário de campo (5ª Obs. p.15)</p>
	Descrédito	<p>“...descrédito neste modelo de avaliação.” na entrevista (CM, p. 4, li. 143)</p>

“Desmotivação geral e questionamento da eficácia deste modelo de avaliação.” no diário de campo (5ª Obs. p.15)

Estes sujeitos vão ao encontro dos constrangimentos indicados por (Alarcão e Roldão, 2008), de ordem temporal, como trabalho excessivo para pouco tempo para a sua realização; a pouca abertura das salas de aula; dificuldades organizativas e falta de articulação institucional e ainda relativos à formação dos avaliadores. Este parece ser também o sentir destes sujeitos.

Os docentes inquiridos por sua vez concordam que a supervisão/ avaliação do desempenho docente é apenas mais um requisito que está legislado e se tem de cumprir, representando mais uma sobrecarga ao trabalho dos docentes (gráficos 22 e 23), no entanto discordam que seja um processo difícil pelo facto de se abrir as portas das salas de aula.

Gráfico 22 – É/ tem sido apenas um requisito que está legislado e que se tem de cumprir

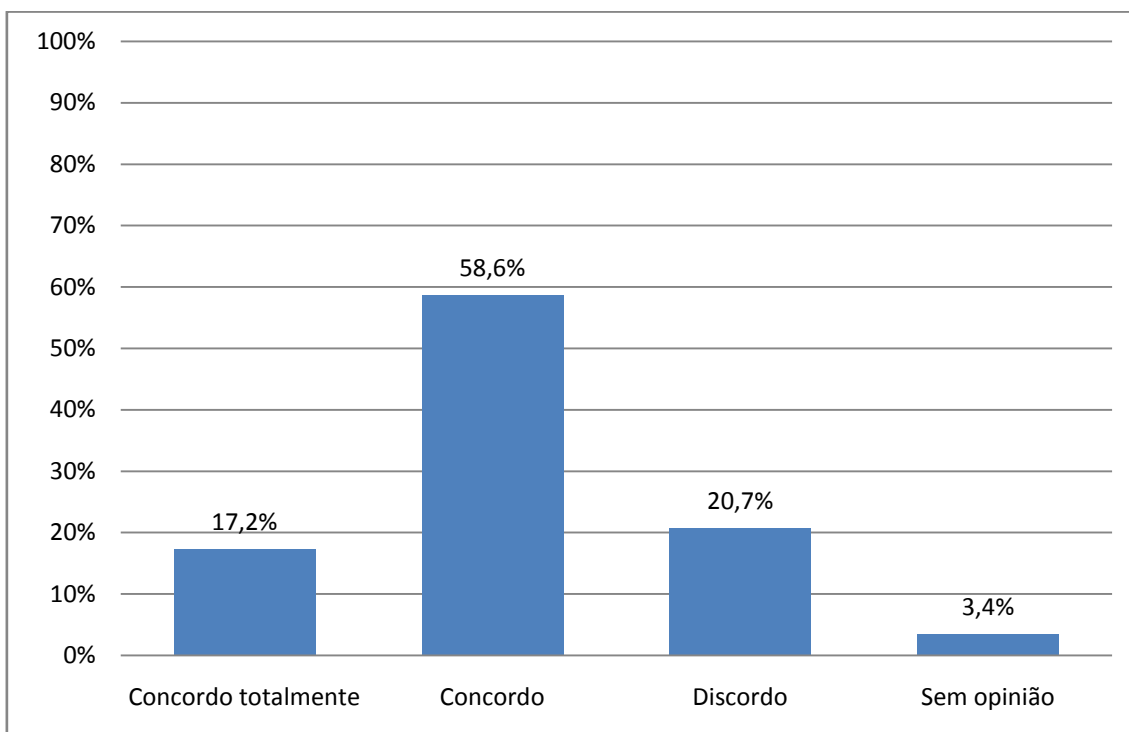
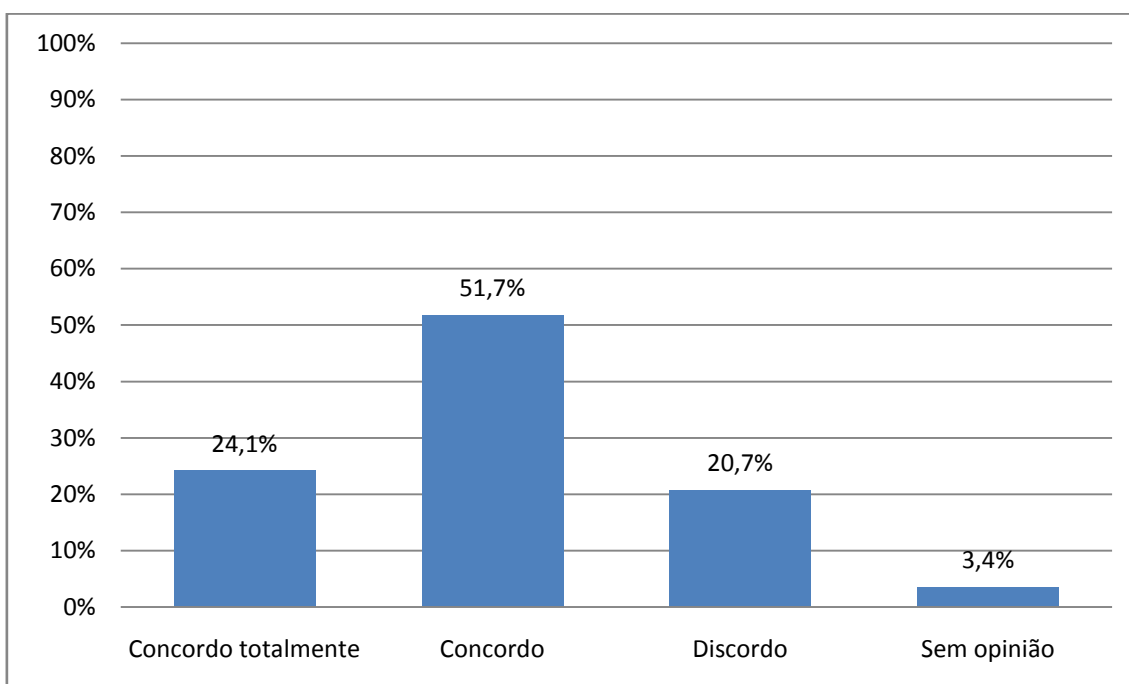
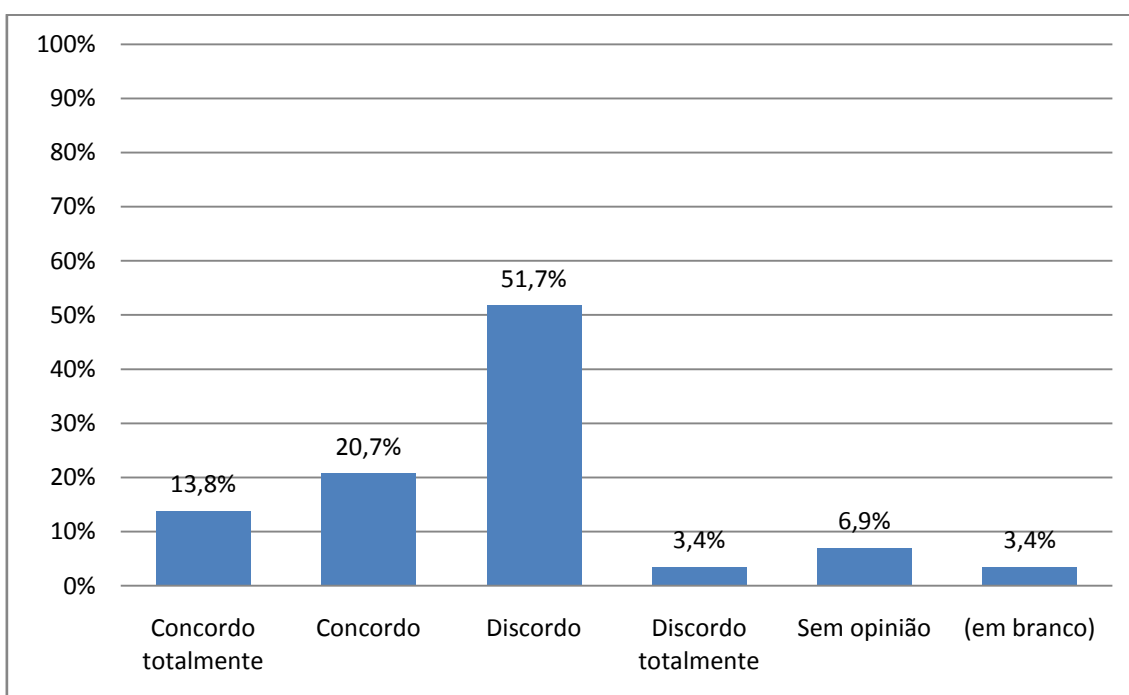


Gráfico 23 – Representa mais uma sobrecarga no trabalho dos docentes



Por parte dos sujeitos avaliados, também se constata a pouca credibilidade no sistema de avaliação, representando apenas um processo burocrático instituído e mais trabalho para os docentes.

Gráfico 24 – É um processo difícil uma vez que entra no território privado da sala de aula



Autores como (Alarcão e Roldão, 2008), (Formosinho e Machado, 2010), apontam a cultura profissional individualista e o trabalho de sala de aula encarado como uma “ilha” dentro do contexto escolar, como um dos elementos constrangedores da avaliação.

Na análise do gráfico anterior e contrariamente ao dizer das autoras, os sujeitos inquiridos discordam que tal facto seja o que torna o processo da supervisão difícil. Denota-se alguma incoerência, contradizendo até o sentir dos sujeitos avaliadores que continuam a referir receio da observação de aulas por parte dos docentes.

4.3. Reflexão supervisiva e o desenvolvimento profissional

Relativamente ao desenvolvimento profissional e a sua relação com a supervisão, ou a reflexão na ação e sobre a ação visando melhorar as práticas letivas, os docentes avaliadores disseram:

Tabela 4 – A reflexão supervisiva e o desenvolvimento profissional

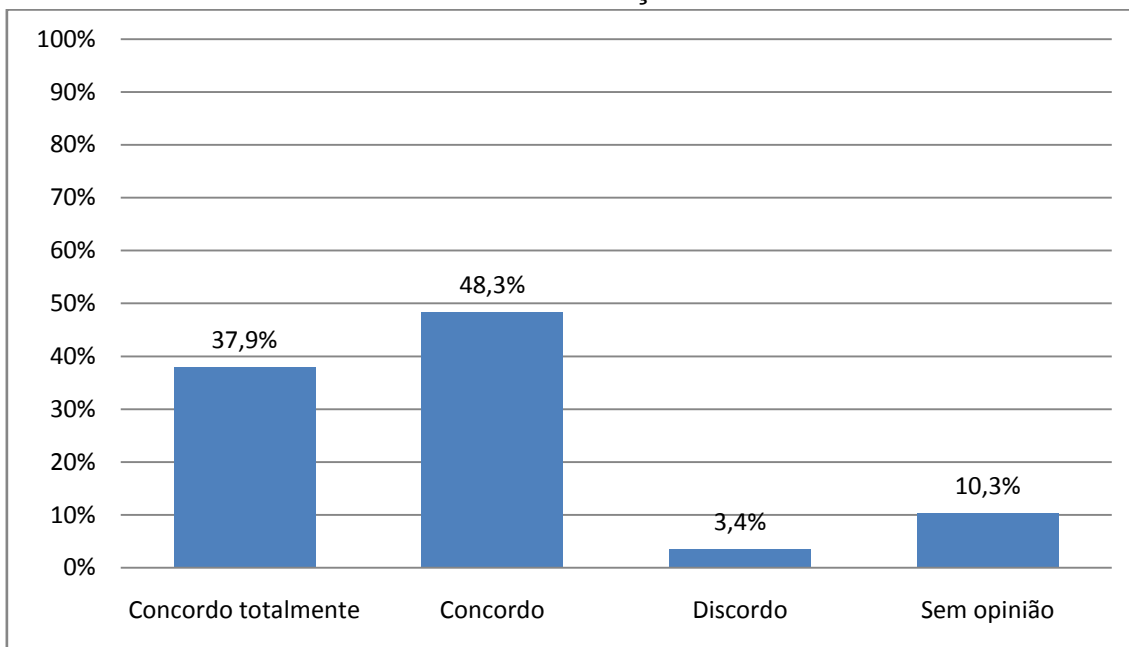
INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
	<p><i>“...questão formativa, se quer o avaliado, quer o avaliador encararem a supervisão dessa forma, dessa maneira, tendo em conta o carácter formativo significa que há partilha entre o avaliado e o avaliador da supervisão efetuada e dos aspetos a melhorar significa que há reflexão, e que em função disso ou partindo disso há melhoria ou mudança de práticas.”</i> na entrevista (FM, p. 2, li. 40-44)</p> <p><i>“...reconhecer e modificar aquilo que estava menos bem...”</i> na entrevista (A, p. 6, li. 221)</p> <p><i>“...para haver desenvolvimento profissional também deve haver controle, acho que o controle não é incompatível com o desenvolvimento.”</i> na entrevista (CM, p. 2, li. 55-56)</p>

<p>Desenvolvimento profissional e a reflexão supervisiva</p>	<p><i>“Quando estamos a falar de supervisão, também estamos a falar de monitorização, de acompanhamento, como diz o colega, quando estamos a falar de acompanhamento em vários aspetos, em vários espaços, em várias estruturas, portanto essa monitorização tem sempre esse efeito, essa intenção de mudança não só de acompanhamento mas tentativa de mudanças, melhorias e evolução.”</i> na entrevista (FM, p. 2, li. 63-67)</p> <p><i>“Denotou-se preocupação com a avaliação inserida num processo de reflexão e desenvolvimento profissional.”</i> no diário de campo (1ª Obs. p.2)</p> <p><i>“O avaliador/coordenador A disse que cabe a decisão de ajudar ao docente relator/avaliador, mas refere que ajudar e apoiar no sentido da colaboração e no desenvolvimento profissional é importante. ... – refletir para melhorar – se for bem aproveitado – refere, é possível.</i> no diário de campo (1ª Obs. p.3)</p> <p><i>“As três docentes ao abrirem as portas das suas salas, fizeram-no não apenas para atingir uma nota, mas com o espírito de melhorar o seu desempenho profissional, foi o que nos relataram e que foi visível nesta primeira fase de observação de aulas.”</i> no diário de campo (3ª Obs. p.10)</p> <p><i>“Uma das questões que retivemos, para nossa satisfação, foi relativamente à reflexão que estas observações trouxeram à atividade pedagógica destas docentes e ao seu desenvolvimento profissional.”</i> no diário de campo (8ª Obs. p.22)do</p>
--	---

Estes sujeitos assentam a noção de supervisão tal como (Alarcão e Tavares, 2003) referem, numa relação que encoraje e facilite o processo de desenvolvimento profissional e aprendizagem constante. Vão também ao encontro do referido por (Alarcão e Roldão, 2008) que consideram que a reflexão promove o conhecimento profissional, gerando questionamento que conduz à evolução e mudança de práticas.

Também os docentes inquiridos vão ao encontro das opiniões expressadas pelos avaliadores, concordando com a supervisão como potenciadora de reflexão, desenvolvimento profissional e promotora da mudança de práticas.

Gráfico 25 – Promove a reflexão sobre a ação



Para os autores (Sá-Chaves, 2007), (Alarcão e Tavares, 2003), (Alarcão e Roldão, 2008), (Roldão, 2000) a supervisão é vista como valorização da aprendizagem, da reflexão sobre e para a prática, assente numa perspetiva crítica, interveniente e emancipatória. Também aqui expressa na opinião nos gráficos seguintes pelos inquiridos maioritariamente concordantes.

Gráfico 26 – Permite obter feedback das práticas educativas

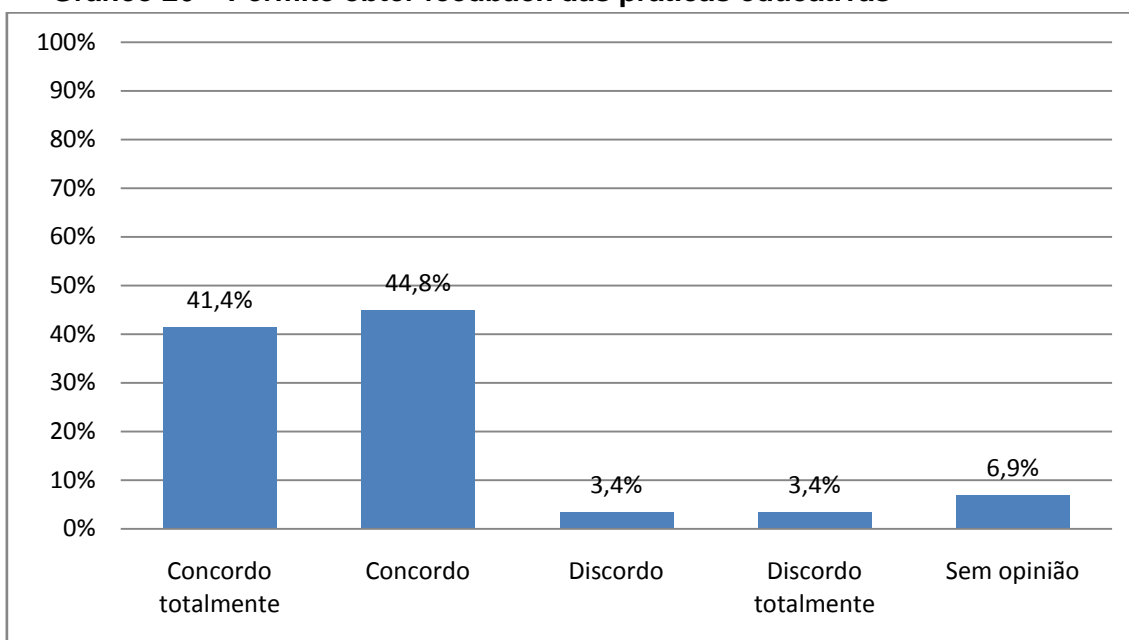


Gráfico 27 – Alicerça a reconstrução do saber pessoal e profissional

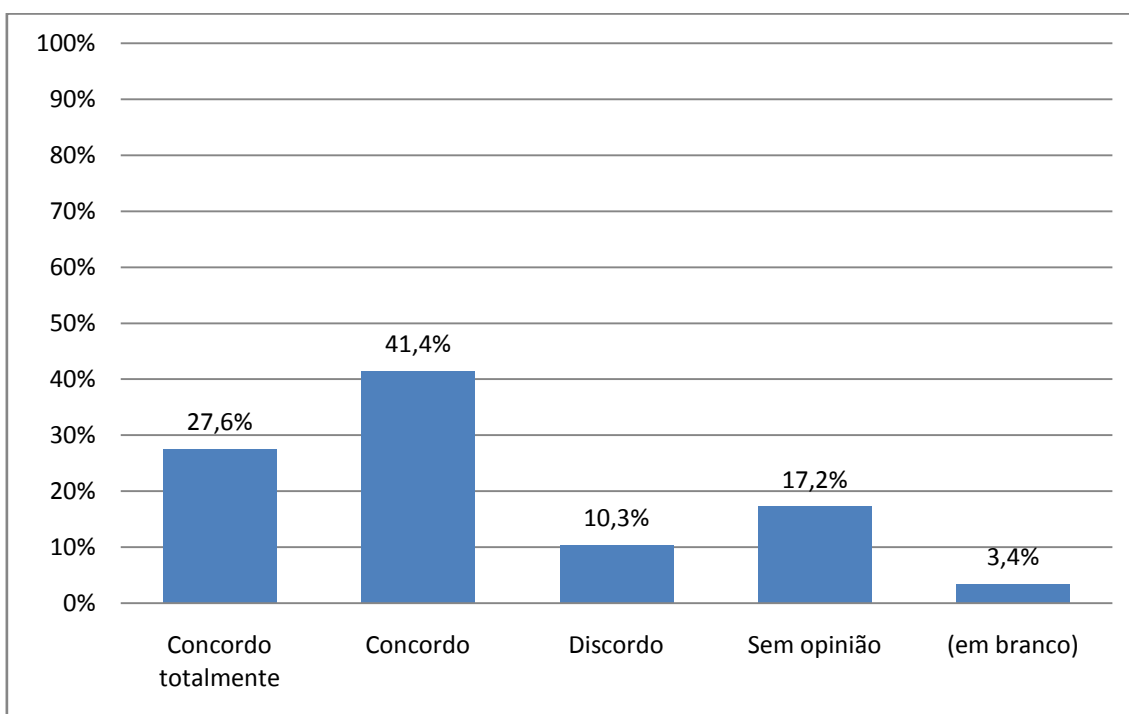
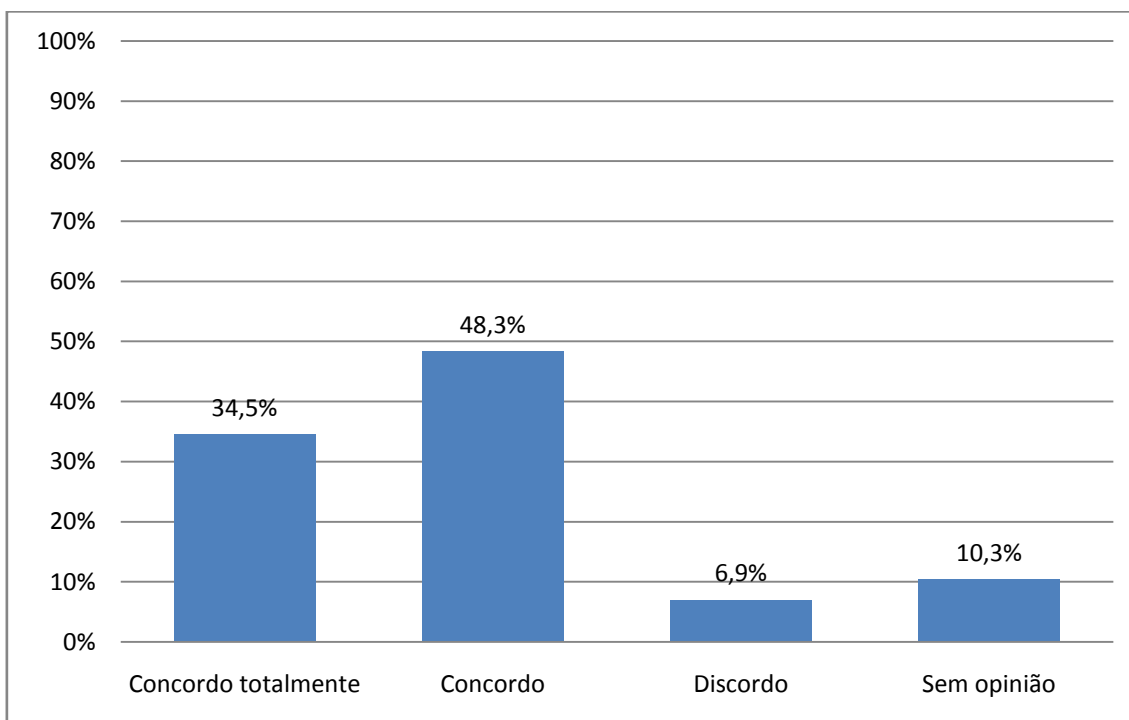


Gráfico 28 – A crítica ao trabalho pedagógico permite efetuar mudanças nas práticas futuras



4.4. Aspectos positivos e negativos da avaliação

Sobre o ato de avaliar os sujeitos avaliadores teceram várias considerações, que resumimos nesta tabela onde constam os aspectos positivos e os negativos anotados na entrevista e diários de campo.

