



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

**O ACOMPANHAMENTO E SUPERVISÃO DA PRÁTICA
LETIVA VISTO PELA AVALIAÇÃO EXTERNA DAS
ESCOLAS**

Maria de Fátima Gonçalves Pereira

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS

Setembro de 2014



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

**O ACOMPANHAMENTO E SUPERVISÃO DA PRÁTICA
LETIVA VISTO PELA AVALIAÇÃO EXTERNA DAS
ESCOLAS**

Tese 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 Gonçalves Pereira

Sob Orientação: Professor Doutor Rodrigo Queiroz e Melo

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS

Setembro de 2014

DEDICATÓRIA

Ao meu pai (em memória)

AGRADECIMENTOS

Ainda que individual, a realização deste trabalho de investigação contou com o apoio e a colaboração de várias pessoas, sem as quais tal não seria possível. A elas endereço os meus mais sinceros agradecimentos.

Ao professor Rodrigo Queiroz e Melo, meu orientador, que me apresentou o tema e me guiou. Obrigada pela orientação prestada que passou pela partilha generosa, entusiasmo, compreensão, sugestões e correções feitas, e principalmente, pela confiança depositada. Agradeço, ainda, pela paciência nos “compassos de espera”, fruto da minha constante falta de tempo, ao longo da elaboração deste trabalho.

A todos os professores do Mestrado, pelo convívio estimulante, pelos ensinamentos e encorajamentos.

Às minhas colegas de mestrado pelas ricas discussões, troca de saberes e aprendizagens partilhadas.

A todos aqueles que me ajudaram na revisão do texto e nas traduções feitas.

Ao António pela paciência, pelos momentos de força e pela importante ajuda na finalização deste trabalho.

À minha família por todo o apoio prestado e pela compreensão demonstrada nos períodos da minha ausência, sinal que comigo abraçaram a importância deste projeto na minha vida pessoal e profissional.

RESUMO

O presente trabalho enquadra-se no domínio da Supervisão e Avaliação Externa. O estudo aqui apresentado tem como objetivo central identificar quais as práticas supervisivas existentes nas escolas, desocultadas pelos relatórios da IGE e que sugestões de melhoria deixam os avaliadores às escolas.

A Avaliação Externa das Escolas (AEE), levada a efeito por equipas da Inspeção-Geral da Educação (IGE), constitui-se como elemento regulador e promotor da qualidade educativa. Qualquer atividade que envolva momentos de ensino e aprendizagem, deverá ter inerente um processo de supervisão, sendo precisamente a interligação entre os dois domínios o objeto do nosso trabalho de investigação.

Desenvolvemos a conceptualização teórica, recorrendo a autores de referência neste campo e que nos apoiaram a argumentação construída, que sustenta o estudo empírico. No que respeita ao estudo empírico, o *corpus* de análise é constituído pelos relatórios de 35 escolas da região de Lisboa e Vale do Tejo, inspeccionadas durante o início do Novo Ciclo de Avaliação (2011-2012). Adotou-se a metodologia de abordagem interpretativa e qualitativa na investigação através de análise documental.

Após a análise e a interpretação dos dados obtidos, este trabalho de investigação permitiu-nos concluir que as práticas de supervisão nas escolas são ainda insuficientes, visíveis nas classificações atribuídas a este fator, e expressas nos relatórios da Inspeção-Geral de Educação no âmbito da avaliação externa das escolas. Apenas podemos falar de práticas colaborativas.

A nível de práticas letivas e supervisão pedagógica, existe ainda um longo caminho a percorrer. Considera-se que o sucesso e otimização de todo este processo supervisivo/avaliativo depende de forma determinante do modo como as lideranças e a comunidade educativa se posicionam relativamente à sua utilidade e validade educativa. Pensamos que passará pela necessidade de protocolar a implementação de dispositivos de supervisão bem como de refletir acerca da sua importância.

Palavras-Chave: Supervisão, práticas supervisivas, melhoria, avaliação externa, Inspeção-Geral de Educação.

ABSTRACT

This work frames within the field of Supervision and External Evaluation. The central objective of this study aims to identify which practices of supervision existing in schools are found in the External Evaluation of Schools reports and which suggestions for improvement let the evaluators to schools.

The External Evaluation of Schools, carried out by teams of General Inspection of Education, is established as a regulator and a promoter of the educational quality. Any activity that involves moments of teaching and learning should be inherent in a process of supervision, being precisely the interconnection between the two domains the object of our research work.

We develop the theoretical conceptualization, using reference authors in this field and who supported our built argument that maintains the empirical study. With regard to the empirical study, the corpus of analysis consists of the reports of 35 schools in the region of Lisbon and Tagus Valley, inspected during the New Cycle of Assessment (2011-2012). We adopted the methodology of interpretive and qualitative approach to research through documentary analysis.

After the analysis and interpretation of data, this research work has allowed us to conclude that practices of supervision in schools are still insufficient, visible in the ratings given to this factor, and expressed in the reports of the General Inspection of Education in the External Evaluation of Schools. We can only talk about collaborative practices.

In what concerns the teaching practices and pedagogical supervision, there is still a long way to go. It is considered that the success and optimization of all this supervision/evaluation process depends decisively on how the leaders and the educational community position themselves in relation to its usefulness and educational validity. In this sense it is essential to assure the implementation of supervision devices as well as to promote the reflection on its importance.

Keywords: Supervision, practices of supervision, improvement, external evaluation, General Inspection of Education.

“Ninguém educa ninguém. Os homens se educam em comunhão.”

Paulo Freire

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	11
Parte I- Componente Teórica	18
Capítulo 1 – Enquadramento Conceptual da Supervisão	19
1.1. A Supervisão Pedagógica: teorias e práticas	19
1.2. A relação supervisor – professor – aluno	21
1.3. O Papel do Supervisor e os estilos de Supervisão.....	26
1.4. O ciclo da Supervisão.....	30
1.5. Modelos de Supervisão	33
1.5.1. Cenário da imitação artesanal	34
1.5.2. Cenário da aprendizagem pela descoberta guiada.....	35
1.5.3. Cenário behaviorista.....	36
1.5.4. Cenário clínico	38
1.5.5. Cenário psicopedagógico	39
1.5.6. Cenário pessoalista.....	41
1.5.7. Cenário reflexivo.....	42
1.5.8. Cenário ecológico.....	44
1.5.9. Cenário dialógico	44
1.6. A supervisão como processo de desenvolvimento dos professores	46
1.7. A avaliação no processo de supervisão	49
Capítulo 2- Enquadramento Conceptual da Avaliação	51
2.1- Conceito de avaliação	51
2.2- A avaliação das escolas.....	55
2.3- Avaliação externa, avaliação interna e autoavaliação.....	58
2.4- A avaliação das escolas: modelos	65
2.5- Modelo de avaliação externa das escolas, em Portugal e seu enquadramento legal	69
2.6- Quadro Conceptual de Referência	73
2.7- Apresentação do domínio- Práticas de Ensino.....	74
Parte II- Componente Empírica.....	77
Capítulo 3- Procedimentos metodológicos	78
3.1- Opções metodológicas	78
3.2. Limitações do Estudo.....	83

3.3- A análise de conteúdo	84
3.4- A exploração do material recolhido	87
3.5- Determinação do objeto	88
Capítulo 4 – Apresentação, análise e interpretação dos resultados	93
4.1. Análise e interpretação dos dados obtidos	93
4.1.1- Identificação das práticas de Supervisão	93
4.1.2- Quais as práticas de Supervisão	97
4.1.3- Intervenientes na Supervisão	103
4.1.4- Momentos de Supervisão.....	112
4.1.5- Contextos de Supervisão.....	114
4.1.6- Fins da Supervisão	115
4.1.7- Sugestões de melhoria.....	117
4.1.8- Existência de contraditório	119
4.2. Proposta de ação.....	122
Capítulo 5- Considerações Finais.....	123
5.1-Conclusão.....	123
5.2- Contributos do Estudo.....	131
5.3- Pistas de um novo trabalho	131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	132