Tabela 5 – Os aspectos positivos e negativos da avaliação

INDICADORES		UNIDADES DE REGISTO
Positivos	Necessidade	<i>“Há necessidade de haver avaliação” na entrevista (A, p. 3, li. 74)</i>
	Mudança	<i>“...acho que foi um primeiro passo e já mudou algumas coisas na escola.” na entrevista (CM, p. 3, li. 79-80)</i>
	Rutura	<i>“...acho que deu-se uma rutura com o anterior modelo de avaliação que não servia para nada.” na entrevista (CM, p. 3, li. 81-82)</i>
	Prestação de contas	<i>“...é importante que se mantenha esta “pressão” sobre os profissionais e sobre as organizações de maneira que prestem resultados”. na entrevista (CM, p. 3, li. 84-86)</i>
	Observação de aulas	<i>–“ Eu sou professor há 30 anos e só tive aulas observadas no estágio, nunca mais ninguém viu aulas minhas, eu não sei como é que sou a dar aulas, só tenho a minha auto-perceção, não tenho a perceção externa.” na entrevista (CM, p. 4, li. 146-148)</i>
	Reflexão	<i>“Depois também tem uma coisa boa, que promove a reflexão, nós estamos muito pouco habituados a refletir sobre as nossas práticas, e esse é um dos aspectos positivos é a reflexão.” na entrevista (A, p. 3, li. 97-99)</i>
Negativos	Atribuição de nota	<i>“Outra relatora salientou que o observador deve ser o mais discreto possível e que mesmo com a idade e anos de serviço, o professor fica inibido – referiu o peso de avaliar – citando: “é bonito a formação, a partilha mas o peso da nota final, inibe, constrange o</i>

		<i>observado</i> ". no diário de campo (2ª Obs. p.7)
	Tempo	<i>"...ocupa demasiado tempo e demasiadas energia..." na entrevista (CM, p. 3, li. 78-79)</i>
	Burocracia	<i>"...o caminho tem de ser tornar isto viável mas ao mesmo tempo mas ao mesmo tempo consequente, sem ser tão absorvente, sem ocupar tantas energias da escola porque depois não é sustentável..." na entrevista (CM, p. 3, li. 82-84)</i> <i>"Conhecíamos mal o trabalho desenvolvido por esta docente e pareceu-nos difícil ser justos ou que o processo fosse razoável, limitámo-nos a aplicar a legislação vigente." no diário de campo (8ª Obs. p.22)</i>
	Clima de escola	<i>"...pode ser pernicioso em termos de clima de escola, é uma desvantagem..." na entrevista (FM, p. 4, li. 114-115)</i>
	Subjetividade	<i>"...podemos cair na questão da subjetividade, aliás essa foi uma conclusão a que nós chegámos aqui, tem a ver com a questão da subjetividade e dificuldade que depois os júris possam ter em termos da harmonização das avaliações dum todo." na entrevista (FM, p. 4, li. 123-126)</i>
	Relação avaliador / avaliado	<i>"E o reconhecimento dos pares é muito importante, senão podemos entrar em alguns conflitos." na entrevista (A, p. 6, li. 207-208)</i> <i>"O reconhecimento dos pares é difícil de obter na totalidade, há sempre questões pessoais nisso." na entrevista (FM, p. 6, li. 209-210)</i>

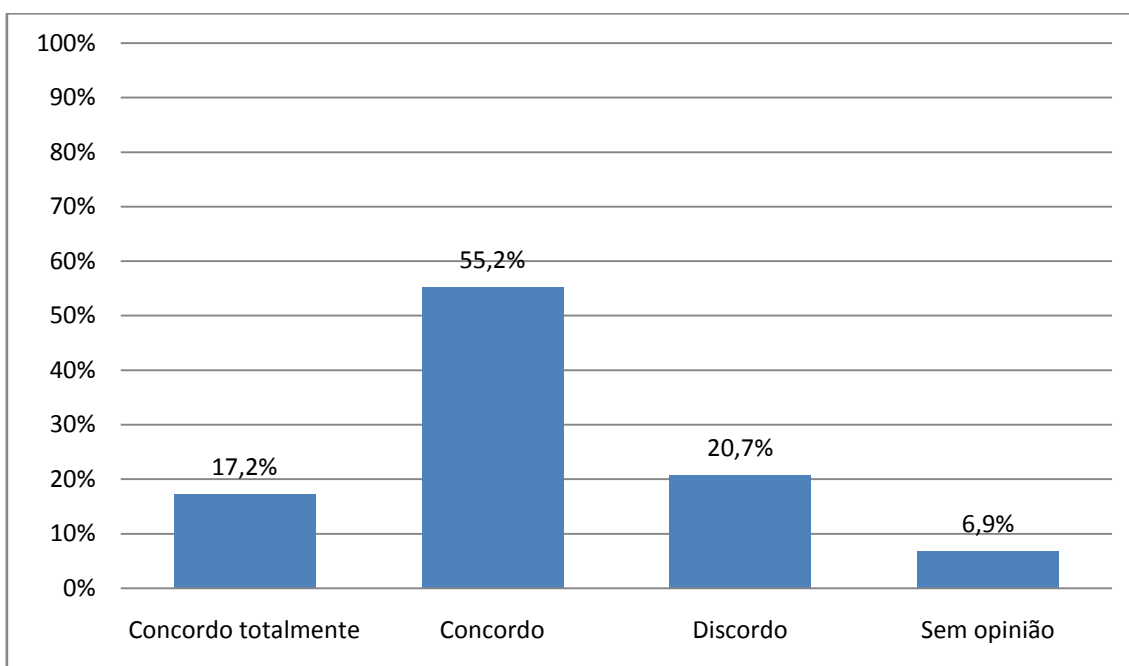
Para estes sujeitos há claramente uma necessidade de haver um sistema de avaliação dos docentes, no seu entender deu-se uma rutura com o anterior modelo e consideram como importante a prestação de resultados, o abrir a porta da sala de aula e a reflexão sobre as práticas. Apontam também aspetos que dificultam o processo como a atribuição de uma classificação, o sistema implementado que ocupa demasiadas energias dentro do contexto escolar, ou o efeito da avaliação no clima de escola.

Para (Formosinho e Machado, 2010) a associação entre a supervisão e a função certificadora da avaliação do desempenho docente afasta-se de um modelo de

processo, pois o que lhe está subjacente é a classificação dos professores e a progressão na carreira, travando a perspetiva de formação pela dimensão sumativa, em que existe uma acentuação no papel de inspeção e controle e cingindo-se à avaliação como recompensa ou castigo, tornando-se num dispositivo de certificação de controle do sistema e das carreiras e não de melhoria das práticas.

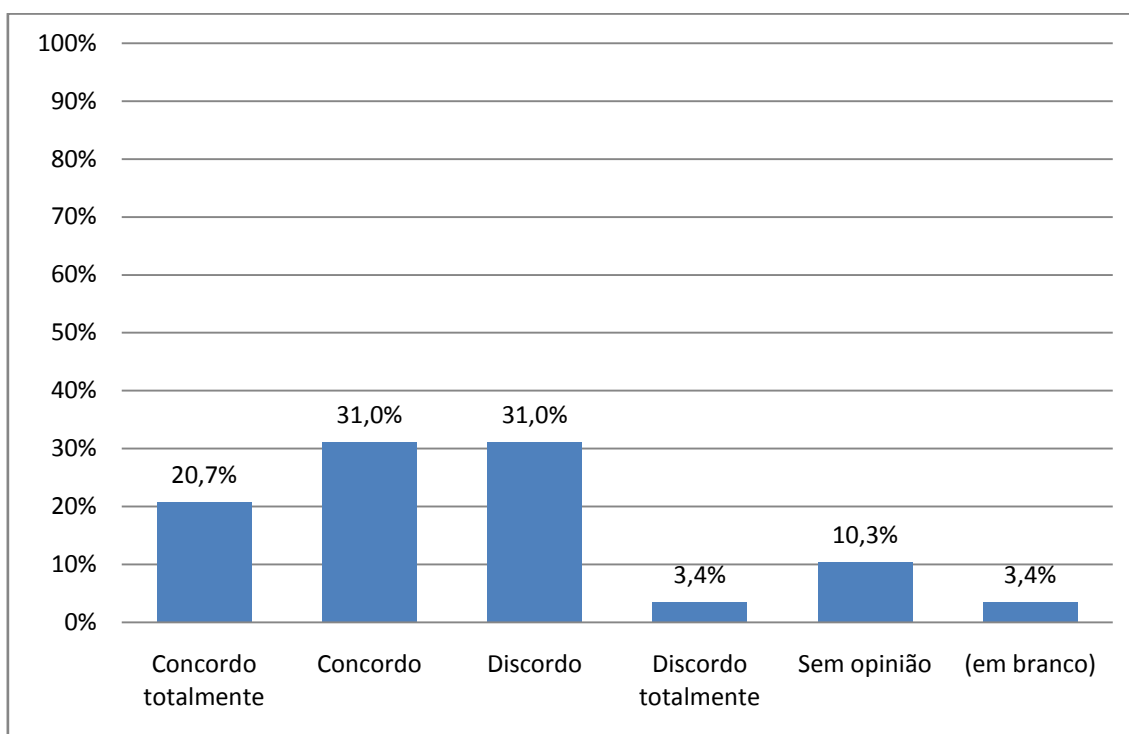
Também da leitura de interpretação dos gráficos, resultantes dos inquéritos, se pode aferir os vários aspetos coincidentes que os inquiridos apontam ao processo avaliativo. Para estes sujeitos a avaliação permite sair do isolamento, abrir as salas de aula valoriza a imagem profissional, permite a partilha e cooperação entre os pares e concordam, na sua maioria, que a falta de articulação institucional (burocracia) leva a que o processo seja mal aceite.

Gráfico 29 – Contribui para que o ato educativo deixe de ser feito de forma tão solitária e individualista



Pese embora a maioria dos sujeitos concordem que a supervisão contribui para a abertura das salas de aula e como benefício haja partilha e cooperação, uma parte significativa dos inquiridos discorda ou não tem opinião, parece-nos que aqui se espelha mais um desejo do que a realidade, face ao número reduzido de docentes que esteve na disposição de abrir a sua sala de aula.

Gráfico 30 – Mostrar o trabalho valoriza a imagem profissional

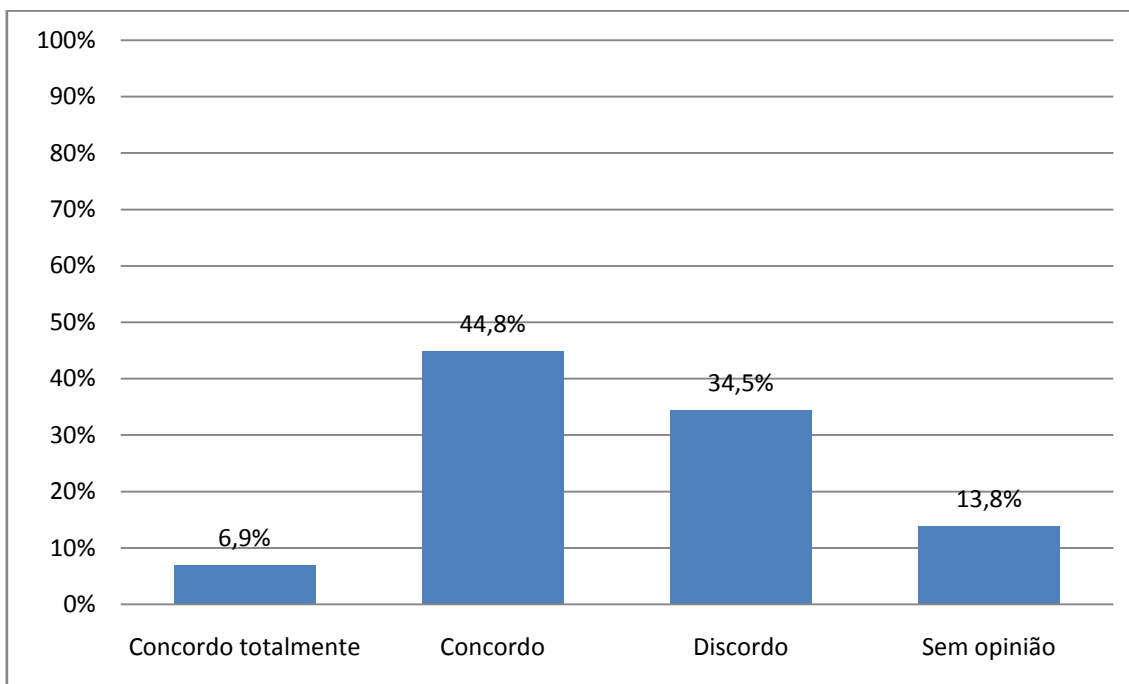


Bolívar, Cruz e Ruiz (2005) e Santana (2004), referem que a imagem produz-se como um processo biográfico e complementa-se como processo social e relacional. Cada docente identifica-se como um membro de um coletivo projetando uma imagem social.

Na análise do gráfico constata-se uma grande dispersão e divisão de opiniões, parece-nos que para alguns docentes é fácil mostrar o seu trabalho e para esses há a valorização pelo olhar do outro, outros há, que arreigados ao peso da tradição se acomodam e o abrir a porta da sala de aula em nada os beneficia.

Formosinho e Machado (2010), e Peralva e Rodrigues (2008), salientam que a avaliação deveria ser assente no aperfeiçoamento profissional, no entanto devido ao regime centralizado e burocrático o que acontece não é a perspetiva profissional mas a da produção normativa. Desta opinião também corroboram os inquiridos que concordam que este é um dos factos pelo qual o processo é mal aceite.

Gráfico 31 – É mal aceite devido à falta de articulação institucional



Alarcão e Roldão (2008), apontam como aspetos positivos da supervisão a partilha de experiências e comunicação entre colegas, o desenvolvimento da autonomia profissional, a abertura a novas perspetivas e o bom relacionamento interpessoal. Na observação dos gráficos seguintes constata-se que a opinião dos inquiridos é concordante com esta perspetiva.

Gráfico 32 – Permite sair do isolamento da ação docente

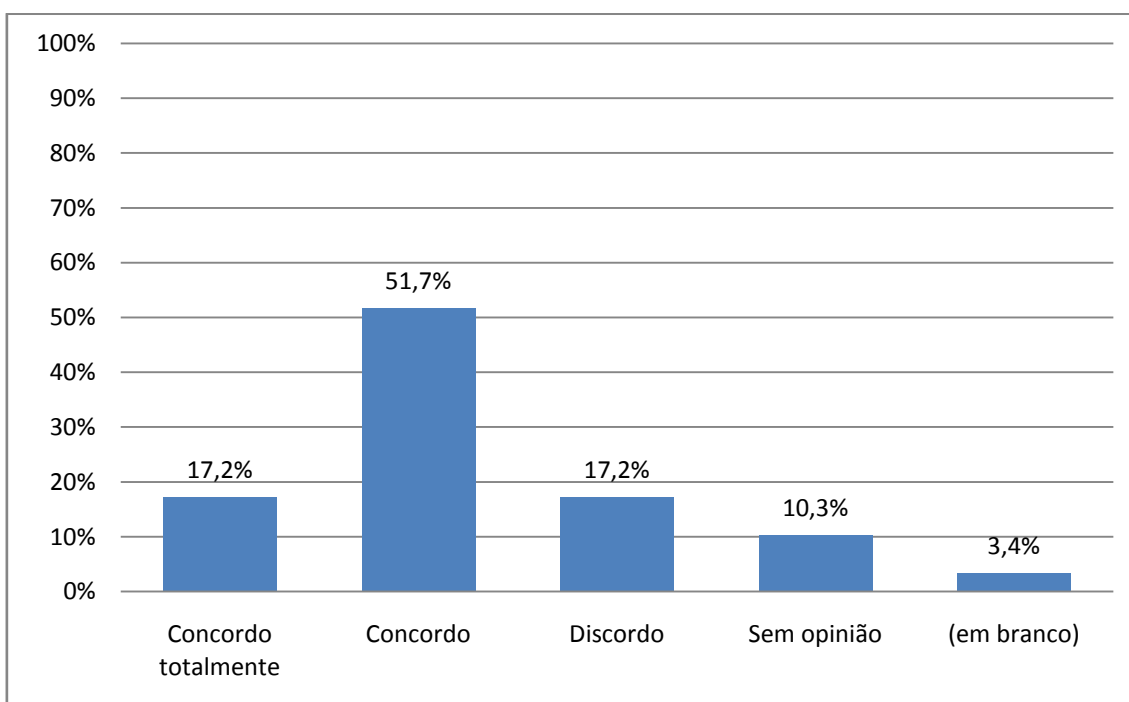
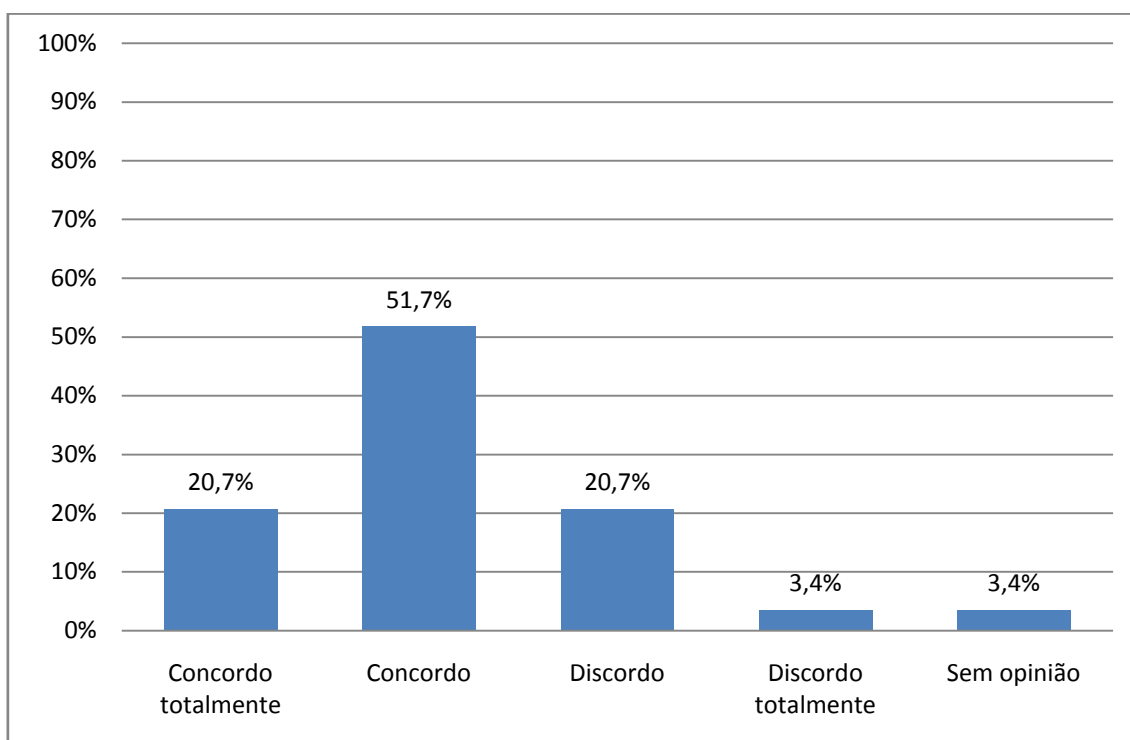


Gráfico 33 – Permite uma maior interação, partilha e cooperação entre pares



Parece-nos que estes sujeitos vão ao encontro do dizer de Vieira (1993) quando a autora aponta as duas dimensões em que assenta a supervisão: a dimensão analítica e nomeadamente a dimensão interpessoal, que se refere aos processos de interação (ação recíproca) entre os docentes envolvidos na monitorização da prática pedagógica. Na análise destes gráficos a leitura é favorável à abertura e a esta dimensão de cooperação.

4.5. Observação de aulas

Peralva e Rodrigues (2008), apontam que o processo supervisivo implica um conjunto de fatores como: observação, descrição, análise, interpretação da atividade profissional, para tomar decisões relativas ao professor a vários níveis, visando a melhoria da qualidade do ensino.

Sobre este tema, através da leituras dos registos efetuados, podemos traçar os aspetos positivos e negativos do ato de observar na visão dos avaliadores.

Tabela 6 – A observação de aulas

INDICADORES		UNIDADES DE REGISTO
Negativos	Apenas duas aulas	<i>“Este constrangimento também foi apontado por outro relator que refere que duas aulas não são de todo um ciclo de supervisão, não dá para ser formativa.” no diário de campo (2ª Obs. p.7)</i>
	Ideias pré concebidas	<i>“Outro fator de constrangimento são as ideias pré-concebidas sobre a prática pedagógica, que se devem despir para aceitar o modo de atuar do outro.” no diário de campo (2ª Obs. p.7)</i>
	Calendarização e escolha da aula a ser observada	<i>“- Agora que este modelo com a calendarização e a escolha... também é pernicioso porque o que nós vamos ver não é uma aula qualquer é uma aula escolhida, uma turma escolhida, uma unidade escolhida e isso também não revela grande coisa, precisava de ser mais aulas assistidas e era em qualquer momento, sem preparação prévia porque nós trabalhamos todos os dias para os alunos, em todos os dias é possível ir alguém assistir à aula, tendo nós toda consciência que umas correm melhor e outras correm pior mas que revelam um bocado nessa assistência às aulas o que é a nossa prática média.” na entrevista (H, p. 5, li. 153-160)</i>
	Observar aulas de outras áreas científicas	<i>“ – Eu tenho um problema em particular, como tive que avaliar relatores, tive que ver aulas que não são da minha área, isso cria-me algumas dificuldades, não tenho o mesmo olhar que quando observo aulas da minha disciplina. Tenho um olhar diferente sobre as aulas da minha disciplina e sobre as outras.” na entrevista (CM, p. 5, li. 187-190)</i>
Positivos	Desenvolvimento profissional	<i>“No seu dizer a observação de aulas permite desenvolvimento profissional, acha também importante a troca de ideias sobre as práticas, permite tirar ideias” no diário de campo (1ª Obs. p.2-3)</i>
	Conhecer o trabalho do docente	<i>“...fraco conhecimento do trabalho da pessoa, porque não se acompanhou diretamente e com desconhecimento total porque não se foi assistir a aulas”. na entrevista (H, p. 4, li. 139-141)</i>

		<i>“O avaliador/coordenador A salientou que embora duas aulas sejam poucas, são seis momentos de interação e que a primeira responsabilidade é do avaliador, devendo existir uma boa relação pessoal, promovendo um trabalho conjunto, pois não conhecer o trabalho dificulta o processo.” no diário de campo (2ª Obs. p.6-7)</i>
	Percepção externa	<i>“ – Sim, outros olhos a ver as coisas.” na entrevista (A, p. 4, li. 151)</i>
	Aprendizagem	<i>(CM) – É importante ser observado e observar, eu aprendi muito a observar aulas. na entrevista (CM, p. 5, li. 152)</i> <i>“...a observação de aulas colabora para uma aprendizagem conjunta, em detrimento do sentido penalizador do apontar de falhas.” no diário de campo (2ª Obs. p.6)</i>
	Partilha	<i>“...aprendi bastante com as aulas que observei, não só como avaliadora, mas como docente este trabalho foi muito enriquecedor em termos de partilhas de estratégias e de experiências.” na entrevista (A, p. 5, li. 184-186)</i>

Faucher e Tardif (2010), apontam como um aspeto negativo da avaliação o “olhar externo” sobre a “vida privada” que o professor constrói com os seus alunos, sendo uma decisão política irrita pela sua origem, uma vez que é vista também como um mecanismo adicional de controlo.

Estes sujeitos avaliadores refutam essa ideia e salientam a importâncias desses momentos de observação, como um processo de partilha, aprendizagem e desenvolvimento profissional, apontam antes como negativo o número reduzido de aulas observadas, a observação de aulas de áreas diferentes e a calendarização das mesmas.

4.6. Critérios fundamentais ao ato avaliativo/ Perfil do avaliador

Por último recolhemos ainda dados relativamente aos critérios fundamentais ao ato avaliativo e ao perfil do avaliador, segundo as opiniões expressas dos avaliadores que resumimos na tabela seguinte:

Tabela 7 – Os critérios fundamentais ao ato avaliativo / perfil do avaliador

INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
Competência	<p><i>“...num espírito formativo é muito importante que esteja alguém da especialidade a avaliar as aulas.” na entrevista (H, p. 5-6, li. 192-194)</i></p> <p><i>“ – Deve ser um professor reconhecido pelos colegas como competente na área...” na entrevista (CM, p. 6, li. 203-204)</i></p>
Reconhecimento	<p><i>“– E nessa perspetiva é importante o reconhecimento por parte do avaliado da capacidade do avaliador e se esse reconhecimento existir é fácil e a relação mantêm-se inabalável.” na entrevista (FM, p. 7, li. 235-237)</i></p> <p><i>“ – e o reconhecimento dos pares é muito importante, senão podemos entrar em alguns conflitos. “ – Deve ser um professor reconhecido pelos colegas como competente na área...” na entrevista (A, p. 6, li. 207-208)</i></p>
Experiência	<p><i>“...há algumas coisas que são genéricas para todas as aulas e que são traços comuns mas isso é relativamente superficial depois se quisermos saber temos que conhecer a didática específica da disciplina e isso aí é preciso saber e ter experiência. “ na entrevista (CM, p. 6, li. 197-200)</i></p>
Formação em supervisão	<p><i>“ – Se calhar essencialmente a questão da formação em supervisão acho que é importante.” na entrevista (FM, p. 6, li. 205-206)</i></p>
Isenção	<p><i>“– eu julgo que o avaliador tem que tentar ser isento não transpor as questões pessoais e particulares para a profissão.” na entrevista (A, p. 6, li. 211-212)</i></p> <p><i>“O avaliador/coordenador A apresentou então algumas estratégias / formas de observação, chamando a</i></p>

	<i>atenção à isenção que o relator deve ter.” no diário de campo (2ª Obs. p.7)</i>
<i>Ética profissional</i>	<p><i>“– O reconhecimento da competência profissional. Ser profissional incluiu a deontologia.” na entrevista (CM, p. 6, li. 213-214)</i></p> <p><i>“A questão ética é fundamental”. na entrevista (A, p. 6, li. 212)</i></p>

Os sujeitos referem como critérios importantes, o avaliador ter formação na área da supervisão, ser um docente a quem os pares reconheçam competência para exercer essa função, também deve ser isento e ter ética profissional.

Também sobre o perfil do avaliador / supervisor, os inquiridos expressaram as suas opiniões, onde se infere que concordam que é um colega que foi designado para esta função, no entanto discordam que este se limite a observar aulas e atribuir classificações, a sua função deve ser formativa, (Gráficos 34, 35 e 36) assim como deve ser flexível e promotor do trabalho colaborativo. (Gráfico 41)

Gráfico 34 – É um colega que executa o papel para o qual foi designado

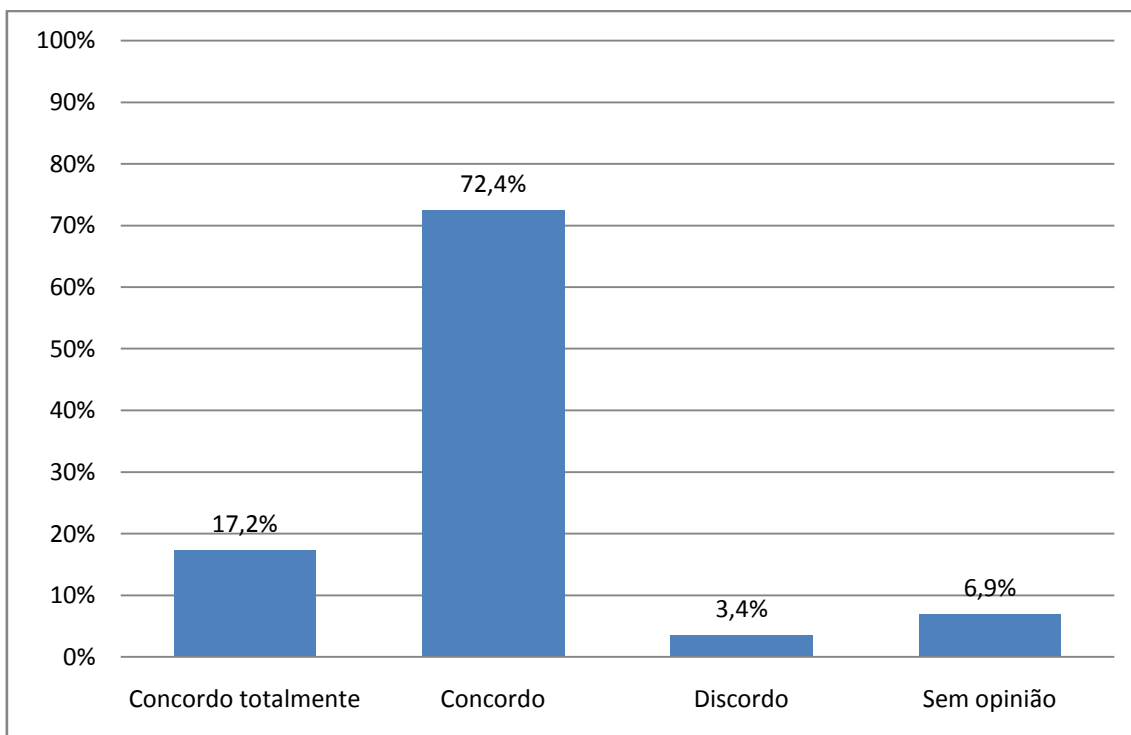
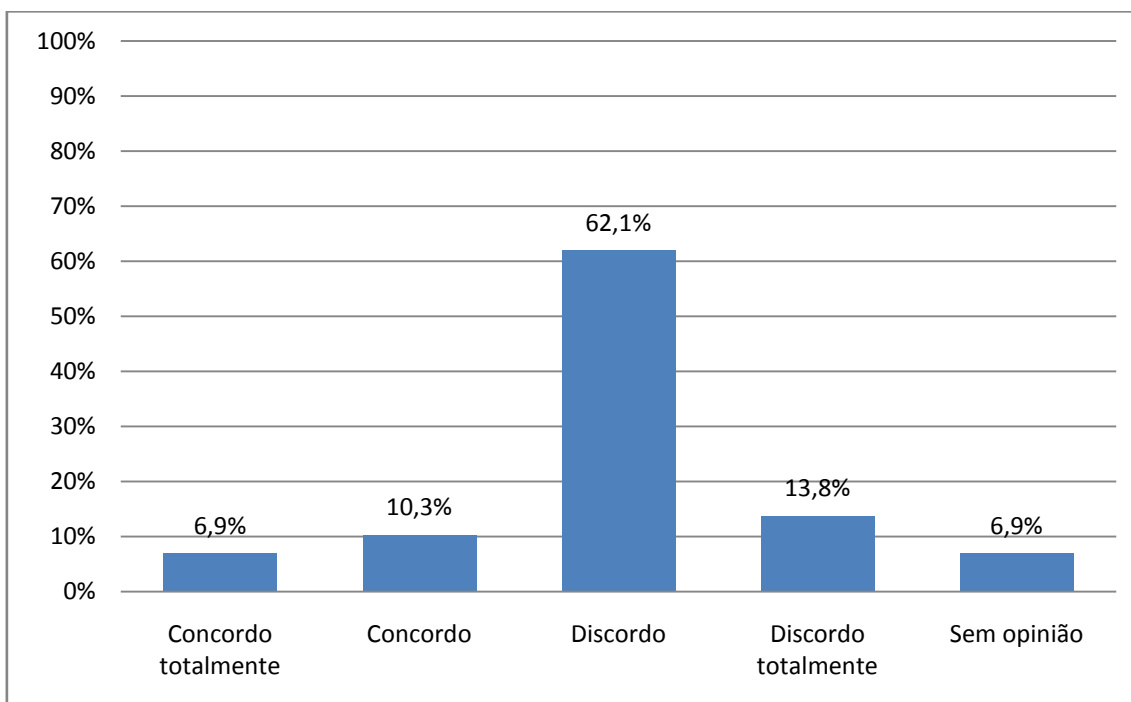
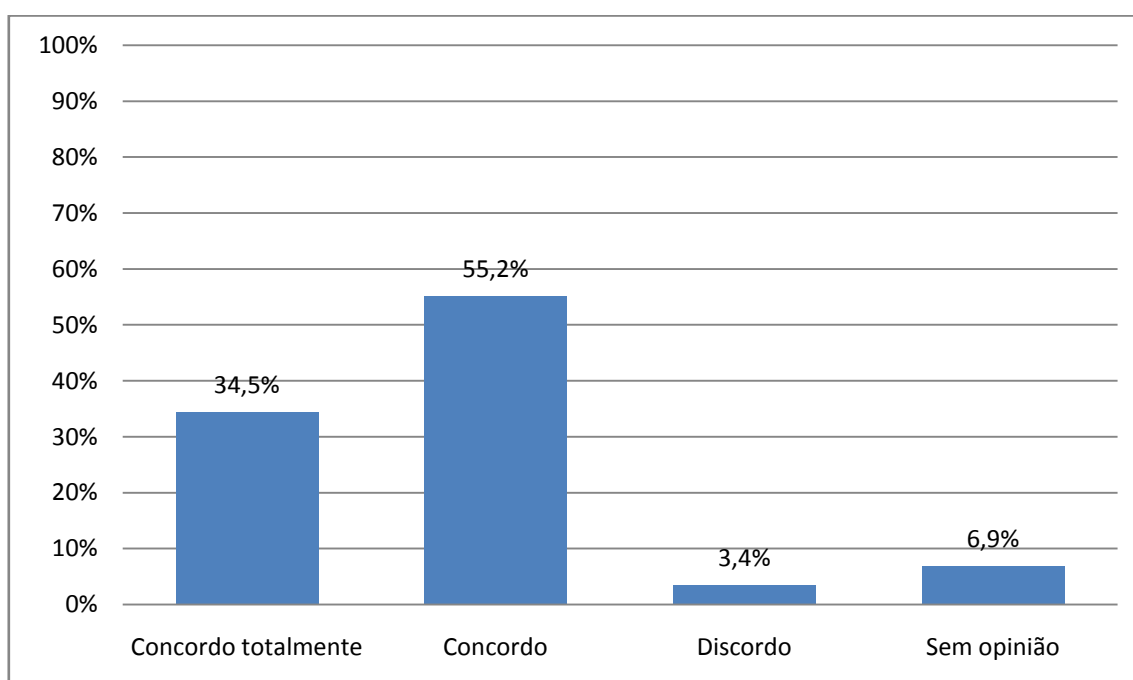


Gráfico 35 – É um observador/ avaliador, e como tal deve limitar-se a observar as aulas e a atribuir uma classificação



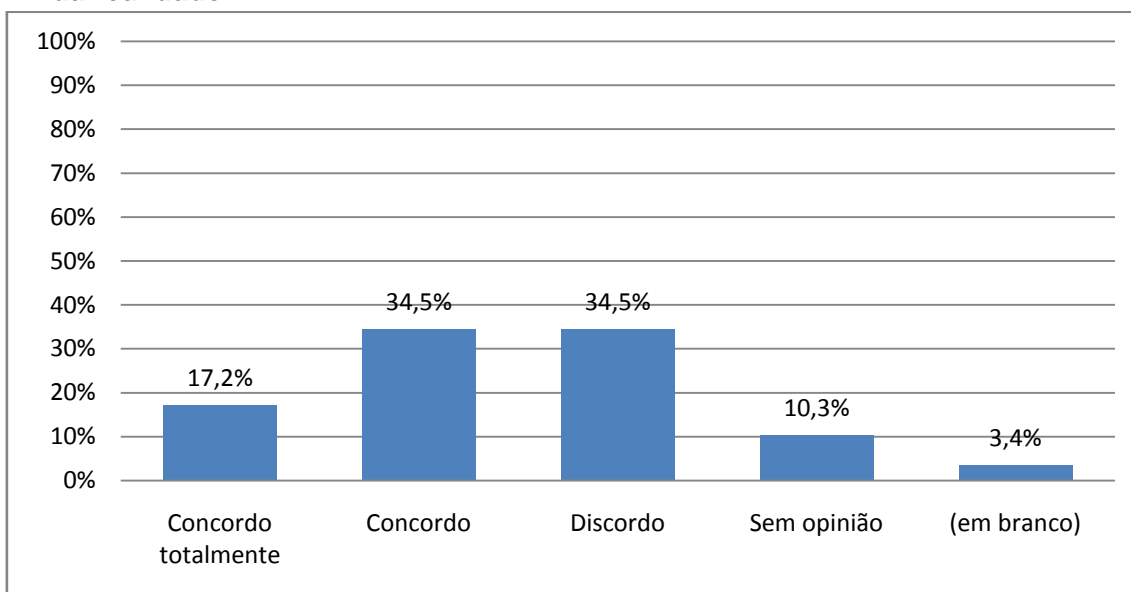
Pese embora concordem de forma expressiva que o avaliador é apenas docente que executa uma função que lhe foi imposta, os sujeitos avaliados não concordam que este se limite a fazer observação de aulas ou a atribuir uma classificação, de forma clara esperam que os ajude a evoluir.

Gráfico 36 – É um agente formativo que o deve ajudar a evoluir como profissional



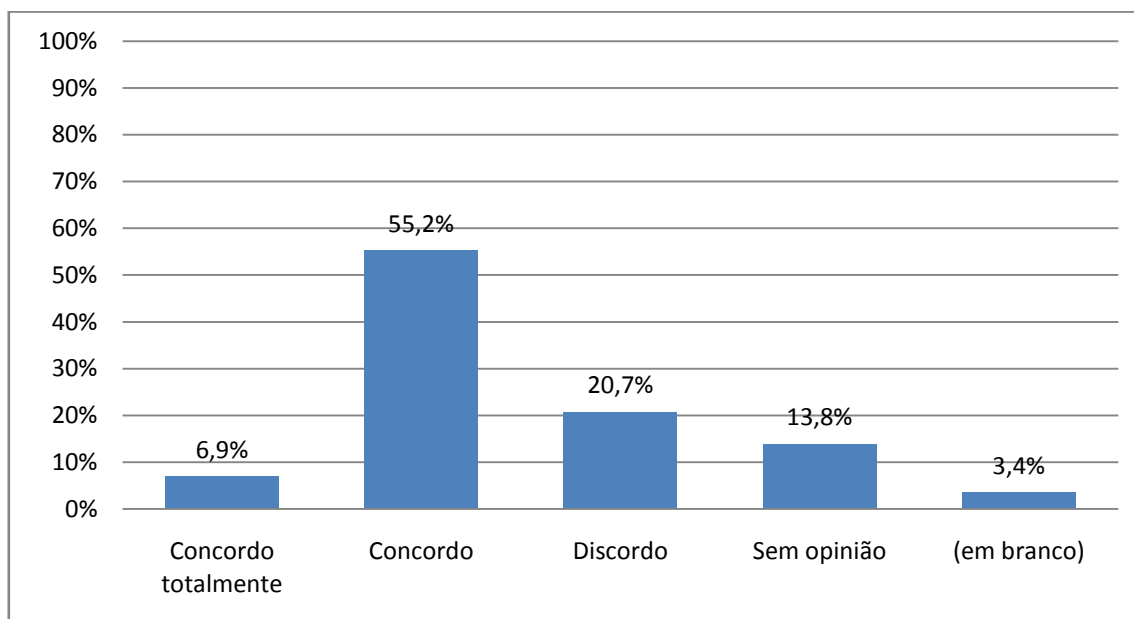
Relativamente à questão se deve ser um agente interno ou externo as opiniões divergem, para uma pequena maioria deve ser interno, concordando que transmite maior confiança e aceitação, tal como as opiniões se dividem quanto à isenção que pode trazer um agente externo, mas a maioria discorda quanto à maior credibilidade deste agente.

Gráfico 37 – Deve ser um agente interno, pois permite um maior conhecimento da realidade



Há aqui claramente opiniões contrárias e um significativo número de sujeitos sem opinião, parece-nos que neste campo os docentes estão divididos, colocando em dúvida se um agente externo também não seria conhecedor da realidade dos contextos educativos.

Gráfico 38 – Um avaliador interno transmite maior confiança e aceitação



A análise do gráfico permite-nos observar novamente uma clara dispersão de opiniões e uma significativa percentagem de docentes sem opinião formada.

Relativamente ao agente externo, as opiniões claramente também se dividem e ficamos sem uma leitura clara do sentir destes sujeitos.