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Relação Supervisão, desenvolvimento e aprendizagem	21
Figura 2 - Tarefas de Supervisor e Professor	24
Figura 3- Estilos de Supervisão segundo Glickman	29
Figura 4 - Ciclo de supervisão segundo Goldhammer	38
Figura 5 - O processo de supervisão como forma de ensino	40
Figura 6 - Ciclo de supervisão segundo Stones	41

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Identificação das práticas de Supervisão.....	93
Gráfico 2 - Quais as Práticas de Supervisão?	97
Gráfico 3 - Intervenientes na Supervisão	103
Gráfico 4 - Momentos de Supervisão	112
Gráfico 5 - Contexto de Supervisão.....	114
Gráfico 6 - Fins da Supervisão	115
Gráfico 7 - Sugestões de Melhoria	117
Gráfico 8 - Existência de Contraditório.....	119

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Identificação das práticas de Supervisão.....	94
Tabela 2 - Quais as Práticas de Supervisão?	97
Tabela 3 - Intervenientes na Supervisão	103
Tabela 4 - Momentos de Supervisão	112
Tabela 5 - Contexto de Supervisão.....	114
Tabela 6 - Fins da Supervisão.....	115
Tabela 7 - Sugestões de Melhoria.....	117
Tabela 8 - Existência de Contraditório	119

SIGLAS E ABREVIATURAS UTILIZADAS

CNE – Conselho Nacional de Educação

IGEC – Inspeção Geral da Educação e Ciência

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico

AA – Auto – Avaliação

AE – Avaliação Externa

RI – Regulamento Interno

PAA – Plano Anual de Atividades

PCT – Projeto Curricular de Turma

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

MISI – Missão para o Sistema de Informação do Ministério da Educação

AEE – Avaliação Externa de Escolas

ADD – Avaliação de Desempenho Docente

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

CAF – Componente de Apoio à Família

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

DL – Decreto-lei

PTT – Professores titulares de turma

SWOT – Strengths Weaknesses Opportunities Threats

GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional

INTRODUÇÃO

A qualidade é, sem dúvida, um valor que a maioria das organizações deseja ver associada a tudo aquilo que faz, e as escolas como instituições que frequentemente pretendem transmitir uma doutrina de qualidade não fogem à regra. Com efeito, são cada vez mais as escolas que têm vindo a apostar na avaliação e reconhecimento (interno e externo) da qualidade do serviço prestado. Esta tendência apareceu, por um lado, da necessidade de satisfazer as exigências crescentes dos alunos, pais, encarregados de educação e sociedade em geral que atribuem à escola objetivos e desafios que contribuam para a inclusão e integração dos jovens no mundo laboral cada vez mais global e em constante mudança.

Por outro lado, são também as próprias escolas que procuram conhecer-se a si próprias, identificando os seus pontos fortes e fracos, de modo a poderem implementar processos de melhoria contínua com vista à excelência e poderem conquistar uma autonomia crescente.

Assim, identificar uma “boa” escola, uma escola de qualidade, tem constituído um desígnio que a todos apaixona. (Lima, 2008)

Todos desejamos escolas melhores e um dos campos que tem procurado dar um contributo para esta melhoria é a prática da supervisão pedagógica. Existe uma forte relação entre eficácia e qualidade da escola (sucesso e qualidade das aprendizagens dos alunos face aos processos pedagógicos implementados) e os objetivos da supervisão (centrada na relação pedagógica – sala de aula, núcleo central da ação da escola e dos professores).

No contexto da avaliação do desempenho das escolas, a avaliação e a supervisão tendem a instituir-se como mecanismos e estratégias promotoras de mudanças, nomeadamente como mecanismos de regulação e acompanhamento da relação pedagógica (processo ensino-aprendizagem), centradas no desenvolvimento profissional e como tal promotoras de mudanças sustentadas e centradas na gestão da aprendizagem dos alunos.

No quadro de um sistema de avaliação focado na prestação de contas pergunta-se como integrar e potenciar o papel transformador e emancipatório da supervisão e da avaliação? Os resultados da avaliação deverão ser apropriados “pelos professores como estratégias de (auto)crítica, desocultação de constrangimentos e reconstrução individual e coletiva da profissionalidade docente, ao serviço de uma educação transformadora e emancipatória.” (Moreira &Vieira, 2011: 9)

A perspetiva que neste trabalho se adota é a seguinte: a avaliação e a supervisão deverão construir caminhos de libertação de uma lógica de controlo e sujeição rumo a uma lógica de transformação e emancipação. A avaliação e a supervisão devem construir práticas críticas e autocríticas numa lógica de coexistência entre a avaliação sumativa e formativa e suportarem-se em processos de autoavaliação e reflexão crítica sobre o desempenho docente (individual e coletivo).

Alarcão e Tavares (2003) destacam a importância da supervisão na construção de uma *escola reflexiva*, acentuando a importância do *espírito de reflexão, de comprometimento, de responsabilidade e de colaboração na dinamização do processo educativo*.

Segundo o Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho:

Toda esta trajetória de aprofundamento da autonomia das escolas é realizada em estreita conexão com processos de avaliação orientados para a melhoria da qualidade do serviço público de educação, pelo que se reforça a valorização de uma cultura de autoavaliação e de avaliação externa, com a consequente introdução de mecanismos de autorregulação e melhoria dos desempenhos pedagógicos e organizacionais.

Neste enquadramento a supervisão constitui um imperativo da ação profissional consciente e deliberada.

O quadro conceptual deste trabalho de investigação englobará uma revisão da literatura sobre o conceito de supervisão, conceções de supervisão pedagógica, modelos/cenários de supervisão e competências supervisivas. Far-se-á, ainda, referência ao enquadramento legal da supervisão em Portugal. Analisaremos, também, o conceito de Avaliação nas organizações escolares, nomeadamente a avaliação externa em Portugal. Esta avaliação é feita num modelo centrado na Inspeção, sendo uma avaliação baseada

na visita às escolas. Nestas possibilidades, o primeiro ciclo da avaliação externa das escolas em Portugal (2007-2011) seguiu um modelo uniforme a nível nacional, apesar da existência de escolas que reclamariam um modelo mais flexível, e seguiu, de igual modo, as duas funções propostas pela OCDE (2009): melhoria e prestação de contas.

Sendo um objeto difícil de definir (Figari, 2009), a avaliação de escolas, em Portugal, tende a sobrevalorizar os aspetos mais visíveis do funcionamento da escola, com tendência para a ênfase nas questões organizacionais. Por força da agenda política de “accountability”, a avaliação das escolas tende a focar-se prioritariamente nos resultados e naquilo que são pontos fortes e pontos fracos, tal como a análise SWOT permite identificar.

A avaliação da escola é uma atividade de legitimação legal, de acordo com a LBSE, realizada por uma agência governamental (Inspeção-Geral da Educação) e completada pela participação de peritos externos, tornando-se numa atividade que é imposta à escola, mas que não tem sido rejeitada, devendo-se dizer que se tornou num processo político pacífico em tempos de grande turbulência nas escolas devido à avaliação do desempenho docente.

Pela leitura do Parecer do Conselho Nacional de Educação (2010: 6), sobre Avaliação Externa de Escolas, observa-se que “o impacto da avaliação externa das escolas tem sido, por agora, eminentemente interno, levando à correcção de situações problemáticas detectadas. Neste contexto, o desenvolvimento dos processos de auto-avaliação, em parte impulsionados pela avaliação externa, é extremamente relevante e constitui, por si só, um progresso assinalável”.

Justificação da relevância do estudo

O interesse por esta temática começou quando nos apercebemos que o Novo Ciclo de Avaliação (Início do Segundo Ciclo- 2011/2012) contemplava, no Domínio Práticas de Ensino, o acompanhamento e supervisão da prática letiva.

Sendo uma das nossas preocupações profissionais, por diversas vezes nos questionámos se as escolas desenvolvem práticas supervisivas.

Tem, então, este estudo a finalidade de identificar nos relatórios da IGE se existem práticas supervisivas nas escolas avaliadas e que características são referidas sobre os processos de supervisão e acompanhamento da prática letiva.