Gráfico 39 – Um agente externo permite que haja maior isenção dos atos supervisivos

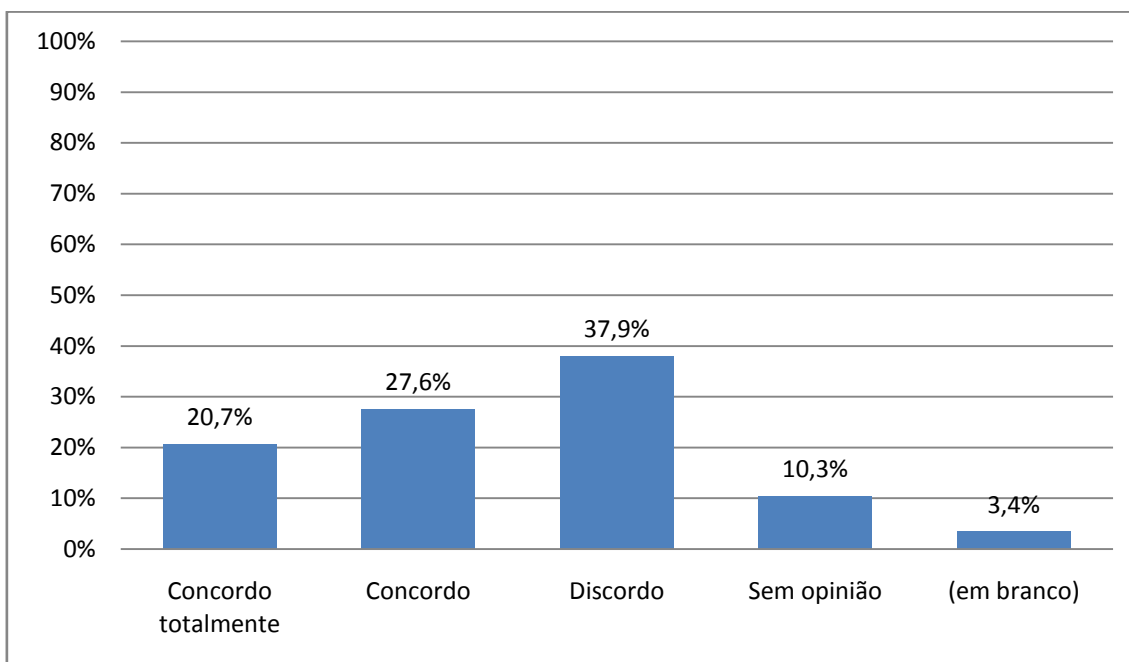
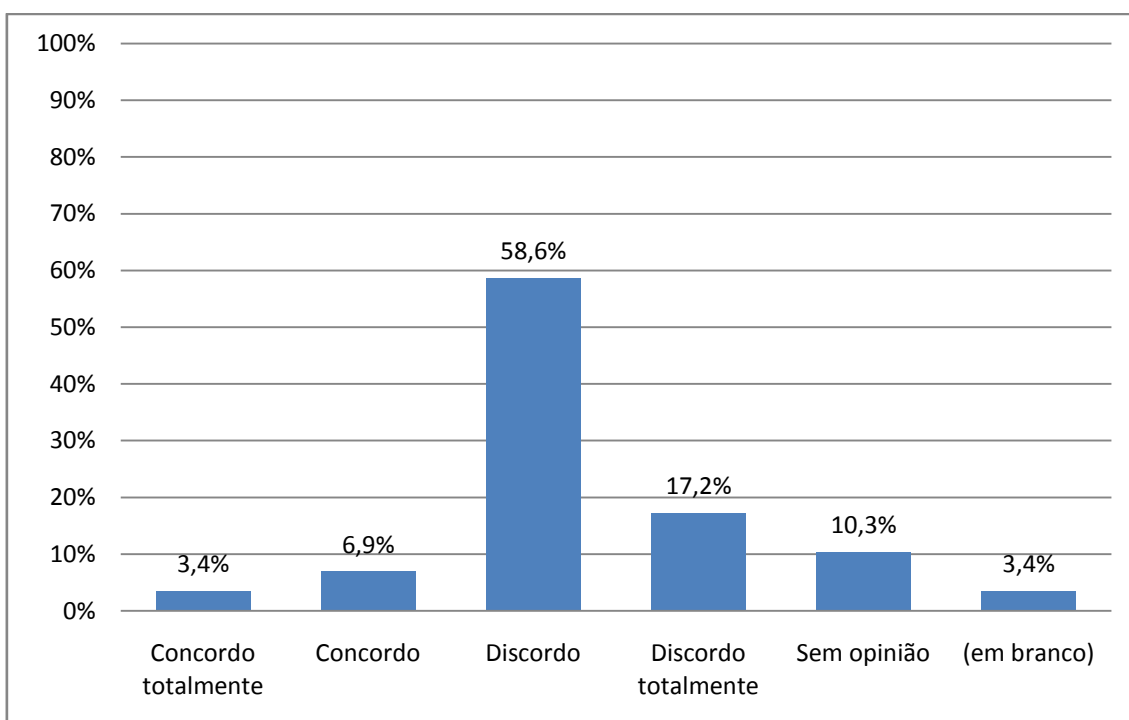


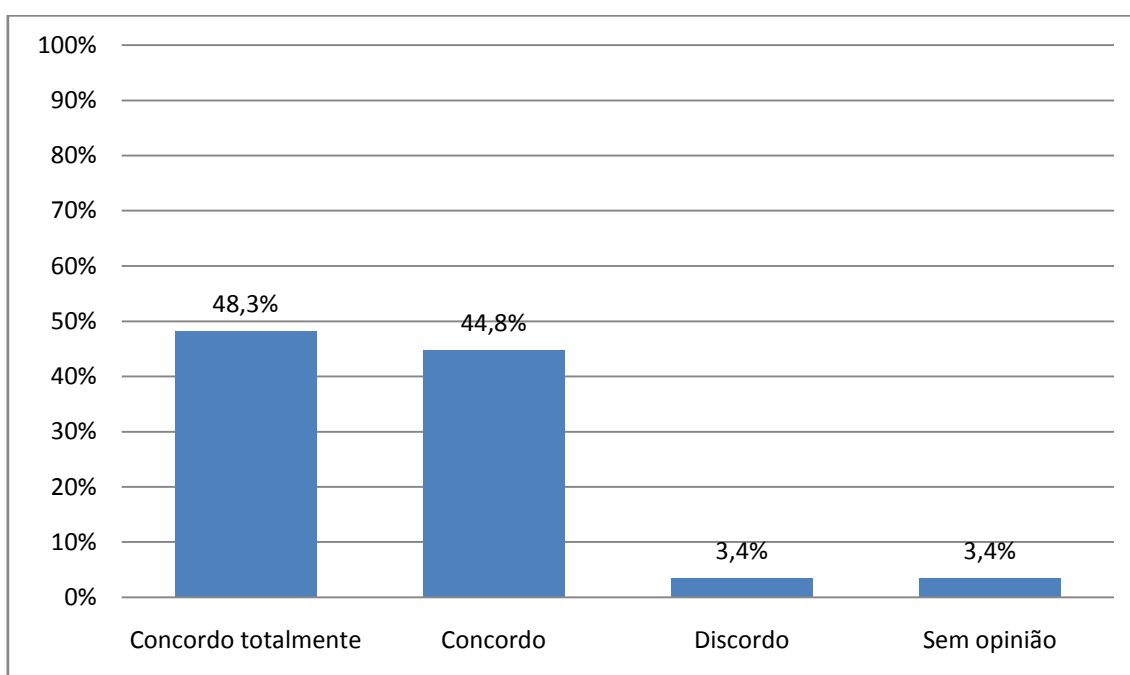
Gráfico 40 – Um avaliador externo merece maior credibilidade



Embora não consigamos fazer uma leitura clara sobre a isenção que um agente externo pode ter no processo supervisorio, sobre a sua credibilidade a opinião é claramente discordante, embora a percentagem do número de sujeitos sem opinião formada continue a ser alta.

Quanto ao agente, independentemente de ser interno ou externo, os sujeitos expressam a sua opinião de forma expressiva que este deve ser flexível e promover a cooperação.

Gráfico 41 – Deve ser flexível e promover o trabalho colaborativo



Na análise desta temática ficámos com a sensação que este é um assunto que divide opiniões e que há ainda muitos docentes sem opinião formada.

4.7. Anos de serviço versus abertura à supervisão

Da análise da entrevista foi notória a opinião dos avaliadores em ser mais fácil observar aulas e dar feedback aos docentes em início de carreira, referindo maior abertura e aceitação da crítica.

Tabela 8 – Os anos de serviço e a abertura dos docentes à supervisão

INDICADORES	UNIDADES DE REGISTO
<p>Abertura versus anos de serviço</p>	<p><i>“Docentes contratados apresentam maior disponibilidade e abertura das suas salas de aula.”</i> no diário de campo (5ª Obs. p.15)</p> <p><i>“A referir o facto desta docente ter vindo a manifestar uma grande abertura, pedindo inclusivamente se estamos dispostas a observá-la numa terceira aula.”</i> no diário de campo(5ª Obs. p.15)</p> <p><i>“...estes docentes contratados encaram a avaliação como um meio de aprendizagem para evoluírem como profissionais, contrariamente aos docentes de carreira que encaram a crítica de forma diferente e dificultam a ação dos avaliadores.”</i> no diário de campo (8ª Obs. p.23)</p> <p><i>“– Sim, é verdade nós estamos a lidar com professores e isso também depende da experiência do professor, os professores mais novos aceitam melhor uma coisa, professores mais velhos aceitam melhor outra.”</i> na entrevista (CM, p. 7, li. 232-234)</p> <p><i>“Avaliação e mudança de atitude; Início de carreira apresenta mais abertura e tem mais facilidade em aceitar a crítica.”</i> no diário de campo (8ª Obs. p.23)</p>

O conceito de supervisão, tal como (Alarcão e Tavares, 2003) referem é um processo em que um professor com mais experiência, orienta outro professor ou candidato a professor, na sua ação e desenvolvimento profissional, tendo como função apoiar e regular o processo formativo.

Na inferência que fizemos, da análise dos dados recolhidos na entrevista e nas notas do diário de campo, constata-se que os avaliadores sentem claramente mais dificuldade em avaliar ou tecer críticas aos docentes mais velhos, havendo mais abertura por parte dos docentes mais novos e mais facilidade em abrir a porta da sala de aula.

Os inquiridos posicionam-se de forma discordante sobre o sentido da observação de aulas apenas fazer sentido no início da carreira, mas concordam maioritariamente quanto à influência do contexto educativo.

Gráfico 42 – A observação de aulas e consequente crítica sobre as práticas pedagógicas, apenas faz sentido no início da carreira

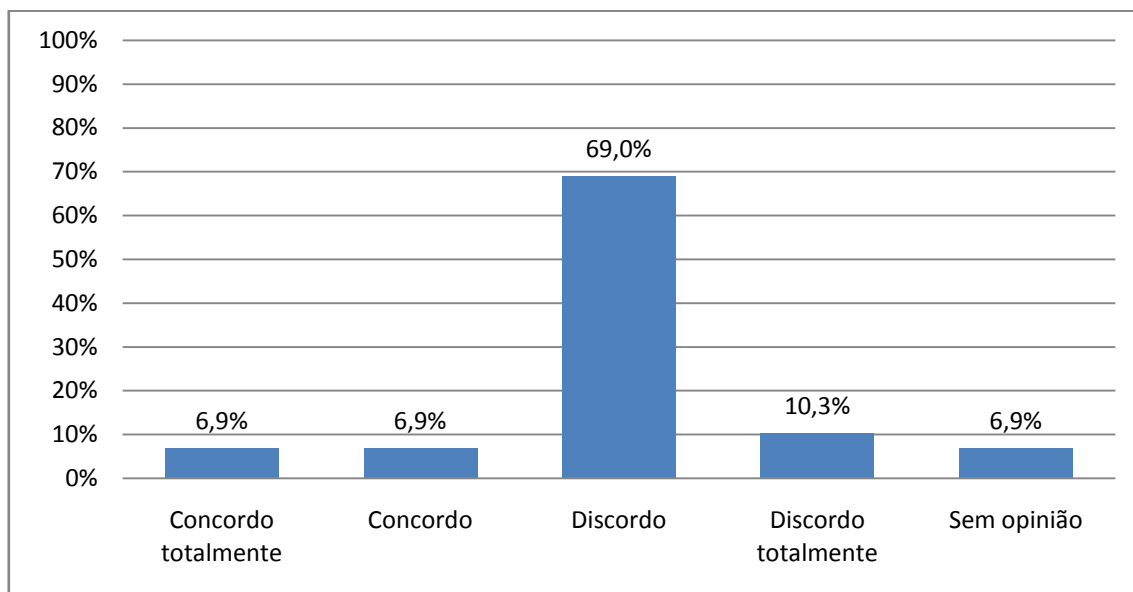
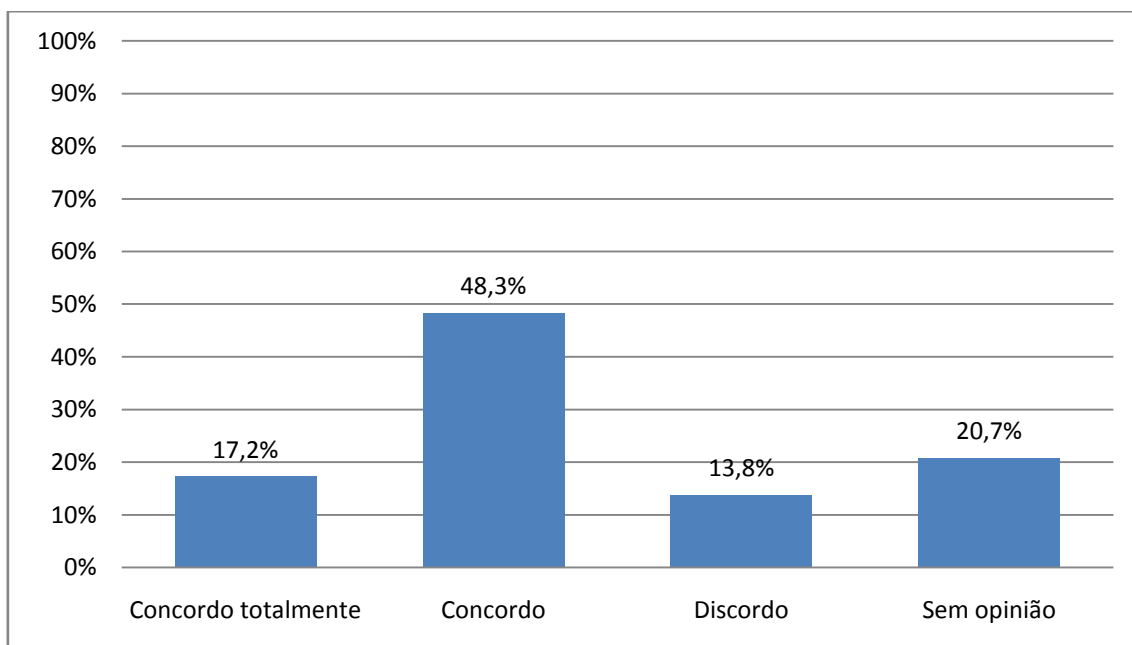


Gráfico 43 – O seu contexto educativo (agrupamento) e a forma como está organizado influencia a forma como os docentes encaram a supervisão.



Na análise do gráfico regista-se uma dispersão de opiniões, verifica-se também que uma grande percentagem de sujeitos não tem opinião formada sobre a influência do contexto educativo na aplicação da supervisão.

O conceito de supervisão

Sá-Chaves (2007), Vieira (1993), Alarcão e Tavares (2003), Alarcão e Roldão (2008) e Ribeiro (2000), entre outros autores, ancoram o conceito de supervisão na monitorização sistemática da prática pedagógica através de procedimentos de reflexão, orientação e experimentação, visando o desenvolvimento profissional alicerçando uma ação mais eficaz. A finalidade da supervisão aparece como uma função de apoiar e regular o processo de formativo, numa reconstrução continuada do saber pessoal e profissional.

De acordo com a opinião dos entrevistados/ avaliadores e nas observações de campo que registámos é possível constatar que estes sujeitos vão ao encontro das linhas teóricas dos autores referenciados, assentando o conceito de supervisão no desenvolvimento profissional, encaram a supervisão como um meio de aprendizagem e evolução. Referem que este processo tem também um papel formativo, observável nas reuniões da Comissão de Avaliação de Desempenho Docente em que estivemos presentes ou que esta fez com todos os relatores, referenciando a importância deste papel em detrimento de uma supervisão penalizante.

“Eu penso que a supervisão deve ser essencialmente formativa, dentro desse espírito formativo conseguir-se-á com certeza regularizar um nível de eficácia para o sistema educativo, porque é preciso primeiro que as pessoas desbloqueiem um bocado o pânico da supervisão e é preciso que as pessoas entendam que é fazendo e mostrando como se faz e aprendendo com outras experiências que se pode melhorar o sistema. (H, p.1, li. 10-15)

Mencionam também que o conceito tem por base a monitorização da prática docente e que esta deve ser feita, mas deve também promover a reflexão destas. Apontam também a observação como uma ação inerente ao processo superviso e salientam o potencial desta como forma de aprender e partilhar experiências. Citando um avaliador:

“Quando estamos a falar de supervisão, também estamos a falar de monitorização, de acompanhamento ... em vários aspetos, em vários espaços, em várias estruturas, portanto essa monitorização tem sempre esse efeito, essa

intenção de mudança não só de acompanhamento mas tentativa de mudanças, de melhorias e evolução.” (FM, p.2, li. 26-27)

A grande maioria dos sujeitos inquiridos concorda, tal como foi referenciado por (Vasconcelos, 2007), que a supervisão visa a orientação para a qualidade pedagógica e garantir que os docentes se sintam sustentados, permitindo progredir ao proporcionar feedback das suas práticas.

Concordam também com a linha teórica de (Alarcão, 2000), quanto ao facto da supervisão ter a função de promover contextos de formação, no entanto constatámos que há uma incongruência, pois se por um lado concordam que a supervisão tem uma função formativa e promotora da qualidade pedagógica, na questão se a supervisão é um processo fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, existiu uma clara divisão e uma forte contradição, uma vez que os sujeitos desvinculam o aspeto formativo do desenvolvimento profissional, levando-nos a pensar que embora concordem que a supervisão tem um papel formativo este não é significativo para se produzir desenvolvimento profissional.

Relativamente às funções da supervisão os avaliadores e os docentes avaliados coincidem nas opiniões indicando a função formativa e de aprendizagem, referindo a importância de mostrar o trabalho de sala de aula para evoluir e aprender com os pares, possível através da função de cooperação que o processo deve conter. Como salientou uma docente avaliadora:

“...aprendi bastante com aulas que observei, não só como avaliadora, mas como docente este trabalho foi muito enriquecedor em termos de partilhas, de estratégias e de experiências.” (A, p.5, li. 184-186)

Alarcão e Roldão (2008), apontam que a finalidade da supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional. Também os sujeitos inquiridos concordam maioritariamente que estas finalidades da supervisão. No entanto, assinalámos alguns pontos de dispersão, como a partilha e cooperação entre os pares, a ajuda na construção da identidade profissional ou a abertura das práticas, em que os inquiridos discordantes e sem opinião responderam de uma forma bastante expressiva. Analisando estes dados depreende-se que os

docentes continuam a exercer a sua prática de uma forma isolada, demonstram ainda pouca abertura e que o processo avaliativo ainda não conseguiu derrubar alguns muros e renitências incrustadas.

Promover a reflexão e gerar mudança de práticas são também funções subjacentes ou desejadas pelos sujeitos avaliadores, sem esquecer o controle ou a monitorização do serviço prestado, esse acompanhamento traduz-se também no apoio e colaboração visando a evolução profissional. Como finalidades apontam duas: melhorar o desempenho individual e o todo, possível através do controle do serviço e no acompanhamento dos docentes.

“..a supervisão tem duas finalidades, uma permitir a melhoria do desempenho individual, outra permitir a melhoria do conjunto, das estruturas ou das escolas do serviço prestado e portanto tem essas duas coisas, tem uma função de acompanhamento e evolução profissional e tem também uma função de controlo de garantia do serviço prestado. As duas coisas não têm incompatibilidade nenhuma, às vezes as pessoas dizem: “isto não é formativo” mas uma coisa conduz à outra, é evidente que pode haver situações de um controle só controle e não haver depois mecanismos de desenvolvimento profissional associados a isso, mas para haver desenvolvimento profissional também de haver controle, acho que o controle não é incompatível com o desenvolvimento. (CM, p.2, li. 47-56)

Quanto à prestação de contas, os sujeitos inquiridos revelaram uma grande dispersão de opiniões, a opinião maioritária é discordante desta função na supervisão, mas existe um número significativo de sujeitos que não têm opinião e um número considerável concorda com esta função.

Os sujeitos deste estudo embora concordem com as linhas teóricas em que assenta a supervisão, o seu conceito, funções e finalidades, tecem algumas reservas quanto à sua real aplicação, referindo que na prática nem sempre é possível que esta tenha um carácter formativo,

“...em termos de avaliação tem muito pouco a ver com essa parte formativa, aquilo que nós fazemos tem muito pouco a ver.” (A, p.1, li. 26-27)

Frisam condicionantes como horários para o devido acompanhamento dos docentes, ou seja o sistema de avaliação instituído.

Os constrangimentos da supervisão

Autores como (Alarcão e Roldão, 2008), (Formosinho e Machado, 2010), (Cavaco,1999) e (Fullan e Hargreaves, 2001), colocam o enfoque em constrangimentos de ordem temporal, isolamento, controlo, dificuldades organizativas ou ainda certas resistências pessoais inerentes às funções de avaliar.

Os docentes avaliadores apontam constrangimentos como o receio do ato avaliativo, o ser pouco formativo, o sistema, a exposição, o privatismo, o julgamento ou ainda o descrédito no modelo avaliativo. No dizer de um avaliador

“a sala de aula é o espaço do professor, é o meu espaço e nós temos muito pouco essa cultura de abrir a sala de aula a outros.” (FM, p.4, li. 133-134)

Os docentes avaliados concordam maioritariamente que é um processo imposto e representa uma sobrecarga ao trabalho docente, no entanto discordam que a abertura da sala de aula seja um entrave.

Parece-nos haver uma contradição entre o sentir dos avaliadores que no terreno presenciaram alguma resistência por parte dos docentes avaliados, sentir esse traduzido também pelo número reduzido de pedidos para observação de aulas, que refuta a opinião expressa por estes ou remete-nos para o sistema implementado, como referiu um avaliador

“não ter aulas observadas, para alguns docentes, pode ser também por descrédito neste modelo de avaliação”. (CM, p.4, li. 142-143)

Os sujeitos vão ao encontro do sentir de (Reifschneider, 2008), quando salienta que o facto da avaliação de desempenho influenciar remunerações, carreiras, assim como a autoimagem, dificulta a abertura do supervisionado, aponta outra barreira que é a inadequação do processo ao contexto.

A reflexão supervisiva e o desenvolvimento profissional

Roldão (2000), Alarcão e Tavares (2003), Alarcão e Roldão (2008) entre outros autores, consideram que a reflexão promove o conhecimento profissional e a

supervisão é vista como a reflexão sobre e para a prática, assente numa perspetiva crítica e emancipadora.

Ambos os docentes avaliadores e avaliados estão em consonância que a supervisão promove a reflexão e que quando esta existe permite a melhoria ou a mudança de práticas.

“...voltamos à questão formativa, se quer o avaliado, quer o avaliador encararem a supervisão dessa forma, dessa maneira, tendo em conta o carácter formativo significa que há partilha entre o avaliado e o avaliador da supervisão efetuada e dos aspetos a melhorar significa que há reflexão, e que em função disso ou partindo disso há melhoria ou mudança de práticas.” (FM, p.2, li. 40-44)

Apontam como fator positivo no processo supervisivo o ato de refletir.

“Depois também tem uma coisa boa, que promove a reflexão, nós estamos muito pouco habituados a refletir sobre as nossas práticas, e esse é um dos aspetos positivos é a reflexão.” (A, p.3, li. 97-99)

No entanto salientam limitações quer no contexto de sala de aula em que oferece algumas dúvidas,

“promove, pelo menos ao nível do departamento e grupos, sim. Quando vamos à supervisão em ambiente sala de aula temos muitas limitações.” (H, p.2, li. 35-36)

Quer na reflexão que o docente faz do seu trabalho,

“...estivemos a constatar ... que há pessoas que ainda não refletem muito sobre aquilo que fazem, ou seja, uma evidência é qualquer coisa que fizeram mas não mostram a reflexão sobre aquilo que fizeram e de que forma é que isso pode ser importante para eles próprios ou para a comunidade” (H, p.3, li. 105-109)

Os sujeitos deste estudo, tal como (Alarcão e Roldão, 2008), consideram que a reflexão promove o conhecimento profissional, gerando questionamento que conduz à evolução.

Aspetos positivos e negativos da avaliação sentidos pelos supervisores

Autores como (Alarcão e Roldão, 2008), (Peralva e Rodrigues, 2008), ou (Formosinho e Machado, 2010), apontam indicadores positivos mas tecem críticas à supervisão que foi instituída e referem que por ser um processo

centralizado e burocrático o que está implícito não é a perspetiva profissional, uma vez que o que está associado á a classificação dos professores e a sua progressão na carreira afastando-se assim do aspeto formativo.

Para os docentes avaliadores há vários aspetos positivos entre eles a necessidade de haver avaliação,

“Há necessidade de haver avaliação, não sei se este será o melhor ... porque acaba por nos restringir à observação de duas aulas e a um relatório que os docentes escrevem, portanto não me parece que seja muito adequado” (A, p.3, li. 74-77)

A prestação de contas também foi apontada como indicador positivo mas contestado pelos sujeitos avaliados inquiridos,

“...é importante que se mantenha esta ‘pressão’ sobre os profissionais e sobre as organizações de maneira que prestem resultados.” (CM, p.3, li. 85-86)

A observação de aulas foi outro aspeto considerado fundamental e positivo no processo avaliativo,

“...avaliação de professores sim, intervenção na sala de aula também, acho que é fundamental que se faça essa intervenção na sala de aula.” (FM, p.3, li. 112-113)

Apontaram também alguns que são coincidentes com o pensar dos docentes avaliados como a valorização da imagem profissional, o permitir sair do isolamento, a partilha e cooperação.

Relativamente aos aspetos negativos ambos apontam a falta de articulação institucional (burocracia) que leva a que o processo seja mal aceite. Os avaliadores indicaram ainda como negativo a atribuição de uma nota, a subjetividade, a relação avaliador/avaliado, o clima de escola e o modelo.

“Também acho que não é muito adequado, porque ocupa demasiado tempo e demasiadas energias, de qualquer maneira acho que foi um primeiro passo e já mudou algumas coisas na escola, sendo prejudicial à escola ainda a maneira como as coisas estão, acho que deu-se uma rutura com o anterior modelo de avaliação que não servia para nada, acho que o caminho tem de ser tornar isto viável mas ao mesmo tempo mas ao mesmo tempo consequente, sem ser tão absorvente, sem ocupar tantas energias da escola porque depois não é sustentável.” (CM, p.3, li. 78-84)

Analisando estes dados facilmente se depreende que embora se apontem aspetos positivos, o modelo instituído, na prática, não permite alcançar os reais objetivos subjacentes ao conceito de supervisão.

O sentir destes sujeitos vai ao encontro do dizer de (Formosinho e Machado, 2010), quando referem que a supervisão mesmo que feita por pessoas experientes acaba por limitar-se à avaliação do desempenho docente, tornando-se num dispositivo apenas de certificação, legitimação de domínio e controlo do sistema, das carreiras e não de melhoria das práticas.

Observação de aulas

Alarcão e Roldão (2008), apontam como indicadores de qualidade negativa na supervisão, aspetos como a observação de aulas, o pouco apoio dos orientadores/supervisores, a ausência de trabalho colaborativo, a artificialidade e a curta duração entre outros.

Os docentes avaliadores que ao longo deste ciclo avaliativo fizeram várias observações de aulas sentiram também aspetos negativos como o facto de serem apenas duas aulas ou de estas serem facultativas,

“...as aulas observadas fazem parte do sistema, não devia ser facultativo se quer.” (H, p.4, li. 135-136)

Outro ponto negativo é a calendarização das aulas a observar e a observação de aulas de outras áreas científicas,

“Eu tenho um problema em particular, como tive que avaliar relatores, tive que ver aulas que não são da minha área, isso cria-me algumas dificuldades, não tenho o mesmo olhar quando observo aulas da minha disciplina. Tenho um olhar diferente sobre as aulas da minha disciplina e sobre as outras.” (CM, p.5, li. 187-190)

Salientaram também aspetos positivos possíveis na observação de aulas como o desenvolvimento profissional, a importância de se conhecer o trabalho do docente através da observação de aulas para justamente se avaliar o seu desempenho como constatámos numa reunião em que,

“um relator questiona como vai avaliar os colegas que não observou.” No diário de campo (7ª Obs. p.20)

A percepção externa,

“eu sou professor há 30 anos e só tive aulas observadas no estágio, nunca mais ninguém viu aulas minhas, eu não sei como é que sou a dar aulas, só tenho a minha auto-percepção, não tenho a percepção externa.” (CM, p.4, li. 146-148)

E ainda a aprendizagem e a partilha,

“...aprendi bastante com aulas que observei, não só como avaliadora, mas como docente este trabalho foi muito enriquecedor em termos de partilhas, de estratégias e de experiências.” (A, p.5, li. 184-186)

Facilmente se depreende que estes sujeitos encaram a observação de aulas como um instrumento inerente ao processo avaliativo e de grande importância, permitindo um conhecimento mais real do desempenho docente e um fator de maior abertura e aprendizagem.

Critérios fundamentais ao ato avaliativo/ Perfil do avaliador

Os docentes avaliadores apontaram como critérios fundamentais ao ato supervisivo a competência do avaliador, o reconhecimento pelos pares,

“deve ser um professor reconhecido pelos colegas como competente na área e deve ter alguma formação em supervisão.” (CM, p.6, li. 203-204)

A experiência e a formação,

“se calhar essencialmente a questão da formação em supervisão acho que é importante.” (FM, p.6, li. 205-206)

A isenção e a ética,

“eu julgo que o avaliador tem que tentar ser isento não transpor as questões pessoais e particulares para a profissão. A questão ética é fundamental.” (A, p.6, li. 211-212)

Os docentes avaliados inquiridos concordam que o avaliador é um colega que foi designado para esta função mas discordam que este se deva limitar a observar aulas e a atribuir uma classificação, estes sujeitos de uma forma muito

expressiva concordam que a sua função deve ser formativa e os ajude a evoluir como profissionais.

Na análise dos dados pareceu-nos que estes sujeitos não têm ainda uma opinião muito definida quanto ao perfil do avaliador, nomeadamente ser interno ou externo, observando-se uma clara dispersão de opiniões e um significativo número de sujeitos sem opinião, no entanto e de uma forma expressiva, são concordantes que um agente interno transmite maior confiança e aceitação, discordando que um agente externo seja mais credível.

Também neste campo os docentes estão divididos, colocando em dúvida se um agente externo também não seria conhecedor da realidade dos contextos educativos.

Para os avaliadores

“este modelo, ... pode ser pernicioso em termos de clima de escola, é uma desvantagem, não sei a avaliação externa neste aspeto não será melhor em termos de clima, relação entre avaliados e avaliador, pode ter esse inconveniente.” (FM, p.4, li. 113-117)

Na análise desta temática ficámos com a sensação que este é um assunto que divide opiniões e que há ainda muitos docentes sem opinião formada.

Anos de serviço versus abertura à supervisão.

Durante a nossa presença nas reuniões da Comissão de Avaliação de Desempenho e como relatoras constatámos que para os docentes avaliadores a missão de dar o feedback das aulas se torna mais fácil aos docentes em início de carreira,

“...estes docentes contratados encaram a avaliação como um meio de aprendizagem para evoluírem como profissionais, contrariamente aos docentes de carreira que encaram a crítica de forma diferente e dificultam a ação dos avaliadores.” No diário de campo (8ª Obs. p.23)

Assim como da parte destes há maior abertura,

“A referir o facto, desta docente ter vindo a manifestar uma grande abertura, pedindo inclusivamente se estamos dispostas a observá-la numa terceira aula.”
No diário de campo (5ª Obs. p.15)

Por outro lado, os docentes avaliados inquiridos discordam, de forma clara, que o sentido da observação de aulas e a sua crítica apenas faça sentido no início da carreira, o que se nos apresenta como uma contradição face ao número reduzido de pedidos de observação de aulas por parte dos docentes.

Para concluir este trabalho, parece-nos importante tecer algumas considerações acerca dos condicionalismos e contributos que revestiram este estudo, tratando-se de uma investigação desenvolvida com base numa metodologia de natureza qualitativa, pretendeu-se entender um fenómeno, o processo supervisivo, de uma forma contextualizada, de modo a encontrar o seu significado particular e específico. Procedeu-se a um estudo empírico, selecionando um contexto, um determinado Agrupamento de Escolas e um conjunto de participantes/sujeitos, docentes do mesmo, envolvidos no processo avaliativo.

Pretendemos com este estudo fazer a interligação de dois campos: a identidade profissional e a supervisão pedagógica. Procurámos também perceber/identificar as razões que levam os docentes a ser avessos à supervisão, perante o problema levantámos algumas questões para as quais pretendíamos obter respostas.

Não se pretendeu, encontrar explicações e conclusões generalizáveis, dado encontrarmo-nos perante uma situação particular, não poderemos inferir que em situações idênticas o mesmo fenómeno ocorreria da mesma forma. Ou seja, as opiniões e as perceções dos sujeitos acerca da supervisão pedagógica, em diferentes contextos, podem corresponder a significados diferentes. Não procurámos com este trabalho obter princípios universais, uma vez que o nos interessou nesta investigação foi o conhecimento particular e único deste caso. Neste pressuposto, a interpretação dos dados efetuada reveste-se de validade exclusiva, contextualizada e não passível de generalização, constituindo somente uma leitura de um caso, assim sendo:

Conceitos de supervisão pedagógica dos avaliadores e avaliados

Que conceitos têm os professores sobre a supervisão pedagógica? E os supervisores em que conceitos assentam a supervisão que fazem?

Sobre o conceito de supervisão os docentes avaliados e os docentes avaliadores estão em consonância, assentando o conceito no papel formativo, na atitude de reflexão crítica e de cooperação. Estão em oposição relativamente à função da supervisão no desenvolvimento profissional. Os docentes avaliados apresentaram

uma clara divisão de opiniões e alguma contradição, ao desvincularem o aspeto formativo do desenvolvimento profissional, levando-nos a concluir que, para estes sujeitos, a supervisão embora tenha um papel formativo, este não significativo para ser considerado fundamental para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Os docentes avaliadores estão conscientes da importância deste processo, pois na sua ótica a monitorização da prática docente, assente na reflexão é fundamental, a observação de aulas é uma ação inerente à supervisão tendo um papel de promover a abertura, a partilha e a aprendizagem conjunta.

Podemos concluir que estes sujeitos vão ao encontro das linhas teóricas traçadas pelos vários autores por nós referenciados, ancorando o conceito, as finalidades e as funções segundo essas mesmas linhas. Os membros da Comissão de Avaliação de Desempenho Docente em cujas reuniões estivemos presentes, sempre manifestaram uma grande preocupação em fazer passar o conceito da teoria para a prática e fazer do ato supervisivo um instrumento que promovesse o desenvolvimento profissional dos avaliados, tal facto pode explicar-se por este ser o segundo ano que os membros desta Comissão exercem as funções de avaliadores e também por serem docentes que devido às funções que exercem procuram estar informados teoricamente e legislativamente sobre esta matéria.

A supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional dos docentes

Em que medida acham os professores que a supervisão pedagógica os pode ajudar no seu desenvolvimento profissional?

Que expectativas têm os supervisores dos atos supervisivos no desenvolvimento profissional dos supervisionados?

Os docentes avaliados estão convictos que a supervisão promove a reflexão e que os supervisores/avaliadores são pessoas que o ajudam a refletir e através da reflexão é possível a evolução e conseqüente melhoria ou mudança de práticas.

Também os docentes avaliadores apontam a reflexão sobre as práticas como um fator positivo, mas nem sempre possível em contexto de sala de aula, referem limitações como o tempo, o número reduzido de docentes a requerer observação de aulas, o pouca reflexão visível no documento de autoavaliação e embora o

modelo implementado seja um início está longe de produzir o efeito desejado, neste caso o aspeto formativo e o desenvolvimento profissional.

Constrangimentos da supervisão

Que dificuldades encontram os avaliadores/supervisores nos seus atos supervisivos?

Os docentes avaliadores apresentam os mesmos constrangimentos/ dificuldades do ato supervisivo, expressas pelos autores referenciados no enquadramento teórico, tal como o receio de se expor ao julgamento do outro e dos outros, o privatismo ainda reinante, o facto do modelo implementado ter pouco de formativo e como tal ser pouco credível.

Os docentes avaliados por seu lado refutam o peso do privatismo ao olhar do outro não concordando que seja esse um aspeto que torna o processo difícil. Denota-se alguma incoerência, contradizendo até o sentir dos sujeitos avaliadores que continuam a referir receio da observação de aulas por parte dos docentes e um número reduzido de pedidos de observação de aulas.

A confiança e o reconhecimento da competência profissional do avaliador, foram fatores também mencionados como fundamentais para a aceitação dos atos supervisivos

Embora existam boas bases teóricas e a Comissão tentasse transmitir esse sentir a todos os docentes avaliadores, na prática este processo supervisivo apresenta pouca credibilidade, representando apenas um processo burocrático instituído e mais trabalho para os docentes.

Avaliação/ observação de aulas

Serão os professores avessos à supervisão? E se sim porquê?

Haverá professores que não sejam avessos? E o que explicará essa disposição?

O tempo de serviço e a idade condicionam a visão que se tem da supervisão pedagógica?

Na análise que fizemos dos dados recolhidos é possível constatar que embora os docentes não concordem que a supervisão se deva fazer apenas no início da carreira, o que se observa na prática, é que muito poucos docentes estão dispostos a abrir a porta da sua sala de aula. Os motivos, segundo os

avaliadores, continuam a ser os mesmos elencados pelos autores por nós referenciados, o receio de se exporem, o serem julgados e ainda o descrédito no sistema de avaliativo implementado

Parece-nos, e de acordo com os relatos dos avaliadores, que a supervisão é mais facilmente aceite nos docentes mais novos que mostram mais abertura, aceitam a crítica de uma forma mais positiva e com um espírito formativo e de evolução. Porquê? Pelo que nos foi possível observar os profissionais mais experientes são os que apresentam um maior conservadorismo e resistência à mudança, contrariamente à vontade de aprender manifestada pelos mais novos. Sentimos que, incrustados no seu profissionalismo construído pelos anos, têm receio de nublar a sua autoimagem ou metê-la em cheque. Há ainda o não aceitar a crítica do outro que nos remete para a incapacidade de reconstruir a autoimagem profissional por parte dos docentes.

Supervisão versus identidade profissional

De que modo pode a supervisão ajudar na (re)construção da imagem/identidade dos professores?

A identidade profissional dos docentes é uma profissão de desenvolvimento permanente, a supervisão no seu âmago preconiza essa mesma linha teórica de reflexão para se evoluir, de aprendizagem constante que leva ao desenvolvimento e à mudança de práticas educativas.

A identidade profissional do docente resulta então da articulação do eu e do eu com os outros, sendo que a construção se estabelece nas relações de trabalho e interação com os outros.

Pela análise dos inquéritos inferimos que para a maioria dos docentes a supervisão permite, na teoria, que o ato educativo deixe de ser tão solitário e individualista, promovendo deste modo a partilha e a cooperação, promove a reflexão sobre a ação, a crítica ao trabalho pedagógico permite efetuar mudança nas práticas futuras, alicerçando a reconstrução do saber pessoal e profissional e conseqüentemente ajuda na construção da identidade profissional, assim como potencia o desenvolvimento e a melhoria da organização escolar.

Concluimos, que os sujeitos participantes deste estudo estão cientes do conceito e das funções inerentes ao processo supervisivo. Este processo embora seja burocrático, foi o primeiro passo, é uma necessidade sentida pelos sujeitos avaliadores, tal como é apontada a necessidade de se prestar contas, de refletir na e sobre a ação das práticas pedagógicas.

Para alguns docentes é fácil mostrar o seu trabalho e para esses há a valorização pelo olhar do outro, outros há, que arreigados ao peso da tradição se acomodam e a sua sala continua a ser uma 'ilha'.

7. Referências

- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. (2ª ed.) Coimbra: Edições Almedina.
- Alarcão, I. (2008). *Do olhar superviso ao olhar sobre a supervisão*. Em Rangel, M. (org.). *Supervisão, pedagógica. Princípios e práticas*. (8ª ed.). São Paulo: Papirus Editora.
- Alarcão, I. (Org.) (2000). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. Leitão, A. & Roldão, M.C. *Prática pedagógica supervisiva e feedback formativo coconstrutivo*. Em Revista Brasileira de Formação de Professores, 2009, nº2
- Alves, J. M. (2003). *Organização, Gestão e Projetos Educativos das Escolas*. – (6ª Ed.) – Cadernos Pedagógicos – Porto: Edições ASA.
- Alves, M. P. e Machado, E. A. (org.) (2010). *O Polo de excelência*. Porto: Areal Editores
- Barro, A. J. S. e Leheld, N. A. S.(2008) *Fundamentos de metodologia científica* (3ª ed.). São Paulo: Pearson Prentice Hall
- Bogdan, R.C. e Biklen, S.K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. B., Cruz, M. F. e Ruiz, E. M. (2005). *Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial*. – FQS Forum: Qualitative Social Research – Enero 2005- volume 6, No. 1, Art.12 (ISSN 1438-5627)
- Caetano, C. (2008). *Avaliação de Desempenho. O essencial que avaliadores e avaliados precisam de saber*. (2ª ed.) Lisboa: Livros Horizonte.

- Caldeira, S. e REGO, I. (2004). *Ultrapassar resistências, (re)construir identidades*. Em ADÃO, A. & MARTINS, E. (Org.). *Os professores: Identidades (Re) construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Carmo, H. e Ferreira, M.M., (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta
- Cavaco, M. H. (1999). *Ofício do professor: O tempo e as mudanças*. Em Nóvoa, A. (Org.) (1999). *Profissão professor*. (2ª ed.) Porto: Porto Editora.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições ASA.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Develay, M. (2004). *Por uma nova identidade docente, reconstruída a partir da atividade real da profissão*. Em Adão, A. & Martins, E. (Org.). *Os professores: Identidades (Re) construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Drummond, C. de A. (1998). *Mãos Dadas*. In Tufano, D. *Estudos de língua e literatura*. (5ª ed.). São Paulo: Moderna
- Esteves, J. M. (1999). *Mudanças sociais e função docente*. Em Nóvoa, A. (Org.) (1999). *Profissão professor*. (2ª ed.) Porto: Porto Editora
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. (4ª ed.) Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Fagundes, J., Oliveira, E. e Ribas, M. J. (2004). *O professor em busca de sua identidade*. Em RIBAS, M. J. (org.). *Formação de professores: escolas, práticas e saberes*. Paraná: Editora UEPG.
- Faucher, C. e Tardif, J. em Alves, M. P. e Machado, E. A. (org.) (2010). *O Polo de excelência*. Porto: Areal Editores
- Ferreira, V. em Silva, A. S. S. e Pinto J. M. (Org.) (2007) *Metodologia das Ciências Sociais*. (14ª ed) Porto: Edições Afrontamento

- Formosinho, J., Machado, J. e Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Freire, P. (2001). *Política e educação*. São Paulo: Cortez.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora
- Gonzalez, A. (2004). *Estudio de evaluación e impacto de los egresados de las carreras de Pedagogía en Historia, Educación Física y Castellano, formados en la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de la Frontera: cohortes 1995, 1996 y 1997*. Em ADÃO, A. & MARTINS, E. (Org.). *Os professores: Identidades (Re) construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Goodson, I. F. (2008). *Conhecimento e Vida Profissional. Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora
- Hargreaves, A. (2004). *Ser professor na era da insegurança*. Em Adão, A. & Martins, E. (Org.). *Os professores: Identidades (Re) construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Iturra, R. em Silva, A. S. S. e Pinto J. M. (Org.) (2007) *Metodologia das Ciências Sociais*. (14ª ed) Porto: Edições Afrontamento
- Ketele, J. em Alves, M. P. e Machado, E. A. (org.) (2010). *O Polo de excelência*. Porto: Areal Editores
- Leite, C. e Lopes, A. (org.) (2007). *Escola, currículo e formação de identidades*. Porto: Edições ASA
- Lopes, A. (2004). *Motivação e mal-estar docente?*. Em Adão, A. & Martins, E. (Org.). *Os professores: Identidades (Re) construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Lopes, A. (2007). *La construcción de identidades docentes como constructo de estrutura y dinámica sistémica: argumentación y virtualidades teóricas y*

práticas – em Professorado – Revista de curriculum y formación del professorado, 11, 3

Loureiro, C. (2001). *A docência como profissão – Culturas dos professores e a (in)diferenciação profissional*. Porto: Edições ASA.

Marcelo, C. (2009). *La Evaluacion del Desarrollo Profesional Docente: De la Cantidad a la Calidad*. Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP - ISSN 1984 – 5332 – Vol.1, n.1, p.43-70, maio/2009. Universidad de Sevilla

Mosquera, J. J. M. e Stobãus, C. D. (2008). *Autoimagem, autoestima e autorrealização na universidade*. Em Enricone, D. (org.) (2008). *A docência na educação superior: sete olhares*. (2ª ed.). Porto Alegre: Edições Edipucrs.