É neste quadro que o nosso estudo se inscreve e através dele procuraremos mostrar como os relatórios da IGE desocultam as práticas de supervisão nas escolas. Qual o modelo ou quadro conceptual de análise utilizado pela IGE? Que sugestões de melhoria deixam os avaliadores às escolas?

Estamos conscientes de que a maioria das escolas ainda não adota práticas supervisivas. Assim, este estudo pretende confrontar as perceções com os factos descritos nos relatórios. É, ainda, fruto das dificuldades por nós percecionadas e, algumas vezes presenciadas, relativamente ao modo como as escolas ainda se demitem da implementação de práticas supervisivas que se associam à melhoria e qualidade das práticas letivas dos professores. A investigação refere que há fortes evidências entre a qualidade de ensino, proporcionado pelos professores em sala de aula, e o sucesso e qualidade das aprendizagens dos alunos.

A realização de um trabalho desta natureza visará proporcionar-nos um maior enriquecimento pessoal e profissional contribuindo para o conhecimento da realidade estudada e a caracterização e identificação das boas práticas nas nossas escolas no domínio da supervisão, desocultados pela avaliação externa, e simultaneamente, adquirirmos conhecimentos que nos permitam responder às solicitações nas nossas escolas para o contributo da implementação de dispositivos de supervisão adequados.

Encontra-se, no entanto, liminarmente afastado dos nossos intentos qualquer processo de julgamento sumativo ao modelo de avaliação externa. Pretendemos fundamentalmente, através da nossa análise e reflexão, contribuir para um conhecimento mais profundo sobre quais as práticas supervisivas que se desenvolvem nas nossas escolas desocultadas pela avaliação externa, no sentido de percebermos se alguma da teoria até agora produzida nesta matéria encontra expressão na prática.

Este estudo apresentar-se-á sistematizado em duas partes para além da Introdução – a Componente Teórica e a Componente Empírica, onde se encontram as Considerações Finais – que se procurará que constituam um todo coerente. A finalizar encontram-se as Referências Bibliográficas e a Legislação consultada.

Para um enquadramento teórico mais abrangente iniciou-se o estudo a partir de pesquisas documentais baseadas em vários autores de referência, acerca do conceito de supervisão e do papel do supervisor e sobre a avaliação externa das escolas.

Nos dois primeiros capítulos, procederemos a uma revisão da literatura, abordando a importância da Supervisão, dando especial enfoque às funções de natureza supervisiva. Abordaremos também as especificidades introduzidas pelos normativos que, nas últimas duas décadas, têm sido produzidos no nosso país. Faremos, ainda, uma abordagem à avaliação de escolas e ao modelo de avaliação externa português.

Na segunda parte, designada de estudo empírico, encontram-se os restantes capítulos. Assim, no terceiro capítulo apresenta-se a caracterização da metodologia a seguir neste estudo, respetivas opções e procedimentos metodológicos. As opções metodológicas situam-se no paradigma da metodologia qualitativa, que adiante desenvolveremos com mais pormenor. Os relatórios analisados, possibilitaram o estabelecimento de critérios mais precisos e específicos, conducentes à problemática da investigação.

A partir da análise de conteúdo surgiram as categorias e subcategorias de análise que traduziram as perspetivas face à problemática enunciada e cujos resultados colocaram em evidência a estrutura organizacional das escolas.

No quarto capítulo, procederemos à apresentação e análise dos dados recolhidos pela análise dos relatórios do Novo Ciclo de Avaliação da IGE.

Finalmente, no capítulo 5, apresentar-se-ão as discussões dos resultados e as principais conclusões desta investigação. Faremos ainda referência às limitações do estudo, aos possíveis contributos que este possa trazer para a compreensão deste fenómeno e terminaremos com algumas sugestões para futuras investigações que pretendam explorar esta temática.

As referências bibliográficas a partir das quais se baseou a escrita deste trabalho, foram selecionadas criteriosamente, para concorrerem para a pertinência e o interesse do estudo. Assim, numa primeira etapa e, considerando um fio condutor para a consecução do trabalho procurou-se obter informação pertinente a partir de autores de referência. A orientação para obras, que apresentam reflexão ou sínteses e inclusão de dados e respetiva análise, foi considerada numa primeira abordagem. Os normativos de suporte

foram também consultados. Numa segunda etapa, a leitura de textos com diferentes perspectivas, surgiu como forma de confrontação e de formulação de outras hipóteses, conduzindo à revisão da literatura e tornando-se um contributo importante para o enriquecimento do estudo.

Desta forma, organizaremos o nosso estudo em duas grandes partes: uma primeira que engloba o enquadramento legal e teórico sobre a temática em análise, e que comporta dois capítulos, e uma segunda parte, constituída também, por três capítulos, onde apresentaremos a investigação a implementar e a respetiva discussão dos resultados.

Questões ou hipóteses de investigação

Uma boa questão de partida tem que estar bem definida, suficientemente estruturada, até sabermos com precisão quem constitui o objeto de observação e o quê, onde e quando se vai investigar.

Para Quivy & Campenhoudt (1995) uma boa pergunta de partida é útil se foi corretamente estruturada e obedecer às seguintes condições:

-Qualidades de clareza – que se referem à precisão e à concisão; cujo sentido não se preste a confusões; que seja compreendida por todos da mesma forma;

-Qualidades de exequibilidade – relacionadas com o carácter realista, ou não, do trabalho que a questão entreabre; o investigador deve ter a certeza, ou uma ideia clara dos limites até onde pode ir, tanto a nível de recursos materiais como intelectuais;

-Qualidades de pertinência – refere-se ao carácter explicativo, normativo, preditivo em que se enquadra a questão. O investigador deve abordar o real em termos de análise, e não de julgamento moral, ou seja, deve tentar compreender e não julgar.

Tentaremos aplicar os princípios atrás descritos à nossa investigação. A questão central deste estudo pode ser formulada do seguinte modo: “*De que forma os relatórios de avaliação externa desocultam as práticas supervisivas existentes nas escolas?*” e pode ser perspectivada em três perguntas específicas, a saber:

- 1- Existem práticas supervisivas nas escolas? Quais?
- 2- Qual o modelo ou quadro conceptual de análise utilizado pela IGE?
- 3- Que sugestões de melhoria deixam os avaliadores às escolas?

Destas perguntas decorrem os objetivos deste estudo, e que passamos a especificar tendo em conta Carmo e Ferreira (1998: 47), que escrevem que após a delimitação do objeto de estudo o investigador deverá estabelecer claramente as metas que pretende atingir.

Assim, definimos como objetivo geral conhecer quais as práticas supervisivas existentes nas escolas portuguesas, mais concretamente na região de Lisboa e Vale do Tejo e que representação têm essas mesmas práticas supervisivas.

A finalidade última deste projeto é fornecer aos diferentes decisores uma visão sobre este assunto. Segundo Langeved (1995), citado por Bell (1993/2004: 37), os estudos em educação constituem uma “ciência prática na medida em que não queremos apenas conhecer factos e compreender as relações em nome do saber, mas também pretendemos conhecer e compreender com o objetivo de sermos capazes de agir e de agir melhor que anteriormente.”

Este será um estudo limitado a uma amostra de 35 relatórios de avaliação externa de Lisboa e Vale do Tejo, região onde nos inserimos geograficamente.

Para podermos dar resposta à questão central do estudo que apresentámos, teremos que definir o quadro teórico onde o nosso estudo se insere. Passamos, por isso, a apresentá-lo no capítulo seguinte.

Parte I- Componente Teórica

Capítulo 1 – Enquadramento Conceptual da Supervisão

“The goal of the supervisor is not simply to help teachers solve immediate problems, but also to engage with teachers in the study of the processes of teaching and learning”
(DiPaola & Hoy, 2008: 82)

Neste capítulo, e ainda antes de desenvolvermos um pouco mais a problemática da supervisão como processo promotor do desenvolvimento profissional dos professores, parece-nos pertinente debruçar a nossa investigação sobre o conceito de supervisão em si e os modelos a ela inerentes.