Nóvoa, A. (Org.) (1999). *Profissão professor*. (2ª ed.) Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A.(1996) *As ciências da educação e os processos de mudança*. Em: Pimenta. Selma Garrido. *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo, Cortez.

Peralta, H. e Rodrigues, A. (Universidade de Lisboa) (2008) *Algumas considerações a propósito da avaliação do Desempenho dos professores*. Ministério da Educação. (Textos de apoio) Direção Geral Recursos Humanos da Educação

Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor. Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

Quivy, R. e Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. (2ª ed). Lisboa: Gradiva

Reifsneider, M. B. (2008). *Considerações sobre Avaliação de Desempenho* *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro. V. 16, n.58, p.47-58, Jan./mar. 2008

- Ribeiro, D. (2000). *A Supervisão e o Desenvolvimento da Profissionalidade Docente*. Em Alarcão, I. (Org.). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues M. & Malheiro S. (2004). *Marionetas em Liberdade: a identidade pe(r)dida com as novas exigências curriculares?*. Em Adão, A. & Martins, E. (Org.). *Os professores: Identidades (Re) construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Roldão, M. C. (2000). A escola como instância de decisão curricular. Em Alarcão, I. (Org.). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão
- Sá, V. (2006). *A Abordagem (Neo)Institucional: Ambiente(s), Processos, Estruturas e Poder*. Em Lima, L. (Org.). *Compreender a Escola – Perspetivas de Análise Organizacional*. Porto, Asa:2006, pp.197-248
- Sá-Chaves, I. (2007). *Formação, conhecimento e supervisão. Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. (2ª ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sacristán, J. G. (1999). *Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores*. Em Nóvoa, A. (Org.) (1999). *Profissão professor*. (2ª ed.) Porto: Porto Editora.
- Sanches, M. F. (2004). *(Re)construção emancipatória da identidade dos professores na era da globalização da sociedade de conhecimento: que possibilidades?*. Em Adão, A. & Martins, E. (Org.). *Os professores: Identidades (Re) construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Santana, M. (2004). *Ambiguidade, incerteza e outras patologias da identidade docente*. Em Adão, A. & Martins, E. (Org.). *Os professores: Identidades (Re) construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas

Santomé, J. (2006). *A Desmotivação dos Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Soares, M. *A Supervisão pedagógica: uma leitura dos tempos*. Em Ozarfaxinars, nº 12

Tuckman, B. (2005). *Manual de Investigação em Educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. (3ª ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vala, J. em Silva, A. S. S. e Pinto J. M. (Org.) (2007). *Metodologia das Ciências Sociais*. (14ª ed) Porto: Edições Afrontamento

Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições ASA

Vieira, F. (2009). *Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica*. Educ. Soc., Campinas. V.29, n. 105, p.197-217.

Yin, R. (2001). *Estudo caso: Planejamento e métodos*. (2ªed.). Porto Alegre: Bookman

Legislação:

Decreto Regulamentar nº 2/2008 de 10 de janeiro.

Decreto Regulamentar nº 2/2010 de 23 de junho

Decreto-Lei nº 104/2008 de 24 de julho.

Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto de 2001.

Despacho nº 16034/2010

ANEXOS

ANEXOS I



QUESTIONÁRIO

O presente questionário destina-se aos professores e tem como finalidade conhecer a sua opinião sobre a supervisão pedagógica. Trata-se de um inquérito anónimo que tem como objetivo conhecer os conceitos e as expectativas dos docentes perante os atos supervisivos. Obrigada!

Preencher com uma cruz, assinalando apenas a resposta que entender ser a mais adequada.

1. Idade: _____ (escreva)

2. Sexo: M F

3. Formação académica

Bacharelato Licenciatura

Mestrado Doutoramento

4. Grau de ensino que leciona:

Pré-escolar 1º Ciclo

2º Ciclo 3º Ciclo

Secundário

5. Anos de serviço: _____ anos

6. Já foi / é avaliador / relator: Sim Não

7. Indique a sua opinião sobre as seguintes afirmações relativas à supervisão pedagógica:

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem opinião
a) É apenas um processo de avaliação do desempenho profissional.					
b) É um processo que promove o desenvolvimento profissional.					
c) Tem como objetivo acompanhar a prática pedagógica do professor.					
d) Usa como estratégias a reflexão crítica.					
e) Tem como finalidade a prestação de contas.					
f) Potencia o desenvolvimento e a melhoria da organização escolar.					
g) Ajuda na construção da identidade profissional.					
h) É um processo fundamental de abertura das práticas pedagógicas.					

i) Tem como função a orientação da ação profissional.					
j) Deve assentar na perspetiva formativa da avaliação.					
k) É mais fácil de aplicar no 2º, 3º ciclos e secundário.					
l) É um processo fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.					
m) É um ato de monitorização da prática pedagógica que tem por base a orientação e aconselhamento.					
n) Promove a qualidade pedagógica.					
o) Não deve ser assente apenas numa perspetiva reguladora de práticas.					
p) Promove a reflexão sobre a ação.					
q) Permite obter feedback das práticas educativas.					
r) Alicerça a reconstrução continuada do saber pessoal e profissional.					
s) A crítica ao trabalho pedagógico permite efetuar mudanças nas práticas futuras.					
t) Permite uma maior interação, partilha e cooperação entre pares.					
u) Contribui para que o ato educativo deixe de ser feito de forma tão solitária e individualista.					
v) Mostrar o trabalho valoriza a imagem profissional.					
w) É um fator de construção da identidade/imagem do docente.					
x) Permite o desenvolvimento e a (re)construção da autoimagem profissional.					
y) Promove a escola como uma organização aprendente.					
z) Promove a dinâmica da organização escolar projetando dela uma imagem positiva e de mudança.					

Observações/ Comentários:

8.De acordo com as práticas vivenciadas (quer como avaliador, quer como avaliado), a supervisão pedagógica:

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem opinião
a)É/ tem sido apenas um requisito que está legislado e que se tem de cumprir.					
b)Representa mais uma sobrecarga no trabalho dos docentes.					
c)É um processo útil à prática pedagógica dos docentes.					
d)Visa melhorar as práticas pedagógicas.					
e)Um processo difícil uma vez que entra no território privado da sala de aula.					
f)É mal aceite devido à falta de articulação institucional.					
g)Promove maior partilha e cooperação com os pares.					
h)Permite desenvolver um ambiente promotor da construção e desenvolvimento profissional.					
i) Permite a reflexão necessária para aprender permanentemente.					
j)Permite sair do isolamento da ação docente.					
l)Valoriza o processo de aprender como elemento essencial ao percurso profissional do professor.					
m)Promove a imagem dos docentes de forma positiva para o exterior.					
n)Promove a identidade profissional no contexto escolar.					
o)É essencial no processo de formação contínua.					
p)Tem como objetivo o desenvolvimento qualitativo da organização escolar.					
q)Tem como finalidade a gestão das carreiras profissionais.					
r)Tem como finalidade a melhoria global do sistema de ensino.					
s)Tem como função a orientação, a regulação e a certificação.					

Observações/ Comentários:

9.No seu entender, o avaliador / supervisor:

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem opinião
a)É um colega que executa o papel para o qual foi designado.					
b)É um observador/avaliador, e como tal deve limitar-se a observar as aulas e a atribuir uma classificação.					
c)É um agente formativo que o deve ajudar a evoluir como profissional.					
d)Deve ser um agente interno, pois permite um maior conhecimento da realidade					
e)Um avaliador interno transmite maior confiança e aceitação.					
f)Um agente externo permite que haja maior isenção dos atos supervisivos.					
g)Um avaliador externo merece maior credibilidade					
h)Deve apoiar, ser flexível e promover o trabalho colaborativo.					

Observações/ Comentários:

10.Na sua opinião:

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente	Sem opinião
a)A observação de aulas e conseqüente crítica sobre as práticas pedagógicas, apenas faz sentido no início da carreira.					
b)O seu contexto educativo, (agrupamento) e a forma como está organizado influencia a forma como os docentes encaram a supervisão.					

Observações/ Comentários:

ANEXOS II

Notas de campo**1ª Observação**

Data/dia da semana: 5 de janeiro de 2011 – quarta-feira

Local: Sala da biblioteca da escola sede do agrupamento

Hora / Duração: Início por volta das 14:30h – teve a duração de 1:30h

Intervenientes: Comissão Avaliação Desempenho Docente – CADD -

Assuntos: Agendar e preparar a reunião com todos os docentes avaliadores

Obs: Iremos utilizar as letras A, B e C para nos referirmos aos avaliadores/coordenadores membros desta comissão e a letra D será utilizada para o presidente da comissão.

O avaliador A é um docente do 2º ciclo, o B do 1º ciclo e o C do secundário, o D é o diretor do agrupamento.

Anotações teóricas	Registo narrativo	Juízos de valor
Trabalho colaborativo	<p>Esta reunião tinha como objetivo agendar e preparar a reunião com todos os elementos envolvidos no processo avaliativo.</p> <p>Os elementos da comissão preveem alguns problemas no decorrer deste processo de avaliação.</p> <p>O presidente começou por abordar a ficha de registo de observação de aulas em que há a preocupação de compará-la com os descritores, se está de acordo e se é possível ligá-la aos descritores legislados.</p> <p>Os avaliadores/coordenadores A e B deram a sua opinião, com base na ficha a aplicar e perante os descritores, dizendo que é possível aferir a classificação a atribuir aos docentes.</p> <p>A reunião foi então agendada de modo a estarem todos presentes.</p> <p>A avaliadora/coordenadora A pediu opinião aos restantes elementos sobre um</p>	<p>Não se sentiram inibidos por estarem a ser observados.</p> <p>Ambiente descontraído.</p> <p>Houve manifesta preocupação para não colidirem com outras reuniões dos docentes envolvidos.</p> <p>Visível cooperação entre todos.</p>

<p>Supervisão com um papel formativo</p>	<p>caso complicado que tem de supervisionar, os outros membros deram algumas indicações e opiniões sobre o caso.</p> <p>Reunião agendada, passaram os membros desta comissão a delinear os assuntos a abordar: o papel do relator e dicas para os docentes relatores.</p> <p>O presidente manifestou preocupação com as dificuldades sentidas anteriormente, pelo que foi sugerido que os relatores devem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ler a legislação (fator considerado muito importante); - chamar a atenção dos relatores <u>para o aspeto formativo e não penalizante da avaliação.</u> <p>Foram elaborados slides para a comissão apresentar na reunião como base de trabalho sobre observação de aulas em que constam informações relativas a: legislação; documentos e organigrama; ficha da entrevista e sua utilização; instrumentos a aplicar, seus princípios e propósitos. (foram unânimes em referir os três elementos chave do processo avaliativo – legislação / instrumentos / descritores – assim como (salientou a avaliadora/coordenadora B) explicitar bem os descritores e a sua atribuição / classificação.</p>	<p><u>Denotou-se preocupação com a avaliação inserida num processo de reflexão e desenvolvimento profissional.</u></p>
<p>Processo burocrático</p>	<p>A comissão mostra empenho e preocupação em produzir uma boa base de trabalho para a reunião, embora o trabalho não tenha ficado pronto, facilmente há troca de ideias no sentido de posteriormente se concluírem os slides com as informações em falta.</p>	
<p>Objetividade e rigor no processo avaliativo</p>	<p>Preocupação com a subjetividade do processo, é necessário haver o máximo de rigor como salienta o avaliador/coordenador A. <u>No seu dizer a observação de aulas permite o desenvolvimento profissional, acha também importante a troca de ideias sobre as práticas, permite tirar ideias, sendo um ponto também (na sua opinião) a realçar com os relatores.</u></p>	<p>Estão cientes dos constrangimentos que existem neste processo</p>

<p>Reflexão e desenvolvimento profissional</p> <p>Reflexão e mudança</p> <p>Constrangimentos da avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - falta tempo; - quotas; - evidências/descriptores; - critérios desempate; - heterogeneidade de critérios; - falta mais interação entre os docentes. 	<p>Os avaliadores/coordenadores A e C revelaram preocupação dos slides darem diretrizes aos relatores e boas bases de trabalho.</p> <p>A avaliadora/coordenadora B mostrou abertura à ajuda aos supervisionados mesmo na planificação da aula (atitude de não aceitar o plano de aula se não se achar que está bem feito). Aqui houve opiniões divergentes entre o avaliador / coordenador A e C – na colaboração possível ao planeamento da aula a observar – o objetivo é o de instruir os relatores de como agir perante os planos de aula apresentados, esclareceu a avaliadora/coordenadora B.</p> <p>O avaliador/coordenador A disse que cabe a decisão de ajudar ao docente relator/avaliador, mas refere que <u>ajudar e apoiar no sentido da colaboração e no desenvolvimento profissional é importante</u>. (Acompanhamento dos alunos / gestão do tempo – <u>refletir para melhorar</u> – se for bem aproveitado – refere, é possível.</p> <p>O avaliador/coordenador C até concorda mas diz não ser possível em apenas duas aulas.</p> <p>A comissão trabalhou os slides em conjunto num diálogo constante, preocupados em esclarecer e dar bases aos avaliadores/re relatores.</p> <p>A equipa também está preparada para enfrentar as dificuldades e em avaliar de forma mais objetiva possível. Falaram nas quotas e nas evidências que devem ter base os descritores, fizeram ainda uma breve leitura aos descritores para uma futura análise e se ir pensando e prevendo futuras dificuldades.</p> <p>Critérios de desempate também foi um assunto em que houve a preocupação em abordar e de como solucionar, assim como a ficha de autoavaliação e que devem constar as evidências e a necessidade de haver a homogeneidade de critérios entre todos os relatores/avaliadores.</p> <p>Uma dificuldade sentida no processo de avaliação é por vezes a pouca interação,</p>	<p>Idealista</p> <p>Esta equipa de trabalho pareceu-nos que se entrosam bem, há permanente troca de ideias e preocupação em organizar quer os instrumentos a aplicar, quer a sua apresentação aos restantes avaliadores. Pelo espírito que reina é visível e depreende-se pelos diálogos, que encaram o processo avaliativo não apenas como um ato legislativo mas uma oportunidade de desenvolvimento e uma possibilidade de formação profissional.</p> <p>A equipa pareceu-nos coesa com preocupação em orientar os restantes avaliadores.</p>
--	--	--

	<p>é pouco visível e dificulta o processo.</p> <p>A reunião terminou como começou num bom clima de cooperação e diálogo fácil.</p>	
--	--	--

Questões resultantes da observação

- Na teoria e perante algumas afirmações, a avaliação com um sentido de desenvolvimento profissional e de carácter formativo é difícil, mas possível. Será mesmo assim?
- Estarão dispostos todos os outros docentes envolvidos no processo avaliativo, a encarar desta forma a supervisão/avaliação? Ou na prática não passará de um processo burocrático legislado no topo e executado nas bases?
- Conseguirá esta comissão transmitir a mensagem formativa e de desenvolvimento profissional como ponto essencial da avaliação?

Notas de campo

Página 5

2ª Observação

Data/dia da semana: 12 de janeiro de 2011 – quarta-feira

Local: Sala da biblioteca da escola sede do agrupamento

Hora / Duração: Início por volta das 14:30h – excedeu um pouco a duração prevista de 1:30h

Intervenientes: Comissão Avaliação Desempenho Docente – CADD – e docentes avaliadores /relatores.

Assuntos: Agendar e preparar a reunião com todos os avaliadores

Anotações teóricas	Registo narrativo	Juízos de valor
Legislação	<p>Os docentes compareceram no horário marcado. O presidente D começou a reunião apresentando a equipa do CADD, explicou o motivo da reunião e o seu objetivo – partilhar experiências e informação, trocar impressões e esclarecer dúvidas – uma vez que neste ciclo avaliativo há um maior número de docentes avaliadores.</p> <p>O avaliador/coordenador C começou a projeção dos slides com a legislação e respetivos decretos lei sobre a temática referindo que os avaliadores devem ser conhecedores destes documentos na totalidade. O presidente D interferiu para colocar o enfoque na importância de conhecerem os descritores e padrões de desempenho e na consciencialização da atribuição de Muito Bom e excelente tendo por base este documento orientador.</p> <p>O avaliador/coordenador C continuou a apresentação referindo: a equipa que avalia; as funções dos relatores; o júri de avaliação e os instrumentos de avaliação.</p> <p>O avaliador/coordenador B salientou que os imprevistos estão calculados e há preocupação em reformular o que correr menos bem de modo a cumprir a calendarização / cronograma deste ciclo avaliativo, referiu ainda que se espera que</p>	<p>Ambiente de descontração e boa disposição.</p> <p>Avaliadores interessados, atentos tiraram apontamentos.</p> <p>Pareceu-nos que os instrumentos de avaliação foram bem explicados e teoricamente bem elaborados – boa base de trabalho.</p>

<p>Aprendizagem em oposição à penalização</p> <p>Componente formativa</p> <p>Observação de aulas</p> <p>Reflexão e partilha</p> <p>Constrangimentos da supervisão</p> <p>Trabalho cooperativo em oposição ao isolamento</p>	<p>os três últimos meses sejam muito trabalhosos.</p> <p>Os relatores presentes colocaram questões à comissão que esclareceu as dúvidas suscitadas.</p> <p>O ponto que levantou mais dúvidas e debate foi a observação de aulas, o avaliador/coordenador A apontou a subjetividade da observação e o C referiu que <u>a observação de aulas colabora para uma aprendizagem conjunta, em detrimento do sentido penalizador do apontar de falhas.</u></p> <p>Um dos relatores concordou com o aspeto formativo mas <u>apontou o incómodo em avaliar colegas.</u></p> <p><u>O avaliador/coordenador A salientou o potencial da observação de aulas,</u> embora com consciência que duas aulas serem muito pouco, é um princípio, faz falta esta componente formativa.</p> <p>Os avaliadores/coordenadores A e B cooperaram nesse sentido e apontam o número reduzido de docentes a pedirem aulas assistidas.</p> <p>Pediram aos relatores que fizessem algum treino de observação e que o preenchimento das fichas fosse feita após a observação, com base nas notas tiradas no decorrer da aula, uma vez que permite o distanciamento e a ponderação.</p> <p><u>Uma relatora refere que o bom senso do avaliador deve imperar, assim como deve existir a reflexão e partilha,</u> tomar decisões em conjunto sem penalizar em caso das aulas correrem menos bem.</p> <p>Sobre os constrangimentos da observação.</p> <p><u>O avaliador/coordenador A salientou que embora duas aulas sejam poucas, são seis momentos de interação e que a primeira responsabilidade é do avaliador, devendo existir uma boa relação pessoal, promovendo um trabalho conjunto, pois não conhecer o trabalho dificulta o processo.</u></p>	<p>A equipa manteve-se de pé ao longo de toda a reunião, esteve sempre visível, havendo interação e união entre todos os seus membros.</p> <p>Membros da comissão utilizaram uma linguagem clara, não nos pareceram nervosos.</p> <p>A mensagem que a equipa prendia</p>
---	--	--

<p>Constrangimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ideias pré-concebidas; - isolamento; - heterogeneidade de procedimentos; - receio de avaliar colegas; - questionar o trabalho de colegas; - inibição/ constrangimento por parte do avaliado; - peso da nota final. <p>Supervisão e desenvolvimento</p>	<p><u>Este constrangimento também foi apontado por outro relator que refere que duas aulas não são de todo um ciclo de supervisão, não dá para ser formativa.</u></p> <p><u>Outro fator de constrangimento são as ideias pré-concebidas sobre a prática pedagógica, que se devem despir para aceitar o modo de atuar do outro.</u></p> <p>Um aspeto positivo referido por outra relatora, foram os slides apresentados, <u>pois permitem a reflexão, permitem-lhe refletir como docente.</u></p> <p><u>O avaliador/coordenador A apresentou então algumas estratégias / formas de observação, chamando a atenção à isenção que o relator deve ter.</u></p> <p>O avaliador/coordenador B disse que os descritores devem estar na base do preenchimento da ficha de observação.</p> <p>O presidente D perguntou sobre as dúvidas /receios que ainda existiam por parte dos avaliadores.</p> <p>Um relator referiu a importância da reunião, desta partilha uma vez que permitiu uma homogeneidade para os critérios de concertação de procedimentos.</p> <p><u>Uma relatora revela algum receio/medo em avaliar colegas, salienta que no seu entender a fase mais sensível é a entrevista anterior à observação.</u></p> <p><u>Outra relatora salientou que o observador deve ser o mais discreto possível e que mesmo com a idade e anos de serviço, o professor fica inibido – referiu o peso de avaliar – citando: “é bonito a formação, a partilha mas o peso da nota final, inibe, constrange o observado”.</u></p> <p>O presidente D quis saber mais receios dos avaliadores.</p> <p>O avaliador/coordenador A referiu que devemos acompanhar todos os docentes que nos compete avaliar e não apenas aos que requerem aulas observadas. Salientou também que <u>pediu aulas observadas mas que não se enquadra nesse pedido, não quer ter M. Bom ou Excelente, apenas gostaria que lhe observassem</u></p>	<p>passar, pareceu-nos que foi conseguida.</p> <p>Idealista, meta quase impossível de alcançar, existindo avaliadores com 23 avaliados e outras funções educativas.</p> <p>Um caso de exceção mas muito positiva esta sua posição.</p> <p>A boa disposição inicial dos relatores não se diluiu pese embora a preocupação visível nos seus olhares.</p> <p>Há docentes que só agora tomaram consciência deste processo e suas implicações.</p>
---	--	---

<p>profissional.</p> <p>Supervisão como processo formativo.</p>	<p><u>as aulas para aprender, evoluir.</u></p> <p>O presidente D colocou ainda o enfoque nas quotas que são como um crivo e chamou a atenção dos relatores na moderação da utilização dos níveis máximos, citando, “é possível atingir mas é difícil mas não é garantido”. Esclareceu também questões e casos pontuais.</p> <p>Um relator inquiriu sobre o secretismo das notas finais atribuídas – sigilo – que no seu entender devia ser público, o processo devia ser claro, transparente contrariamente ao que se passa.</p> <p>O presidente D terminou com um conselho final que: “somos todos bons logo, rigorosos nos M. Bons e Excelentes”, descritores sempre como a base de análise para as decisões e concluiu com o aspeto formativo da supervisão e a necessidade de transpô-lo para os colegas.</p>	<p>O ambiente esteve sereno até ao fim, avaliadores cientes e preocupados com este processo, as mais valias e os constrangimentos.</p>
---	---	--

Questões resultantes da observação

- Porque razão tão poucos docentes abrem as portas das suas salas? Que razões/receios apresentam?
- Serão de facto as duas aulas observadas insuficientes para o processo ter uma vertente mais formativa?
- Chegarão apenas as duas aulas observadas para se formar um juízo de valor sobre o trabalho desenvolvido pelo docente?
- Que peso terá a atribuição de uma nota final ao trabalho de um colega nas relações que se estabelecem em contexto escolar?