1.1. A Supervisão Pedagógica: teorias e práticas

Ainda que existam inúmeras definições de supervisão, numa perspetiva mais generalizada, iniciamos a nossa apresentação com a mais óbvia, a do dicionário (citada por Sá-Chaves, 1999:12-13) que “remete-nos para o acto ou efeito de dirigir, de orientar ou inspeccionar”, “realizadas a partir de uma posição superior”. Demonstrando a complexidade do processo, Sá-Chaves realça a diversidade de “processos cognitivos e procedimentos muito distintos dada a diferenciação de objectivos e de funções que lhes podem estar associados”.

No sentido de encontrar um significado mais objetivo, Alarcão e Tavares (2003:16), definem supervisão como “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. Tendo como principal objetivo o desenvolvimento profissional dos professores, estes autores referem ainda que, a partir do momento em que a supervisão é identificada como um processo, depreende-se que “tem lugar num tempo continuado” (Alarcão & Tavares, *idem*, *ibidem*) e, num contexto educativo, situando-se no “âmbito da orientação de uma acção profissional” (Alarcão & Tavares, *idem*, *ibidem*) poderá ser denominada como “orientação da prática pedagógica” (Alarcão & Tavares, *idem*, *ibidem*). Ainda assim, Oliveira-Formosinho

(2002:12) ressalva a importância da constante atualização do conceito e funcionalidade da supervisão, na medida em que esta “desenvolve-se e reconstrói-se, coloca-se num papel de apoio e não de inspeção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração activa em metas acordadas através de contratualização, de envolvimento na acção educativa quotidiana (...), de experimentação reflectida através da acção que procura responder ao problema identificado”.

A partir destas duas definições, conseguimos perceber a importância deste processo nomeadamente no que Alarcão e Tavares (2003) entendem por Prática Pedagógica. Segundo os dois autores, esta Prática Pedagógica vai influenciar o processo de ensino/aprendizagem não só na perspectiva do aluno, mas também do futuro professor e, em última análise, do próprio supervisor. A interação entre estes três intervenientes vai ser determinada por uma “dinâmica recíproca, assimétrica e helicoidal, espiralada” (2003:45), tendo em vista a relação entre Supervisão, Desenvolvimento e Aprendizagem. Assim, a supervisão adquire um papel transversal relativamente ao processo de ensino/aprendizagem, sendo considerada uma visão “de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente” (Alarcão & Tavares, idem, ibidem) do que acontece antes, durante e após esse mesmo processo, ou seja, uma visão de quem tenta compreender o processo de ensino/aprendizagem como um todo. Para Alarcão e Tavares, será apenas desta forma que o supervisor terá reunidas condições para “orientar o processo de ensino/aprendizagem e o próprio desenvolvimento do formando para que este se desenvolva nas melhores condições e a sua intervenção se verifique de um modo adequado e eficaz na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos.” (Alarcão & Tavares, op. cit, 46).

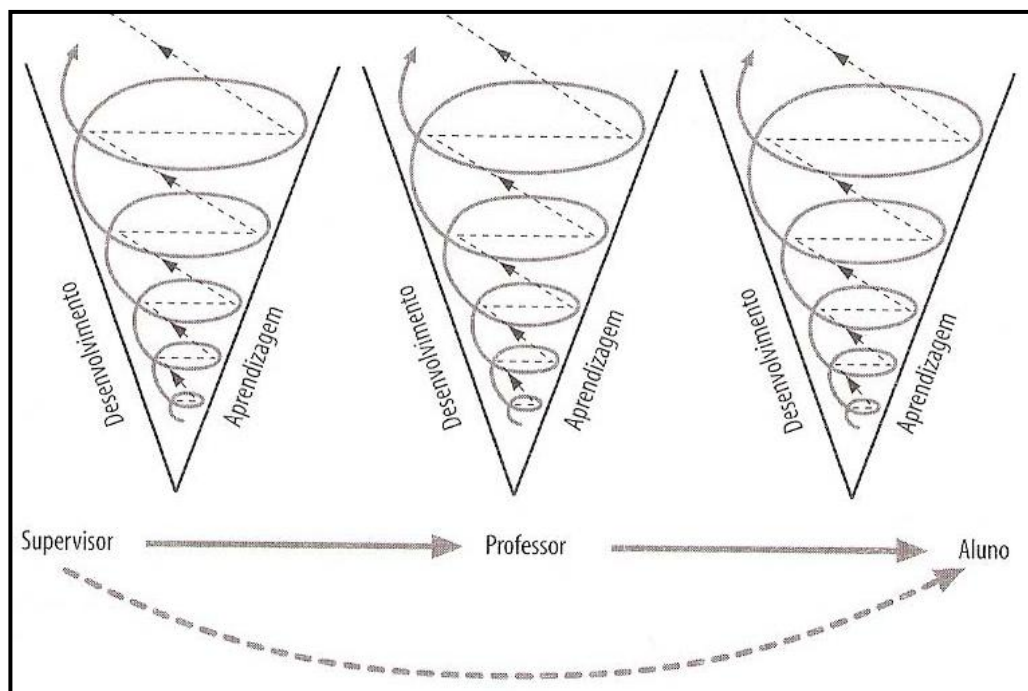


Figura 1- Relação Supervisão, desenvolvimento e aprendizagem (in Alarcão & Tavares, 2003:46)

1.2. A relação supervisor – professor – aluno

Como mencionado anteriormente, a Supervisão deverá ser encarada como um processo que deverá estar intimamente ligado ao desenvolvimento e à aprendizagem dos seus intervenientes: supervisor, professor (ou formando) e aluno, ainda que com uma abordagem distinta para cada um dos casos. No caso do supervisor, Alarcão e Tavares (2003:47) defendem que a sua atividade deverá ter a sua base na “docência, no ensino, na capacidade de ajudar a aprender”; já na atividade do professor (ou formando), destacam a importância do seu “desenvolvimento e a sua aprendizagem através do seu envolvimento na docência” (Alarcão & Tavares, idem, ibidem); finalmente, na atividade dos alunos, deverá ser posta a tónica na sua “capacidade de aprender ou de aprender a aprender” (Alarcão & Tavares, idem, ibidem). Por outro lado, Sá-Chaves (1999:17), além desta “relação didáctica e dual supervisor-supervisionando”, ressalva a “importância de outros contributos, de outras fontes de informação, de outras formas de conhecer que não se reduzem simplisticamente à ideia de alguém, que supostamente sabe, poder transmitir o seu saber a alguém que, também supostamente, não sabe” (Sá-Chaves, idem, ibidem).

Em qualquer das hipóteses, todos estes elementos evidenciados têm como principal objetivo tornar o processo de supervisão e, conseqüentemente de desenvolvimento e de ensino/aprendizagem, mais eficaz.

Alarcão e Tavares (2003:48) referem-se a estes dois processos, de ensino/aprendizagem e de supervisão ou orientação da prática pedagógica, como semelhantes, partilhando vários aspetos quer na sua conceção, quer na sua operacionalização. No sentido de possibilitar uma melhor compreensão entre eles, os dois autores definem quatro elementos para o efeito: os sujeitos e o seu estágio de desenvolvimento; as tarefas a realizar; a atmosfera afetivo-relacional envolvente e os conhecimentos a adquirir.

No que diz respeito aos sujeitos e ao seu estágio de desenvolvimento, ainda que no processo ensino/aprendizagem se entenda “sujeito” como todos aqueles que integram a comunidade educativa, consideremos esta apresentação aos que intervêm diretamente no processo de supervisão, ou seja, ao supervisor, ao professor e aos alunos. Partindo destes três agentes e tendo em conta o estágio de desenvolvimento de cada um, Alarcão e Tavares (2003:49) fazem uma distribuição por dois grandes grupos, os “adolescentes” – aqueles que estão a “crescer”, a “amadurecer” – e os “adultos” – os “amadurecidos”, os “crescidos”. Assim, admitem “que, desde o começo, o ser humano está a construir as suas estruturas de adulto, é um adolescente e que essa construção, a adultez, se prolongará até ao fim da vida” (Alarcão & Tavares, *idem*, *ibidem*).