Notas de campo

3ª Observação

Data/dia da semana: 25 de janeiro de 2011 (terça-feira); 26 de janeiro de 2011 (quarta-feira) e 27 de janeiro de 2011 (quinta-feira).

Local: Sala de aula da EB1 da Chamusca; EB1 do Semideiro e EB1 do Chouto.

Hora / Duração: 9:30h – 10:30h / 11:00h – 1 hora/ 1 hora e meia observação de aula.

Intervenientes: Docentes avaliadas e relatora / avaliadora.

Assuntos: Observação de aula no âmbito da Avaliação de Desempenho Docente.

Obs: Iremos utilizar a letra F para a relatora e as letras G, H e I para as docentes avaliadas.

Anotações teóricas	Registo narrativo	Juízos de valor
<p>Avaliação de desempenho</p> <p>Observação de aulas</p> <p>Observação sistémica</p> <p>Constrangimentos da avaliação</p>	<p>No âmbito da avaliação de desempenho foram-nos atribuídas sete docentes para avaliar como relatoras, apenas três fizeram o pedido de observação de aulas.</p> <p>Na entrevista anterior à observação da aula, as docentes apresentaram o plano de aula a observar, assim como a sua contextualização e da unidade temática a trabalhar, a caracterização da turma, a justificação das opções metodológicas, os resultados de aprendizagens esperados e ainda houve o cuidado de se referirem as estratégias de observação a serem utilizadas.</p> <p>Nos dias combinados previamente com as docentes deslocámo-nos às suas salas de aula nas respetivas escolas.</p> <p><u>Na observação das aulas a nossa presença foi pautada por uma observação que teve por base o registo escrito em caderno, a partir de um ponto que prendeu não perturbar a atenção dos alunos, nem provocar constrangimentos às docentes.</u></p> <p>Na primeira aula observada a docente G não conseguiu cumprir o plano da aula proposto.</p> <p>No entanto fez uma aula em que procurou implementar estratégias diferentes e</p>	<p>Algum nervosismo inicial, uma vez que para algumas docentes era a primeira vez que iam ser sujeitas a uma observação de aulas no âmbito da avaliação de desempenho.</p> <p>Uma escola fica situada em meio urbano, turma com vinte e dois alunos e docente com alguma dificuldade em conseguir envolver todos os alunos e fazer um acompanhamento mais individualizado, assim como ter espaço para dispor os alunos de outras formas, como por exemplo em grupo.</p> <p>As outras duas escolas, situadas em Meio rural, com um número reduzido de alunos (dez).</p> <p>No ambiente de sala de aula dos meios rurais, o silêncio e a calma, assim como um ensino mais individualizado</p>

<p>Aprendizagens ativas</p>	<p>mais motivantes para proporcionar aprendizagens mais ativas e enriquecedoras. A docente H procurou uma abordagem à matemática fazendo recurso ao jogo lúdico, motivou os alunos que a brincar desenvolveram competências nesta área. A docente I recorreu a material manipulável (cuisenaire) para introduzir num grupo e consolidar no outro grupo um conteúdo matemático. Verificámos que são alunos que fazem uso frequente deste tipo de material e que através dele facilmente inferiram e assimilaram os conteúdos da aula. Também aqui a docente não conseguiu cumprir o plano de aula dentro do tempo estabelecido.</p>	<p>foram a nota dominante. Denotou-se preocupação em procurar estratégias mais motivadoras e recurso a materiais mais apelativos. Devido a algum nervosismo e também a planos de aula mais ambiciosos duas docentes não tiveram tempo de concluir os planos estabelecidos.</p>
<p>Instrumentos de observação</p>	<p>Notas posteriores à observação: Com base nos instrumentos produzidos pela Comissão de Avaliação de Desempenho Docente, fizemos o registo da observação de aula, apontando nos vários itens as observações feitas, fazendo no final a apreciação geral qualitativa,</p>	<p>A parte que se revelou mais complexa e suscetível de algum cuidado foi a entrevista posterior, apontar críticas, aspetos menos positivos ou dar sugestões nem sempre é fácil e pressupõe abertura e espírito de partilha.</p>
<p>Descritores de desempenho</p>	<p>assim como uma breve descrição da aula observada, tendo como base os descritores de desempenho.</p>	<p><u>As três docentes ao abrirem as portas das suas salas, fizeram-no não apenas para atingir uma nota, mas com o espírito de melhorar o seu desempenho</u></p>
<p>Reflexão crítica</p>	<p>Finalizámos esta primeira observação de aulas com a entrevista posterior,</p>	<p><u>profissional, foi o que nos relataram e que foi visível nesta primeira fase de observação de aulas.</u></p>
<p>Feedback</p>	<p>analisámos a aula, apontámos os pontos fortes, os fracos e demos sugestões de melhoria.</p>	
<p>Desenvolvimento profissional</p>	<p>Houve uma partilha de opiniões e em conjunto foi fácil chegar aos aspetos positivos</p>	
<p>Abertura e mudança</p>	<p><u>que esta primeira observação de aula teve e aceitar e tentar modificar os negativos.</u></p>	

Questões resultantes da observação

- Será que estas docentes apenas pretendem atingir uma nota?
- Será que a abertura que demonstraram, na prática poderá ser potenciadora do seu desenvolvimento profissional?
- Teremos nós enquanto avaliadoras, a capacidade e ser objetivas e justas na atribuição de uma nota final a estas docentes?

Notas de campo**4ª Observação**

Data/dia da semana: 2 de março de 2011 (quarta-feira).

Local: Sala da biblioteca da escola sede do agrupamento.

Hora / Duração: 12h, teve a duração de 45m.

Intervenientes: Comissão Avaliação Desempenho Docente – CADD -

Assuntos: Avaliação intercalar de uma docente e uniformização de critérios.

O avaliador A é um docente do 2º ciclo, o B do 1º ciclo e o C do secundário, o D é o diretor do agrupamento.

Anotações teóricas	Registo narrativo	Juízos de valor
<p>Processo avaliativo</p> <p>Observação de aulas</p>	<p>O Presidente da Comissão começou por abordar/recordar os assuntos tratados nas reuniões anteriores.</p> <p>Apresentou, de seguida o assunto a tratar, a avaliação da docente do PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação), esclareceu que esta docente devia ter tido aulas observadas até dezembro de 2010 para progressão ao 3º escalão, tal não aconteceu em tempo útil uma vez que não foi diagnosticada esta situação. Após falar com a docente, esta compreendeu e a comissão está neste momento apta a proceder à sua avaliação, pois a docente já foi observada.</p> <p>Houve consenso entre todos os elementos nesta apreciação intercalar.</p> <p>O elemento B colocou uma questão, relativamente à uniformização de critérios, referindo que no 1º ciclo há colegas que não têm dois anos de ciclo avaliativo em virtude de terem estado de atestado médico. Como avaliar estas duas colegas?</p> <p>Os elementos C e A acharam que o relatório a apresentar pelas colegas deve ser</p>	<p>Bom ambiente. Diálogo fácil e descontraído. Preocupação na resolução de situações sem prejuízo de ninguém.</p> <p>Denotou-se sintonia de critérios, como os de objetividade e justiça.</p>

<p>Formação</p>	<p>apenas referente a 1 ano.</p> <p>O presidente D referiu que o ciclo avaliativo é 2010/2012 e questionou os outros elementos sobre o que acontece se estas duas docentes não forem avaliadas?</p> <p>A opinião do elemento A foi que se não deram aulas não devem ser avaliadas. Elemento B contrapôs dizendo que se lecionaram mesmo por um período de tempo devem ser avaliadas e que ambas devem fazer relatório desse período de tempo para poderem ser avaliadas, não pode haver exceções.</p> <p>O presidente D achou que nestes casos, as questões devem ser colocadas à DGRHE para esclarecer o modo de proceder na avaliação do desempenho destas docentes.</p> <p>Elemento C colocou outro tópico na mesa, os créditos, questionando se devem ser considerados os 2 anos do ciclo avaliativo, ou seja 2 créditos a apresentar para a progressão. O Elemento A referiu de imediato que a nota obtida na formação também conta. No entender do Elemento C um ano bastava. Mas o elemento B, referiu que o estatuto da carreira docente aponta para em cada ano o docente deve ter 25h de formação.</p> <p>O elemento C continua a não estar convencido e salienta que cada agrupamento gere o processo avaliativo de formas diferentes.</p> <p>O elemento A finaliza a discussão apontando a necessidade de cada docente de apresentar 2 créditos correspondentes a 50h de formação para este ciclo avaliativo. Depois da concertação e uniformização de critérios por parte de todos os elementos e depois de esclarecidas as dúvidas, o Presidente da comissão quis saber como estava a correr o processo avaliativo e as observações já efetuadas.</p> <p>O elemento B referiu que está todo a ser cumprido. No caso de elemento A houve alterações em datas de observações.</p>	<p>Membro D revela sempre muita serenidade nas suas intervenções.</p> <p>Colaboração e boa interação entre os 4 elementos.</p> <p>Consenso e muito bom entendimento.</p>
-----------------	---	--

<p>Dificuldades dos avaliadores</p>	<p>O Presidente D prevê problemas na atribuição das notas finais devido às quotas. A equipa mostrou preocupação com os descritores e com a atribuição da classificação dos docentes observados.</p> <p>A reunião terminou com os membros da comissão a revelarem preocupação em avaliar com isenção e coerência</p>	
-------------------------------------	---	--

Questões resultantes da observação

-

Notas de campo

5ª Observação

Data/dia da semana: 1 de abril de 2011 (sexta-feira).

Local: Sala de aula na EB1 da Chamusca.

Hora / Duração: 09:00h, teve a duração de 1:30h.

Intervenientes: Docente avaliada e avaliadora/relatora

Assuntos: Segunda observação de aulas.

Iremos utilizar a letra F para a relatora e a letra G para a docente avaliada.

Anotações teóricas	Registo narrativo	Juízos de valor
<p>Despacho normativo da avaliação docente</p> <p>Abertura e feedback</p>	<p>Após a demissão governamental e com a incógnita da revogação do despacho sobre a avaliação de desempenho docente, ficámos um pouco à deriva sem diretivas sobre o que fazer, continuar com o processo avaliativo e que para alguns docentes já estava a meio ou parar?</p> <p>Foi neste impasse que aconteceu esta segunda observação de aula, uma vez que a docente em causa é contratada e para ela o ciclo avaliativo é para se cumprir.</p> <p><u>A referir o fato desta docente ter vindo a manifestar uma grande abertura, pedindo inclusivamente se estamos dispostas a observá-la numa terceira aula.</u></p> <p>Esta segunda observação decorreu num clima de menos nervosismo por parte da docente, o plano de aula era menos ambicioso que o da primeira observação pelo que conseguiu cumprir o que se propôs fazer.</p> <p>A aula na área curricular do estudo do meio teve início com uma motivação apelativa e com recurso a um vídeo do Youtube, prosseguiu com trabalho de grupo sobre os animais e as suas características. As tarefas foram explícitas com a</p>	<p><u>Desmotivação geral e questionamento da eficácia deste modelo de avaliação.</u></p> <p><u>Docentes contratados apresentam maior disponibilidade e abertura das suas salas de aula.</u></p> <p><u>Sentir-te observado e julgado no seu desempenho, mesmo conhecendo o avaliador, implica sempre um comportamento de nervosismo apreensão.</u></p>

<p>Registo /grelhas de avaliação</p>	<p>docente a controlar o trabalho e os vinte e dois alunos do segundo ano de escolaridade.</p> <p>Depois da tarefa feita em grupo num mapa de conceitos, tempo para a partilha em grande grupo. Nota muito positiva para esta interação e a grande motivação e até orgulho em mostrar aos colegas o seu trabalho. Este tipo de trabalho resultou em virtude dos materiais pedagógicos e apelativos que a docente elaborou.</p> <p>Nota também positiva para o trabalho de grupo, nem sempre é fácil e neste nível etário e num grupo de vinte e dois alunos o resultado foi muito satisfatório.</p> <p>Uma outra nota de registo é a preocupação da docente em ler os registos de avaliação do desempenho docente em que baseamos as nossas observações, uma vez que se empenhou e procurou corresponder e apresentar o seu trabalho de modo a que pudéssemos observar o maior número de itens possíveis.</p>	<p>A salientar nas várias observações que já fizemos o recurso a materiais pedagógicos, a maior parte das vezes elaborados pelas docentes para melhor concretização das aprendizagens dos seus alunos.</p>
--------------------------------------	---	--

Questões resultantes da observação

- Que motivação e confiança, perante esta realidade de política educativa, têm os docentes no processo avaliativo do desempenho docente?
- Será o início de carreira propiciador de maior abertura por parte dos docentes?

Notas de campo**6ª Observação**

Data/dia da semana: 3 de maio de 2011 (terça-feira).

Local: Sala de aula na EB1 do Chouto

Hora / Duração: 09:30h, teve a duração de 1:30h.

Intervenientes: Docente avaliada e avaliadora/relatora

Assuntos: Primeira observação de aulas.

Iremos utilizar a letra F para a relatora e a letra J para a docente avaliada.

Anotações teóricas	Registo narrativo	Juízos de valor
<p>Avaliação de desempenho</p> <p>Observação de aulas</p> <p>Registos de avaliação</p>	<p>No final do segundo período, a coordenadora de departamento do 1º ciclo abordou-nos no sentido de termos mais uma docente contratada que solicitou observação de aulas. Estabelecemos contacto com a docente e as duas observações foram marcadas.</p> <p>A primeira aconteceu logo no início do 3º período com a nossa deslocação à escola EB1 do Chouto, situada num meio rural e a bastantes quilómetros da sede do Agrupamento. A turma é pequena, composta por 10 alunos, sendo 8 do 1º ano e 2 do 2º ano.</p> <p>A docente já na semana anterior nos tinha apresentado o seu plano de aula e nesta pré-entrevista da aula, ficámos a conhecer um pouco mais quer a turma, quer a docente que tem a sua estrutura familiar em Penafiel que apenas visita aos fins de semana. Mostrou-se muito satisfeita por estar aqui e ter tido colocação. Relativamente ao plano de aula apresentado pela docente, após a leitura do mesmo sugerimos-lhe que pensasse na conclusão da aula com uma breve avaliação das aprendizagens feitas pelos alunos. Conselho que foi de imediato aceite pela docente.</p>	<p>Notámos a docente pouco à vontade e denotando algum nervosismo inicial, depois de conversarmos pareceu-nos que ficou mais calma.</p> <p>Escola com um ambiente muito familiar.</p> <p>Atitude muito positiva perante a sugestão dada.</p>

<p>Reflexão durante a e após a ação</p> <p>Feedback</p> <p>Crítica construtiva</p> <p>Desenvolvimento profissional</p>	<p>A aula de estudo do meio – Os órgãos dos sentidos - teve como base estratégias de ensino/aprendizagem ativas assentes na experimentação. Utilizou bons recursos e ferramentas que elaborou.</p> <p>Este grupo, embora pequeno e contrariamente ao que é visível em meios rurais, revelou-se irrequieto e muito conversador, chegando alguns elementos a terem comportamentos inadequados em sala de aula.</p> <p>A docente pautou-se sempre pela calma e a ponderação sem nunca perder o controle, deslocou-se constantemente pela sala, acalmando individualmente os elementos mais destabilizadores.</p> <p>No final da aula estava desanimada, esperava mais do grupo e sentia-se culpada por ter optado por uma aula mais prática. A nossa atitude foi, primeiro de tentar perceber o funcionamento do grupo e em especial dos três elementos que revelaram desinteresse, imaturidade e brincadeira constante numa atividade de natureza experimental e tão interessante. Em segundo lugar focar o aspeto muito positivo da sua calma e ponderação perante uma aula em que estava a ser observada, conseguindo disfarçar o seu nervosismo e ansiedade perante o comportamento dos seus alunos.</p> <p><u>Na pós entrevista para além de focarmos os aspetos positivos e negativos, demos-lhe a sugestão de na exploração dos materiais ter optado por menos, talvez deste modo não permitisse a dispersão da atenção dos alunos que gerou a brincadeira e a conversa.</u></p>	<p>Mais uma vez a salientar os instrumentos de ensino/aprendizagem que as docentes elaboram e que promovem um grande enriquecimento das aprendizagens dos alunos.</p> <p>Para nós que apenas observámos foi difícil o controle para não intervir no sentido de ajudar a colega.</p> <p>Tentámos amenizar e acalmar a docente, focando os aspetos positivos.</p>
--	--	---

Questões resultantes da observação

- Poderá uma observação de aula ditar a classificação do desempenho de um docente? E no dia a dia, como se comportará a turma?

Notas de campo**7ª Observação**

Data/dia da semana: 6 de julho de 2011 (quarta-feira).

Local: Auditório da Escola Sede

Hora / Duração: 10:00h, teve a duração de 2:00h.

Intervenientes: Docentes relatores e Comissão da CADD.

Assuntos: Processo avaliativo - Esclarecimentos.

O avaliador A é um docente do 2º ciclo, o B do 1º ciclo e o C do secundário, o D é o diretor do agrupamento

Anotações teóricas	Registo narrativo	Juízos de valor
<p>Avaliação desempenho</p> <p>Autoavaliação</p> <p>Observação de aulas</p> <p>Descritores de desempenho docente</p> <p>Prestação de contas</p>	<p>O Presidente da Comissão começou a reunião esclarecendo o objetivo da reunião: Conversar sobre a avaliação do desempenho, com o enfoque nos colegas contratado, cuja avaliação tem de estar concluída até ao dia 22 de julho, com observação e sem observação. Os relatórios de autoavaliação destes colegas já foram entregues e levantados pelos seus relatores.</p> <p>Os outros docentes não é preocupação de maior, uma vez que há tempo.</p> <p>Salientou mais uma vez que a classificação de mérito de M. Bom e Excelente só é aplicável a docentes com observação de aulas.</p> <p>Mostrou as quotas que o Agrupamento dispõe, sendo de 29% a percentagem a aplicar com base na avaliação externa.</p> <p>Apelou para o bom senso dos relatores na atribuição da avaliação final, referindo a importância da leitura atenta dos descritores para a aplicação de avaliação de mérito.</p> <p>O membro B referiu a prestação de provas perante a atribuição de excelência.</p> <p>O membro A também frisou que era importante ver o relatório de autoavaliação e fazer o enquadramento dentro dos descritores, entre o Bom e o M.Bom há ligeiras</p>	<p>Ambiente calmo e descontraído.</p> <p>Explicação calma por parte dos três elementos presentes</p> <p>Apelo à uniformização de critérios</p> <p>Visível no rosto de alguns relatores algum desconforto</p>

<p>Reflexão</p> <p>Desenvolvimento profissional</p> <p>Processo burocrático</p>	<p>nuances a ter em conta e a peça fundamental é o relatório de autoavaliação.</p> <p>Uma relatora questiona sobre as evidências, a apresentação de provas.</p> <p>O membro A traçou uma breve explicação sobre as evidências a apresentar tendo por base as aulas e a vida da escola / comunidade.</p> <p>O registo deve ter fotografias mas integradas no Projeto Educativo e PAA, objetivos da atividade e resultados obtidos.</p> <p>Referiu ainda que o domínio da formação na aplicação eletrónica no portal do DGRHE, o que foi exigido não abarca toda a informação que se deve colocar.</p> <p>O membro B abordou a formação que se deve colocar no relatório referindo que a mesma deve ser explanada e explicada as consequências dessa na vida profissional do docente, mudança de práticas, necessidade de formação...</p> <p>Esclareceu ainda que a formação conta desde 2000, desde que não utilizada anteriormente e são necessárias apresentar 50h de formação, em caso de não haver formação o parâmetro é convertido nos outros, não ficando o docente prejudicado, uma vez que não tem culpa de estar inscrito e não haver oferta de formação.</p> <p>Um relator questiona como vai avaliar os colegas que não observou.</p> <p>O membro A referiu que será com base no relatório de autoavaliação.</p> <p>O Presidente salientou que a função do relator se baseia em todo o processo de acompanhamento e que o relator deve confirmar o que consta no relatório, sempre que possível. Relatório este que se reporta apenas a este ano letivo.</p> <p>De seguida abriu o portal da DGRHE para se experimentar introduzir os dados diretamente na plataforma.</p> <p>A proposta dos relatores deve ser entregue na secretaria e o avaliado tem 5 dias úteis para poder reclamar em caso de não concordar com a proposta e pedir</p>	<p>Relatores ainda com muitas dúvidas</p> <p>Membros da comissão tiveram sempre uma intervenção muito ponderada</p> <p>Esta reunião impunha-se pelas muitas dúvidas que existiam nos relatores.</p> <p>O ato de avaliar mexe com todos: avaliados e avaliadores</p> <p>Avaliar sem observar, sem conhecer o trabalho do outro é muito difícil</p> <p>Excesso de papéis, grelhas e</p>
---	---	---

	<p>entrevista com o relator. Após essa data os relatores terão uma reunião com o júri onde fundamentarão a sua proposta. Frisou ainda que depois da reunião com os júris para a avaliação final os avaliados ainda podem reclamar.</p> <p>Por fim informou que os docentes de carreira têm até ao dia 31 de agosto para entregar o seu relatório.</p>	<p>ainda aplicação informática, modelo excessivamente burocrático</p>
--	---	---

Questões resultantes da observação

- Como avaliar um docente com base num relatório? Sem conhecer a sua realidade escolar ou ter um feedback real da sua ação?
- Porque não é a observação de aulas uma imposição para todos os docentes?
- Como aplicar critérios de justiça, isenção nestas condições?
- Este tipo de avaliação que desenvolvimento profissional desenvolve?