Segundo os autores, esta “dupla vertente” do desenvolvimento humano será fulcral para uma melhor compreensão não só dos conceitos de “crescimento” e “desenvolvimento”, mas também do próprio processo de Supervisão da Prática Pedagógica “no sentido de ajudar o professor estagiário a desenvolver-se e a ensinar, ou a ajudar a aprender, para melhor intervir no desenvolvimento dos alunos” (Alarcão & Tavares, *op. cit.*, 50). Enquanto numa primeira vertente, o desenvolvimento humano se traduz na construção e consequente desenvolvimento de estruturas que proporcionem uma adaptação eficaz à realidade e respostas na resolução de problemas que poderão surgir em “diversas situações de vida, pessoal ou profissional” (Alarcão & Tavares, *idem*, *ibidem*); numa segunda vertente, assistimos à maturação dessas mesmas estruturas.

Ainda que estas duas vertentes devam obrigatoriamente estar presentes no processo de supervisão, Alarcão e Tavares, no seu estudo, dão maior destaque à segunda, ou seja, ao grupo do supervisor e do professor ou formando. Estando incluídos no grupo dos “adultos”, adultos esses que permanecem em constante desenvolvimento e aprendizagem, o evoluir da sua ação educativa está diretamente ligada ao seu desenvolvimento humano.

Este último é tido pelos autores como “um desenvolvimento mais espiritualizado, mais abrangente, mais humanizado que se traduz em termos essencialmente qualitativos e se exprime, sobretudo, numa percepção e compreensão diferente dos problemas e das situações” (Alarcão & Tavares, op. cit, 52). Ao contrário de o que acontece com os “adolescentes”, estes intervenientes não vão construir novas estruturas, mas sim desenvolver as já adquiridas num processo de “informação-reflexão-ação-reflexão” no sentido de resolver determinado problema.

Alarcão e Tavares (2003:53) concluem então que os intervenientes no processo de supervisão estão em constante desenvolvimento, considerando como principal objetivo, ou principal “tarefa”, deste processo o de “ensinar a aprender e ajudar a desenvolver os alunos”.

Relativamente às tarefas a realizar, encarando o supervisor e o professor como adultos “normalmente desenvolvidos física, biológica, psíquica e socialmente” dotados de conhecimentos na respetivas áreas e nos “domínios psicopedagógicos e técnico-didáticos” (Alarcão & Tavares, 2003:56), os dois autores referem que de forma a atingir os objetivos referidos anteriormente, estes dois intervenientes terão que realizar determinadas tarefas no decorrer do processo de supervisão. Numa perspetiva geral, entendem que toda ação deve ser concretizada tendo como base o verbo “ajudar” e, após uma identificação de tarefas gerais e conseqüente reflexão, constroem-se fundamentos e estratégias para a descodificação de tarefas mais específicas para cada um dos papéis, conforme síntese apresentada na figura 2

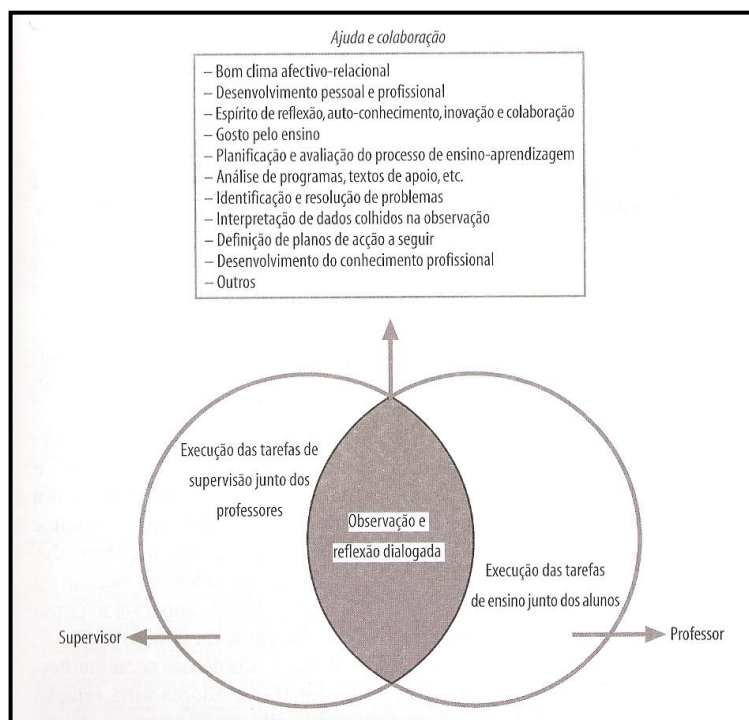


Figura 2 - Tarefas de Supervisor e Professor (*in* Alarcão & Tavares, 2003:57)

Derivando destas tarefas gerais e comuns ao supervisor e professor e passando pela ação inerente a cada um deles, vão sendo desconstruídas, de uma forma mais específica as tarefas e funções de cada um dos agentes.

No âmbito da supervisão da prática pedagógica, o supervisor deverá ser alguém que domine “não apenas os conteúdos programáticos das respectivas disciplinas”, mas também que possua “uma boa cultura geral e uma formação efectiva nos domínios das ciências fundamentais da educação, da formação de adultos e da formação de professores, do desenvolvimento curricular, das didácticas ou metodologias de ensino e das respectivas tecnologias” e que tenha desenvolvido “um certo número de skills¹ específicos, ter um bom conhecimento de si próprio” e que tenha “uma atitude permanente de bom senso” (Alarcão & Tavares, 2003:59). Tudo isto para levar a cabo a sua principal função que, segundo Alarcão e Tavares (*idem*), “consiste em ajudar o professor a ensinar e a tornar-se um bom profissional para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais”.

¹ Alarcão e Tavares (1985) referem-se a *skill* não tanto como competência mas mais como “uma capacidade transformada em *habilidade*, em *destreza*, em *técnica*” (citado por Alarcão & Tavares, 2003:23)

Alarcão e Tavares (1985) referem-se a skill não tanto como competência mas mais como “uma capacidade transformada em habilidade, em destreza, em técnica” (citado por Alarcão & Tavares, 2003:23).

Se por um lado a ação do supervisor deve andar em torno do conceito de “ajuda”, a do professor deverá incidir na própria execução. Sendo assim, e ainda que possam estar inerentes tarefas que contribuam para o auxílio na aprendizagem dos alunos, a principal função do professor passa obrigatoriamente por “colaborar com o supervisor para que” este “processo se desenrole nas melhores condições e os objectivos definidos sejam atingidos” (Alarcão & Tavares, idem, ibidem).

Para estes autores, do processo de Supervisão deverá resultar a grande tarefa de, tanto supervisor como professor aprenderem, ensinarem e desenvolverem-se no sentido de otimizarem as suas práticas sempre em benefício dos alunos. Esta tarefa implicará “uma reflexão mútua e um trabalho persistente que permita ao formando desenvolver todo um conjunto de skills que o levem do saber ao saber-fazer para vir a ser um bom professor, um bom profissional” (Alarcão & Tavares, idem, ibidem). Partindo destes pressupostos, “com a ajuda do supervisor e os dados colhidos através da observação e tornados significativos pela reflexão interpretativa” (Alarcão & Tavares, idem, ibidem), o professor será capaz de identificar os problemas decorrentes da sua prática, analisá-los e encontrar estratégias, cada vez mais eficazes, para os resolver.

Ainda, segundo Alarcão e Tavares (2003:61), a atmosfera afetivo-relacional envolvente vivida durante o processo de supervisão é vital para o bom, ou mau, desenvolvimento do mesmo. Para resultados mais positivos será “necessário criar um clima favorável”, positivo, “de entre-ajuda” entre supervisor e professor, colocando os dois agentes em pé de igualdade, ao invés de enfatizar a importância ou superioridade de um ou de outro. Só assim poderão possibilitar a identificação, análise e resolução de problemas com maior eficácia, quer no próprio processo de supervisão quer, ainda que indiretamente, no processo de ensino/aprendizagem por parte dos alunos.

Por último, mas não menos importante, temos a dimensão dos conhecimentos a adquirir, fator fulcral no desenvolvimento de um professor. Toda e qualquer forma de conhecimento potenciará o aparecimento de novos modelos de ensino e aprendizagem uma vez que, segundo Alarcão e Tavares (2003:70), abrirá caminho a uma “nova visão cognitiva e metacognitiva das realidades”, influenciando também as atividades de

supervisão e todos os componentes que integram neste processo, particularmente o professor e o supervisor, entendido por Alarcão (citada por Alarcão & Tavares, 2003:70) como “professor de valor acrescentado”.

Após o exposto poderemos concluir que são vários os fatores que podem contribuir para que o processo de supervisão ou de orientação pedagógica se realize de forma correta e eficaz, desde as características dos sujeitos, às tarefas que cada um dos agentes deverá executar, aos conhecimentos adquiridos por estes até à própria relação entre os dois.

Alarcão e Tavares referem que, “só assim o supervisor e o professor como agentes do processo de ensino/aprendizagem exercerão uma intervenção verdadeiramente eficaz na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos, continuarão a desenvolver-se e a aprender como adultos e, conseqüentemente, a melhorar o seu próprio ensino” (Alarcão & Tavares, idem, ibidem).

1.3. O Papel do Supervisor e os estilos de Supervisão

Como atrás descrito, o processo de supervisão tem como objetivo otimizar a ação do professor, pessoal e profissionalmente, no sentido de desenvolver competências que potenciem a aprendizagem dos seus alunos. Blumberg (citado por Alarcão & Tavares, 2003), refere que este mesmo processo deve ser orientado segundo três tarefas fundamentais: fornecimento de informação apropriada à resolução dos problemas pedagógicos do formando, promoção do seu envolvimento na tomada de decisões e desenvolvimento da sua autonomia com base em escolhas devidamente fundamentadas.

Assim, nesse sentido, assentará não só numa “observação para não deixar passar despercebidos os fenómenos na sua dimensão observável” (2003:71) ao que os dois autores intitulam de dimensão analítica e de investigação, mas também numa “reflexão e intuição necessárias para compreender as razões e o alcance dos fenómenos observados e as motivações dos sujeitos implicados” (Alarcão & Tavares, op. cit:71-72), sendo esta última uma dimensão de experimentação, avaliação e formação.

Ainda que o professor seja a figura central deste processo, cabe ao supervisor conduzir a sua ação para que o desenvolvimento do primeiro seja concretizado da forma mais correta e eficaz, assumindo também ele um papel de destaque, ainda mais quando a própria relação interpessoal entre estes dois agentes será tida como variável para esse mesmo sucesso.

Na tentativa de definir o papel, ou a função, de supervisor, Sá Chaves (1999:13) evidencia que este “não é considerado apenas, e como seria previsível, como aquele que supervisiona (ou seja, dirige, orienta e/ou inspecciona a partir de uma posição superior), mas também como aquele que aconselha”. Também neste sentido, Alarcão e Tavares (2003:72) estabelecem objetivos que o supervisor deverá levar em linha de conta no desenvolvimento dos seus formandos, ao nível das suas capacidades e atitudes. São eles:

- “1) Espírito de auto-formação e desenvolvimento.
- 2) Capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência.
- 3) Capacidade de resolver problemas e tomar decisões esclarecidas e acertadas.
- 4) Capacidade de experimentar e inovar numa dialéctica entre a prática e a teoria.
- 5) Capacidade de reflectir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo.
- 6) Consciência da responsabilidade que coube ao professor no sucesso, ou no insucesso, dos seus alunos.
- 7) Entusiasmo pela profissão que exerce e empenhamento nas tarefas inerentes.
- 8) Capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo.”

No que diz respeito à própria figura do supervisor e as características que este deverá demonstrar, os dois autores invocam um estudo conduzido por Mosher e Purpel que, em 1972, identificaram seis áreas de características que o supervisor deveria manifestar, sendo elas: “a) sensibilidade para se aperceber dos problemas e das suas causas; b) capacidade para analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhes deram origem; c) capacidade para estabelecer uma comunicação eficaz a fim de perceber as opiniões e os sentimentos dos professores e exprimir as suas próprias opiniões e sentimentos; d) competência em desenvolvimento curricular e em teoria e prática de ensino; e) skills de relacionamento interpessoal; f) responsabilidade social assente em noções bem claras sobre os fins da educação” (Alarcão & Tavares, op. cit:73).

Por “skills de relacionamento interpessoal” dever-se-á entender um conjunto de atitudes que mais tarde Glickman, em 1985 (citado por Alarcão & Tavares, 2003:74-75), vem enumerar e, conseqüentemente, categorizar:

“ 1) Prestar atenção. O supervisor atende ao que o professor lhe diz e exprime a sua atenção através de manifestações verbais (...) geralmente acompanhadas de outras manifestações de atenção de tipo não-verbal.

2) Clarificar. O supervisor interroga e faz afirmações que ajudam a clarificar e compreender o pensamento do professor (...).

3) Encorajar. O supervisor manifesta interesse em que o professor continue a falar ou a pensar em voz alta (...).

4) Servir de espelho. O supervisor parafraseia ou resume o que o professor disse a fim de verificar se entendeu bem (...).

5) Dar opinião. O supervisor dá a sua opinião e apresenta ideias sobre o assunto que está a ser discutido (...).

6) Ajudar a encontrar soluções para os problemas. Depois de o assunto ter sido discutido, o supervisor toma a iniciativa e pede sugestões para possíveis soluções (...).

7) Negociar. O supervisor desloca o foco da discussão do estudo das soluções possíveis para as soluções prováveis e ajuda a ponderar os prós e os contra das soluções apresentadas (...).

8) Orientar. O supervisor diz ao professor o que este deve fazer (...).

9) Estabelecer critérios. O supervisor concretiza os planos de acção, põe limites temporais para a sua execução (...).

10) Condicionar. O supervisor explicita as conseqüências do cumprimento ou não cumprimento das orientações (...).”

Através das atitudes acima apresentadas, Glickman (citado por Alarcão & Tavares, 2003) chega à definição de “estilos de supervisão”, tendo em conta a frequência e importância dada às mesmas, pelo supervisor. Estes estilos poderão ser de três tipos distintos: não-directivo, de colaboração e directivo.

No primeiro, o supervisor é tido como “aquele que manifesta desejo e capacidade de atender ao mundo do professor, de o escutar, de esperar que seja ele a tomar as iniciativas” (Alarcão & Tavares, op. cit:75), ou seja, vai materializando as ideias que o professor vai tendo, encorajando-o e clarificando a sua linha de pensamento. Numa abordagem colaborativa, ou de colaboração, existe uma troca de informações e consequente complementaridade por parte do supervisor, “faz sínteses das sugestões e dos problemas apresentados, ajuda a resolvê-los” (Alarcão & Tavares, idem, ibidem). Por último temos o supervisor directivo que, ao contrário do que acontece nos estilos anteriores, orienta o trabalho do professor, condicionando as suas atitudes.

Ao relacionar os skills apresentados anteriormente com os estilos de supervisão definidos por Glickman, este não compartimenta cada uma das atitudes em estilos específicos. Pelo contrário, direciona um conjunto de atitudes, ou comportamentos, para o respetivo estilo de supervisão mas sem descurar as restantes, evidenciando aquelas que surgem com maior frequência. Como refere Alarcão e Tavares, na apresentação gráfica em baixo, estas atitudes “aparecem num contínuo e vão de um lado para o outro do quadro” (Alarcão & Tavares, idem, ibidem).

Comportamentos Estilos de supervisão	Prestar atenção	Clarificar	Encorajar	Servir de espelho	Dar opinião	Ajudar a encontrar soluções	Negociar	Orientar	Estabelecer critérios	Condicionar
Não-directivo	[Dark Brown]			[Light Brown]						
De colaboração	[Light Brown]				[Dark Brown]		[Light Brown]			
Directivo	[Light Brown]							[Dark Brown]		

Figura 3- Estilos de Supervisão segundo Glickman (*in* Alarcão & Tavares 2003:76)

Os dois autores ressaltam uma vez mais a importância dos quatro elementos apresentados anteriormente na própria existência dos estilos de supervisão, nomeadamente na atmosfera afetivo-relacional envolvente, em que apenas poderão existir estratégias de colaboração se a relação entre supervisor e professor tiver como base a igualdade e aceitação entre ambos; e nos conhecimentos adquiridos na medida em que “seria absurdo utilizar uma atitude não directiva com uma pessoa que se mostrasse incapaz de equacionar problemas ou chegar, por si próprio, a conclusões” (Alarcão & Tavares, op. cit:79).