Notas de campo**8ª Observação**

Data/dia da semana: 20 de julho de 2011 (quarta-feira).

Local: Biblioteca da Escola Sede

Hora / Duração: 17:00h, teve a duração de 00:15m.

Intervenientes: Docentes relatores e Comissão da CADD.

Assuntos: Processo avaliativo – Atribuição Final da Avaliação dos Docentes Contratados.

O avaliador A é um docente do 2º ciclo, o B do 1º ciclo e o C do secundário, o D é o diretor do agrupamento e a Letra F para a relatora.

Anotações teóricas	Registo narrativo	Juízos de valor
<p>Observação de aulas</p> <p>Legislação vigente</p> <p>Evidências</p> <p>Critérios na avaliação</p> <p>Reflexão e desenvolvimento profissional</p> <p>Crítica construtiva</p>	<p>Estivemos na presença do júri de avaliação, falámos das três docentes que tínhamos que avaliar, duas delas requereram aulas observadas e uma sem aulas observadas.</p> <p>A docente sem aulas observadas foi apenas com base no seu relatório de autoavaliação que lhe atribuímos a sua classificação. <u>Conhecíamos mal o trabalho desenvolvido por esta docente e pareceu-nos difícil ser justos ou que o processo fosse razoável, limitámo-nos a aplicar a legislação vigente.</u></p> <p>Relativamente às outras docentes cujas aulas observámos e conhecemos o trabalho desenvolvido, este processo pareceu-nos mais coerente e a atribuição de uma classificação fundamentada e baseada na realidade observada.</p> <p>Procurámos ser criteriosas, justas e isentas na aplicação das classificações. Apresentámos caso a caso, o júri levantou questões que elucidámos. <u>Uma das questões que retivemos, para nossa satisfação, foi relativamente à reflexão que estas observações trouxeram à atividade pedagógica destas docentes e ao seu desenvolvimento profissional.</u></p> <p>No diálogo que decorreu perante esta questão, quer da nossa parte, quer da parte</p>	<p>Ambiente informal</p> <p>Apresentação de evidências resultou num diálogo e reflexão das constatações no terreno</p> <p>Muita dificuldade em avaliar sem conhecimento do trabalho e da realidade.</p> <p>Justificámos as classificações de forma calma e com ponderação</p> <p>Satisfação</p>

<p>Avaliação e mudança de atitude Início de carreira mais abertura e mais fácil em aceitar a crítica.</p>	<p>do júri que também observou aulas, o consenso foi de que estes <u>docentes contratados encaram a avaliação como um meio de aprendizagem para evoluírem como profissionais, contrariamente aos docentes de carreira que encaram a crítica de forma diferente e dificultam a ação dos avaliadores.</u></p> <p>No final o júri ratificou a nossa classificação.</p>	
---	---	--

Questões resultantes da observação

- Que critérios irão utilizar para aplicação das quotas possíveis para este grupo de docentes?

Notas de campo

Página 23

9ª Observação

Data/dia da semana: 20 de julho de 2011 (quarta-feira).

Local: Biblioteca da Escola Sede

Hora / Duração: 18:20h, teve a duração de 00:20m.

Intervenientes: Docentes relatores e Comissão da CADD.

Assuntos: Processo avaliativo – Atribuição Final da Avaliação dos Docentes Contratados.

O avaliador A é um docente do 2º ciclo, o B do 1º ciclo e o C do secundário, o D é o diretor do agrupamento.

Anotações teóricas	Registo narrativo	Juízos de valor
Observação de aulas Quotas Relatores Critérios Subjetividade	<p>O júri chamou no final das reuniões individuais, todos os relatores cujos docentes avaliados tinham pedido observação de aulas para uma reunião coletiva, no sentido de nos informar sobre o critério escolhido na aplicação das quotas, de 10 docentes propostos para M.Bom apenas 7 eram possíveis.</p> <p>Após a explicação e de nos informarem quais os 3 docentes que ficariam fora da quota, os júris quiseram ouvir os relatores, em concreto aqueles cujos docentes avaliados tiveram que ter uma nota inferior à proposta.</p> <p>Os relatores teceram os seus comentários mas houve consenso e os critérios aplicados pareceram-nos razoáveis, justos e isentos, não levantando por isso qualquer celeuma, apenas uma relatora mostrou o seu desagrado por ter sido demasiado criteriosa, pois sentiu que dessa forma podia estar a prejudicar a sua avaliada, sentindo que os critérios dos vários relatores são subjetivos e nem todos se pautam da mesma forma.</p>	<p>Pese embora o motivo da reunião, o ambiente era calmo</p> <p>Avaliar é um ato complexo mas necessário ao sistema e ao desenvolvimento individual dos profissionais.</p> <p>As quotas também são necessárias são as metas a atingir de quem quer dar o seu melhor e evoluir.</p> <p>A equipa de júris foi criteriosa e mais vez esteve coesa e coerente.</p> <p>Esta foi apenas a primeira parte de um processo que ainda não terminou.</p>

Questões resultantes da observação

- Como reagirão as docentes cujas propostas de classificação desceram?

**ENTREVISTA COLETIVA SEMI-ESTRUTURADA AOS
AVALIADORES/MEMBROS DA CADD/JURIS DA AVALIAÇÃO DO
DESEMPENHO DOCENTE**

Local: Biblioteca escolar da Escola Sede do Agrupamento

Data: 21/07/2011

1 Pergunta: O que entendem por supervisão?

2 (FM) – A supervisão é a monitorização da prática docente.

3 (CM) – Sim e deve assentar numa atitude formativa que promova o seu
4 desenvolvimento profissional.

5 (A) – A supervisão tem um carácter formativo e deve promover a reflexão das práticas
6 docentes.

7 (H) – Falta dizer que pressupõe o olhar de outro sobre a nossa ação.

8 Pergunta: E no vosso entender qual é a função principal da supervisão? Essa
9 função é praticada?

10 (H)- Eu penso que a supervisão deve ser essencialmente formativa, dentro desse
11 espírito formativo conseguir-se-á com certeza regularizar um nível de eficácia para
12 o sistema educativo porque é preciso primeiro que as pessoas desbloqueiem um
13 bocado o pânico da supervisão e é preciso que as pessoas entendam que é
14 fazendo e mostrando como se faz e aprendendo com outras experiências que se
15 pode melhorar o sistema.

16 (H) – Pouco...pouco...

17 Pergunta: Porquê? Porque é que diz que é pouco?

18 (H) – porque o sistema...

19 (FM) – (interrompendo) E se calhar não sabemos se é encarada da forma
20 formativa, simples... falando aqui em questões, na aspeto formativo da coisa... se
21 calhar a avaliação do desempenho, a função primeira devia ser essa e portanto, a
22 supervisão deveria ter esse cariz, eu não sei se nós conseguimos fazer com que de
23 facto seja encarada nessa perspetiva simples, só no aspeto formativo, da partilha,
24 da aprendizagem... não sei...

25 (A) – Até pelos constrangimentos que temos de horários, de tudo... porque é
26 assim: em termos de avaliação tem muito pouco a ver com essa parte formativa,
27 aquilo que nós fazemos tem muito pouco a ver. Primeiro porque não há horários
28 para acompanhamento dos docentes porque estamos todos no mesmo barco,
29 todos a trabalhar nos mesmos horários, depois vamos fazer o acompanhamento é
30 mais próximo em, termos nas reuniões de grupo... em termos de avaliação tem
31 muito pouco a ver com a parte formativa.

32 Eu penso que a função existir, existe mas não é muito eficaz, neste momento, não
33 é muito significativa.

34 Pergunta: Mas promove a reflexão?

35 (H) – Promove, pelo menos ao nível do departamento e grupos, sim. Quando
36 vamos à supervisão em ambiente sala de aula temos muitas limitações.

37 Pergunta: E pode gerar mudança de práticas, no vosso entender?

38 (H) – Seguramente.

39 (A) – em termos de grupo, sim, acho que sim.

40 (FM) – Pode, pode...voltamos à questão formativa, se quer o avaliado, quer o
41 avaliador encararem a supervisão dessa forma, dessa maneira, tendo em conta o
42 carácter formativo significa que há partilha entre o avaliado e o avaliador da
43 supervisão efetuada e dos aspetos a melhor significa que há reflexão, e que em
44 função disso ou partindo disso há melhoria ou mudança de práticas.

45 (CM) – A pergunta que nos colocou tem a ver com a supervisão e não com a
46 avaliação de desempenho, as coisas podem ser separadas.

47 Sendo supervisão, a supervisão tem duas finalidades, uma permitir a melhoria do
48 desempenho individual, outra permitir a melhoria do conjunto, das estruturas ou das
49 escolas do serviço prestado e portanto tem essas duas coisas, tem uma função e
50 de acompanhamento e evolução profissional e tem também uma função de controlo
51 de garantia do serviço prestado. As duas coisas não têm incompatibilidade
52 nenhuma, às vezes as pessoas dizem: “isto não é formativo” mas uma coisa
53 conduz à outra, é evidente que pode haver situações de um controle só controle e
54 não haver depois mecanismos de desenvolvimento profissional associados a isso,
55 mas para haver desenvolvimento profissional também de haver controle, acho que
56 o controle não é incompatível com o desenvolvimento. E pode ser completamente
57 independente da avaliação de desempenho, não tem a ver apenas com a
58 observação de aulas, a supervisão passa-se ao nível das estruturas de forma
59 regular.

60 Agora há situações em que há estruturas em que se faz melhor, aqui há diferentes
61 patamares a esse nível, penso que nos vários grupos/departamentos as coisas não
62 são homogéneas.

63 (FM) – Quando estamos a falar de supervisão, também estamos a falar de
64 monitorização, de acompanhamento, como diz o colega, quando estamos a falar de
65 acompanhamento em vários aspetos, em vários espaços, em várias estruturas,
66 portanto essa monitorização tem sempre esse efeito, essa intenção de mudança
67 não só de acompanhamento mas tentativa de mudanças e melhorias e evolução.

68 Pergunta – Em relação à Avaliação de Desempenho de Docentes. Veem
69 necessidade da existência em termos teóricos da avaliação de desempenho de
70 docentes? Porquê?

71 E em relação ao modelo em vigor? Porquê?

72 (H) – Sim.

73 (CM) – Sim, sim.

74 (A) – Há necessidade de haver avaliação, não sei se este será melhor...

75 Este não é o certo porque acaba por nos restringir à observação de duas aulas e a
76 um relatório que os docentes escrevem, portanto não me parece que seja muito
77 adequado.

78 (CM) – também acho que não é muito adequado, porque ocupa demasiado tempo
79 e demasiadas energias, de qualquer maneira acho que foi um primeiro passo e já
80 mudou algumas coisas na escola, sendo prejudicial à escola ainda a maneira como
81 as coisas estão, acho que deu-se uma rutura com o anterior modelo de avaliação
82 que não servia para nada, acho que o caminho tem de ser tornar isto viável mas
83 ao mesmo tempo mas ao mesmo tempo conseqüente, sem ser tão absorvente,
84 sem ocupar tantas energias da escola porque depois não é sustentável, agora é
85 importante que se mantenha esta “pressão” sobre os profissionais e sobre as
86 organizações de maneira que prestem resultados.

87 (H) - Mesmo assim, eu penso que se evoluiu bastante, porque apesar de
88 contestarmos este modelo, ao fim e ao cabo as pessoas tiveram de fazer a sua
89 prestação normal ao longo do ano e se se quiseram candidatar ao M. Bom ao
90 Excelente, sujeitaram-se a duas aulas observadas e depois construíram um
91 relatório, digamos que burocraticamente o trabalho até está mais do lado de
92 algumas pessoas do que na generalidade dos professores que foram avaliados,
93 desenvolveram o seu trabalho do ano numa forma mais ou menos tranquila, mais
94 ou menos empenhada conforme aspiraram ou não a ter classificações de mérito,
95 porque depois deram conta disso no relatório no final do ano, não foi assim um
96 trabalho tão exaustivo para a generalidade das pessoas, para os avaliados.

97 (A) – Depois também tem uma coisa boa, que promove a reflexão, nós estamos
98 muito pouco habituados a refletir sobre as nossas práticas, e esse é um dos
99 aspetos positivos é a reflexão.

100 Pergunta: Então este modelo, podemos dizer que trouxe vantagens?

101 (A) – Trouxe algumas.

102 (H) – Trouxe, as pessoas habituaram-se a saber que estão de alguma maneira
103 estão a ser controladas no trabalho que fazem e têm que dar conta do trabalho
104 que fazem e portanto isso é positivo. E refletir... sobre esta questão das
105 evidências que nós ainda há pouco estivemos a constatar, ainda prova que há
106 pessoas que ainda não refletem muito sobre aquilo que fazem, ou seja, uma
107 evidência é qualquer coisa que fizeram mas não mostram a reflexão sobre aquilo
108 que fizeram e de que forma é que isso pode ser importante para eles próprios ou
109 para a comunidade e isso também se aprende com o tempo, isto foi uma primeira
110 vez, o nosso problema é que mudámos tão ciclicamente de coisas que nunca
111 chegamos a aprendemos convenientemente.

112 (FM) – avaliação de professores sim, intervenção na sala de aula também, acho
113 que é fundamental que se faça essa intervenção na sala de aula. Este modelo,

114 não sei, traz algumas vantagens, já foram ditas, pode ser pernicioso em termos de
115 clima de escola, é uma desvantagem, não sei a avaliação externa neste aspeto
116 não será melhor em termos de clima, relação entre avaliados e avaliador, pode ter
117 esse inconveniente.

118 (H) – Não sei se alguma avaliação externa conseguirá avaliar objetivamente
119 aquele que é o trabalho feito na escola, precisava de um conhecimento profundo,
120 não sei se o diretor que está sempre presente e acompanha os professores todos
121 se consegue ter esse conhecimento particular do trabalho de cada, como é que
122 alguém externamente o consegue fazer?

123 (FM) – podemos cair na questão da subjetividade, aliás essa foi uma conclusão a
124 que nós chegámos aqui tem a ver com a questão da subjetividade e dificuldade
125 que depois os júris possam ter em termos da harmonização das avaliações dum
126 todo. Se calhar, como diz o colega, o diretor ao fim de 6 meses de contato com os
127 docentes que tem na escola é capaz de já ter alguma uma perceção e saber
128 identificar quem é que merece aquela ou outra avaliação, se calhar... é possível
129 também.

130 Pergunta: E na vossa opinião porque é que a maioria dos docentes não pede
131 aulas observadas?

132 (A) - Eu julgo que é mesmo por receio de se expor.

133 (FM) – A sala de aula é o espaço do professor, é o meu espaço e nós temos muito
134 pouco essa cultura de abrir a sala de aula a outros.

135 (H) – Isso não faz muito sentido no espírito da avaliação de docentes, portanto as
136 aulas observadas fazem parte do sistema, não devia ser facultativo se quer.
137 Todos os docentes tinham e depois chegariam ao M.Bom ou Excelente aqueles
138 que chegassem, mas não faz sentido avaliar o trabalho de um professor, como
139 nós tivemos nalguns casos, com fraco conhecimento do trabalho da pessoa,
140 porque não se acompanhou diretamente e com desconhecimento total porque não
141 se foi assistir a aulas.

142 (CM) – Não ter aulas observadas, para alguns docentes, pode ser também por
143 descrédito neste modelo de avaliação.

144 (A) – Concordo, mas também há muitos docentes com muita dificuldade em se
145 expor, por se achar que está a ser julgado.

146 (CM) – Eu sou professor há 30 anos e só tive aulas observadas no estágio, nunca
147 mais ninguém viu aulas minhas, eu não sei como é que sou a dar aulas, só tenho
148 a minha auto-perceção, não tenho a perceção externa.

149 Pergunta: E é importante ter?

150 (CM) – Claro que é!

151 (A) – Sim, outros olhos a ver as coisas.

152 (CM) – É importante ser observado e observar, eu aprendi muito a observar aulas.

153 (H)- Agora que este modelo com a calendarização e a escolha... também é
154 pernicioso porque o que nós vamos ver não é uma aula qualquer (M- “ponto
155 fraco”) é uma aula escolhida, uma turma escolhida, uma unidade escolhida e isso
156 também não revela grande coisa, precisava de ser mais aulas assistidas e era em
157 qualquer momento, sem preparação prévia porque nós trabalhamos todos os dias
158 para os alunos, em todos os dias é possível ir alguém assistir à aula, tendo nós
159 todos consciência que umas correm melhor e outras correm pior mas que revelam
160 um bocado nessa assistência às aulas o que é a nossa prática média.

161 (FM) – Nessa perspetiva e pensando eventualmente num modelo mais simples e
162 pensando naquele comentário que foi feito há pouco na possibilidade do diretor
163 conhecer os docentes, o modelo podia permitir que o diretor quando entendesse
164 podia passar pela aula do professor x para ver como é que a coisa está a correr, era
165 interessante (A – e não só o diretor, até os pares). Far-se-ia a tal monitorização
166 por parte das estruturas por exemplo, agora essa cultura de entrar na sala de aula
167 para nós vermos como é que as coisas estão a correr é algo que não estamos
168 de todo habituados, nem quem está a ser observado, nem quem vai observar.

169 Voltando um pouco a trás sobre este modelo que não foi dito, este modelo, digo
170 isto por aquilo que um grupo restrito de pessoas implica, que é demasiado tempo
171 demasiada burocracia, nós vamos andar aqui envolvidos numa fase crucial que é
172 o final do ano e início do ano seguinte, vamos andar envolvidos até dezembro
173 neste processo avaliativo que exige demasiado tempo para algumas pessoas,
174 para algumas estruturas e numa altura desta do ano, não pode ser... pura e
175 simplesmente não pode porque há mais coisas para fazer, há o ano letivo para
176 terminar e há o próximo para preparar, é uma altura crucial e não se pode estar
177 com esta intensidade a gastar tempo e energias para esta questão, tem que se
178 encontrar outra fórmula mais simples, menos burocrática de fazer a avaliação do
179 desempenho.

180 Pergunta: Como avaliadores encontraram aspetos gratificantes ou frustrantes
181 nesta função?

182 (CM) – para mim foi globalmente gratificante, gosto de ver aulas, gosto de
183 conversar sobre as aulas, gostei de fazer este trabalho.

184 (A) - Para mim também, até porque aprendi bastante com aulas que observei,
185 não só como avaliadora, mas como docente este trabalho foi muito enriquecedor
186 em termos de partilhas, de estratégias e de experiências.

187 (CM) – Eu tenho um problema em particular, como tive que avaliar relatores, tive
188 que ver aulas que não são da minha área, isso cria-me algumas dificuldades, não
189 tenho o mesmo olhar quando observo aulas da minha disciplina. Tenho um
190 olhar diferente sobre as aulas da minha disciplina e sobre as outras.

191 (H) – Eu não fui avaliador mas era o que eu tentava dizer há pouco sobre o diretor
192 poder ir assistir às aulas, pode e avaliava uma parte apenas, porque num espírito
193 formativo é muito importante que esteja alguém da especialidade a avaliar as
194 aulas.

195 (CM) – podes observar mas é difícil perceber as opções e os porquês e de que
 196 outra maneira podia ser feita e aquilo que parece bem, até pode não estar tão
 197 bem, e aquilo que parece mal até pode não estar tão mal, há algumas coisas que
 198 são genéricas para todas as aulas e que são traços comuns mas isso é
 199 relativamente superficial depois se quisermos saber temos que conhecer a
 200 didática específica da disciplina e isso aí é preciso saber e ter experiência.

201 Pergunta – no vosso entender qual é o perfil ou as competências que deve ter um
 202 avaliador?

203 (CM) – deve ser um professor reconhecido pelos colegas como competente na
 204 área e deve ter alguma formação em supervisão.

205 (FM) – Se calhar essencialmente a questão da formação em supervisão acho que
 206 é importante.

207 (A) – e o reconhecimento dos pares é muito importante, senão podemos entrar em
 208 alguns conflitos.

209 (FM) – o reconhecimento dos pares é difícil de obter na totalidade, há sempre
 210 questões pessoais nisso.

211 (A) – eu julgo que o avaliador tem que tentar ser isento não transpor as questões
 212 pessoais e particulares para a profissão. A questão ética é fundamental.

213 (CM) – O reconhecimento da competência profissional. Ser profissional incluiu a
 214 deontologia.

215 Pergunta – Falando nos pares e na aplicação da avaliação, na vossa perspetiva
 216 que relação pode existir entre avaliados e avaliadores?

217 (A) – aqui tem mais a ver com o modo como se aborda as situações, a minha
 218 metodologia tem sido esta; começar por abordar todos os aspetos positivos da
 219 observação que fizemos, partimos daí para falarmos do que correu menos bem,
 220 os colegas aceitam perfeitamente, já têm o ego massajado pela parte positiva e
 221 acabam por aceitar melhor e até reconhecer e modificar aquilo que estava menos
 222 bem, eu pessoalmente nunca tive problemas a esse nível e já avaliei muitos
 223 colegas e observei muitas aulas.

224 (CM) – isso também passa pela formação em supervisão para saber como se
 225 deve abordar os assuntos.

226 (A) – Penso que a estratégia que utilizo é boa, começo sempre pelos aspetos
 227 positivos e partindo depois daí para o que está menos bem, os colegas aceitam
 228 melhor.

229 (CM) – E dando perspetivas de melhoria e dando pistas.

230 (A) – mas não é só dando mas também questionando, os colegas aceitam melhor
 231 se nós as questionarmos do que dando.

232 (CM) – Sim, é verdade nós estamos a lidar com professores e isso também
233 depende da experiência do professor, os professores mais novos aceitam melhor
234 uma coisa, professores mais velhos aceitam melhor outra.

235 (FM) – E nessa perspectiva é importante o reconhecimento por parte do avaliado
236 da capacidade do avaliador e se esse reconhecimento existir é fácil e a relação
237 mantêm-se inabalável.