1.4. O ciclo da Supervisão

Relativamente aos passos pelos quais deverá passar o processo de supervisão, Alarcão e Tavares (2003:80) relembram que este consiste numa “acção multifacetada, faseada, continuada e cíclica”, referindo também que os próprios objetivos delineados para o supervisor referidos anteriormente não são atingidos de uma só vez por este mesmo motivo. O processo de crescimento e desenvolvimento profissional é concretizado em movimentos helicoidais sendo que deverá ser esse que o supervisor deverá acompanhar, em conjunto com a prática profissional do professor.

Nesse sentido, os autores dividiram o ciclo de supervisão em quatro fases: o encontro pré-observação; observação propriamente dita; análise dos dados e encontro pós-observação; podendo ser acrescido de uma quinta que visa essencialmente analisar e avaliar o próprio processo de supervisão. Chamam também a atenção que durante este processo “deverá estar presente uma atitude pedagógico-relacional que visa a construção profissional e que, subjacente a todas estas fases, tem de estar um diálogo interpretativo e construtivo, na lógica de uma supervisão clínica, reflexiva e dialógica”(Alarcão & Tavares, op. cit:81).

Na primeira fase, intitulada encontro pré-observação terá como principais objetivos, por um lado “ajudar o professor na análise e tentativa de resolução dos problemas ou inquietações que se lhe deparam” (Alarcão & Tavares, idem, ibidem) e que poderão estar relacionados com a planificação e estruturação das matérias a lecionar na aula ou com o modo reagir à ação dos alunos, e por outro “decidir que aspecto(s) vai(ou vão) ser observado(s)” (Alarcão & Tavares, idem, ibidem). Se o segundo objetivo apresentado não carece de grandes dúvidas, remetendo inclusivamente a sua concretização para a fase de observação, o primeiro já implica um maior envolvimento

da parte do professor na medida em que cabe a este “identificar os problemas e manifestar as inquietações, devendo o supervisor escolher e utilizar as estratégias que melhor ajudem o professor a consegui-lo” (Alarcão & Tavares, idem, ibidem).

Para que esta fase decorra sem constrangimentos, Alarcão e Tavares (2003:81) alertam para a necessidade da existência de um bom ambiente, como referido anteriormente, na relação entre supervisor e professor, enumerando alguns elementos que poderão potenciar ou comprometer essa mesma comunicação. Assim, e no sentido de facilitar o entendimento entre os dois agentes, o supervisor terá um papel extremamente importante na medida em que deverá ser “bem claro relativamente à sua concepção de supervisão, aos seus objectivos e à sua atitude para com o formando”. As próprias funções de cada um dos agentes deverão estar “inequivocamente definidas” sendo que a “clareza, a transparência e a falta de ambiguidade” (Alarcão & Tavares, idem, ibidem) serão tidas como palavras-chave para o sucesso desta fase.

Como elementos perturbadores e que possam impedir uma boa comunicação, os autores identificam, recorrendo ao estudo de Hennings em 1975 (citado por Alarcão & Tavares, 2003:82), três tipos de barreiras: as máscaras, onde os intervenientes camuflam os seus verdadeiros sentimentos e/ou pensamentos; as divagações, que surgem quando as preocupações estão deslocadas, relativamente ao que se encontra a discutir, “quando estamos mais preocupados com a formulação do nosso próprio pensamento do que com a mensagem que o outro pretende transmitir-nos”; e por fim os filtros que relaciona as atitudes e valores de cada um com a forma como são percecionadas as palavras ouvidas.

Por último, e para que este primeiro momento seja concretizado de uma forma eficaz, é sugerido por Alarcão e Tavares (2003:83) que seja adotado pelo supervisor o estilo de colaboração, abordado anteriormente. Desta forma, “ajuda a criar uma relação que se aproxime tanto quanto possível da relação que se estabelece entre colegas e a criar o tal espírito de comprometimento, de contrato, de experimentação conjunta”, vital para o bom desenrolar do processo de supervisão.

Seguindo agora para a segunda fase, a da observação, Alarcão e Tavares (2003:86) referem que esta deve ser entendida como o “conjunto de actividades destinadas a obter dados e informações sobre o que se passa no processo de ensino/aprendizagem com a finalidade de, mais tarde, proceder a uma análise do processo numa ou noutra das variáveis em foco”, ou seja, este procedimento poderá visar não só o professor como

também a reação do aluno, a relação estabelecida entre os dois, entre outros elementos inerentes à prática letiva. Desta definição fica claro um processo composto por duas fases distintas: a da obtenção dos dados, ou o registo dos factos e, posteriormente a respetiva análise ou interpretação dos factos e, para que tal aconteça, os dois autores dividem o processo de observação em dois tipos: a observação quantitativa e a observação qualitativa.

Assim, na primeira, o supervisor entra na sala com a preocupação de observar e quantificar os comportamentos previamente categorizados, recorrendo a instrumentos de observação que possibilitem uma abordagem mais objetiva e fiel. Estes instrumentos poderão já existir, sendo adaptados ao contexto ou, caso não encontre um que otimize a realização da observação, poderão ser construídos pelo próprio.

Relativamente à observação qualitativa, o supervisor apenas leva consigo uma ideia generalizada do que vai observar e faz o registo dos “acontecimentos tal qual acontecem sem qualquer preocupação de, naquele momento, os categorizar e muito menos medir” (Alarcão & Tavares, op. cit:90). Só posteriormente é que irá refletir sobre a melhor forma de os agrupar e categorizar.

Para os dois autores o cenário ideal seria uma alternância cuidada e equilibrada entre as duas naturezas uma vez que a “observação qualitativa preparará a quantitativa ou iluminá-la-á, enquanto esta dará mais evidência e maior objectividade às interrogações da primeira” (Alarcão & Tavares, op. cit:91).

Quanto à fase da análise dos dados, chegamos ao momento em que o supervisor, munido dos dados recolhidos na fase anterior, vai proceder à sua ordenação e consequente análise. Como resultado do que precede a esta fase, o tipo de análise a realizar irá depender da natureza da observação feita podendo ter, por um lado um tratamento de dados do tipo quantitativo que, através da quantificação de comportamentos iremos traduzi-los “em termos de percentagens, proporções ou frequência relativa” (Alarcão & Tavares, op. cit:92), e, por outro lado, um tratamento do tipo qualitativo em que visa “sobretudo ‘agarrar’ incidentes críticos com interesse ou constantes significativas na actuação dos agentes de ensino ou na sua interacção” (Alarcão & Tavares, op. cit:93).

Seja num caso ou no outro, esta fase tem um único objetivo, o de “transformar a complexidade dos dados em bruto numa representação clara, sempre que possível visualizada, dos dados significativos” (Alarcão & Tavares, op. cit:97).

No que diz respeito à quarta e última fase deste ciclo, do encontro pós observação, e ainda que Alarcão e Tavares (2003:98) considerem que esta partilha de algumas características da primeira fase no que toca ao “clima em que deve ocorrer, à necessidade de estabelecer uma comunicação isenta de ambiguidades, ao papel activo que o formando deve ocupar e à variedade de estilos e estratégias a utilizar”, o seu propósito é substancialmente distinto desta.

Decorridas todas as etapas anteriores, o professor deverá refletir sobre a sua ação enquanto agente de desenvolvimento e aprendizagem, não só na relação consigo mesmo mas também na relação com os seus alunos. Desta forma, terá um papel mais ativo na sua evolução, cabendo ao supervisor “ajudá-lo a reflectir, a interpretar, a ver a realidade por detrás dos números, categorias, incidentes ou descrições” (Alarcão & Tavares, idem, ibidem). Claro está que esta reflexão conjunta deverá ter como suporte/objeto os dados recolhidos pelos dois agentes e consequente análise feita, concretizando-se assim numa supervisão com uma base de colaboração.

Conclui-se que é através da repetição deste ciclo que chegamos ao processo de supervisão, tendo sempre em mente todas as suas envolvências e o seu principal objetivo de desenvolver os seus agentes pessoal e profissionalmente.

1.5. Modelos de Supervisão

Na operacionalização do processo de supervisão, Alarcão e Tavares (2003:17) identificam nove possíveis “cenários” onde tentam reunir e sistematizar os modelos e as práticas mais comuns. Ainda que não apresentem todas as formas possíveis de supervisão, agrupam em cada um destes cenários “as várias facetas mais significativas da «praxis» da supervisão em conjuntos susceptíveis de serem analisados em elementos mais ou menos comuns”, deixando a ressalva que estes mesmos cenários não devem ser entendidos “como compartimentos estanques ou categorias que se excluem mutuamente já que coexistem com frequência.”.

Tomando em consideração as características da nossa investigação, e no diz respeito aos modelos de supervisão, ou cenários de supervisão, optámos por adotar a nomenclatura

utilizada por Alarcão e Tavares, podendo intercalar o desenvolvimento de cada um destes modelos com a perspectiva de outros autores. Este facto permitirá, por um lado facilitar a leitura e discussão dos resultados e, por outro lado, associar de forma mais eficaz as práticas de supervisão tidas nas escolas em estudo com os modelos apresentados.

Assim, apresentaremos uma síntese de cada um dos desses cenários, evidenciando as suas principais características e, conseqüentemente, as suas vantagens e desvantagens:

1.5.1. Cenário da imitação artesanal

Nesta abordagem temos implícito um modelo mais tradicional que tem por base a relação entre duas figuras: o mestre, ou “professor metodólogo”, e o aprendiz, ou “futuro professor”. A transmissão de saber subjacente a esta relação pode ser considerada unidirecional uma vez que, segundo Alarcão e Tavares (2003:17), o futuro professor apenas vai aprender seguindo “o mestre, o bom professor, o experiente, o prático, aquele que sabia como fazer e transmitia a sua arte ao neófito”. Sendo assim, a figura do mestre assume um papel de “artesão”, já que o iniciante vai “moldado” às suas ideologias e perspectivas, e é tida como fulcral para este processo, estando a si associada a autoridade e fonte de saber fazendo da “demonstração e imitação como a melhor maneira de aprender a fazer.” (Alarcão & Tavares, idem, ibidem).

Ainda que Alarcão e Tavares reconheçam a eficácia deste cenário, e apesar do mesmo estar dependente da “existência ou não dos referidos modelos” (Alarcão & Tavares, op. cit:18), evidenciam dois pontos que, no seu entender poderão comprometer a sua aplicabilidade no âmbito da formação de professores e, conseqüentemente, promover a procura de novas alternativas. São eles, por um lado, a crescente necessidade de supervisores dada a expansão desta área e, por outro lado, a importância da existência de conhecimentos não só interdisciplinares mas também transdisciplinares.

Em última análise, os dois autores apelidam o cenário da imitação artesã como aquele que “segue o paradigma tradicional da aprendizagem artesanal e procura profissionalizar e socializar o professor de acordo com a actuação exemplar dos modelos que deve seguir passivamente, sem discussão” (Alarcão & Tavares, op. cit:21).

1.5.2. Cenário da aprendizagem pela descoberta guiada

Segundo Alarcão e Tavares (2003: 18), após o aparecimento do cenário da imitação artesanal e os seus pressupostos que assentavam na “ideia da existência de bons modelos e na perpetuação dessa qualidades através da imitação”, surgem novas investigações no sentido de tentarem definir essas boas práticas e, mais concretamente, o “bom professor”.

Contudo, a grande maioria dos investigadores depressa se apercebeu que dificilmente chegaria a uma definição sem considerar o próprio processo de ensino/aprendizagem que, neste caso, tornaria este tipo de estudo mais viável e consequente. Assim, seria necessário criar e desenvolver modelos de ensino que pudessem ser estudados e posteriormente aplicados, de forma a desvendar “não só o efeito produzido pelo ensino do professor na aprendizagem do aluno, mas também explicar quando é que ele se produzia, como e porquê” (Alarcão & Tavares, *idem, ibidem*).

Esta nova perspetiva veio originar este *cenário do ensino pela descoberta guiada*, trazendo inovações na própria formação de professores na medida em que a “imitação do professor era agora substituída pelo conhecimento analítico dos modelos de ensino” (Alarcão & Tavares, *idem, ibidem*), caracterizando-se inicialmente por essa aquisição teórica de modelos e, numa fase mais avançada, pela possibilidade de observação operacionalização dos mesmos em diversos contextos de ensino por parte dos futuros professores.

Ainda que a base deste cenário esteja assente na co-existência de uma formação teórica e prática e seja benéfica para o desenvolvimento dos futuros professores, também é nela que Alarcão e Tavares veem uma fragilidade quando operacionalizada indevidamente. Para fundamentar esta perspetiva recorrem a estudos do educador americano John Dewey, que reúne condições muito concretas para que este tipo de formação seja consequente, começando exatamente com a definição de dois objetivos para existência da componente prática, sendo eles: “concretizar a componente teórica, torná-la mais viva, mais real” e “permitir que os professores desenvolvam as ferramentas necessárias à execução da sua profissão” (Alarcão & Tavares, *op. cit*: 19); e esta deveria ser concretizada através da observação de “vários professores em interacção com os seus alunos, não com a preocupação de descobrirem como é que o bom professor actua, mas com o objectivo de observarem a maneira como o professor e o aluno reagem um ao outro” (Alarcão & Tavares, *op. cit*: 20). Na sequência do referido anteriormente, Dewey defende também que só depois da passagem pelas componentes teóricas e práticas é que

deve ser iniciada a Prática Pedagógica, ainda que de forma gradual, passando por três fases, partindo da simples observação, integrando atividades cada vez mais complexas, até chegar à responsabilidade total. A supervisão desta Prática Pedagógica deveria “permitir que o professor desse largas à sua capacidade de imaginação e desenvolvesse o espírito de autocrítica” (Alarcão & Tavares, *idem, ibidem*).

Por último, e utilizando a perspectiva de Dewey para complementar os pressupostos presentes no cenário *do ensino pela descoberta guiada*, Alarcão e Tavares apelidam este último como aquele que “reconhece ao futuro professor um papel activo na aplicação experimental dos princípios que regem o ensino e aprendizagem, na análise das variáveis do seu contexto e na inovação pedagógica” (Alarcão & Tavares, *op. cit*: 21).

1.5.3. Cenário behaviorista

Tendo em conta as abordagens apresentadas anteriormente e uma vez que o futuro professor não tem possibilidades de dominar todas as áreas da prática educativa, foram surgindo investigações no sentido de identificar as competências mais profícuas para um jovem professor e uma forma de as desenvolver. Assim sendo, e associado ao *cenário behaviorista*, Alarcão e Tavares (2003: 21) fazem uma apresentação do Micro-Ensino que, enquanto técnica psicopedagógica, se preocupa exatamente com a identificação de determinadas tarefas comuns a todos os professores, “analisá-las nos seus componentes, explicá-las aos novos professores e demonstrá-las”. Após este primeiro momento, estes tentariam praticá-las numa “mini-aula”, de preferência gravada, e, posteriormente, analisada “a sua actuação pedagógica à luz da competência que queria treinar” (Alarcão & Tavares, *idem, ibidem*), sendo que esta análise seria complementada com a opinião do supervisor, dos alunos e até de colegas. Este processo seria repetido com uma turma diferente de forma a rentabilizar e otimizar a aprendizagem dessa tal competência.

Esta metodologia tornou-se de tal maneira popular que começou a ser introduzida nos cursos de formação inicial como introdução ao estágio pedagógico. Não o pretendia substituir, mas sim “preparar o futuro professor para entrar no estágio com conhecimentos que lhe permitissem identificar, na actuação dos seus supervisores nas escolas, os bons e maus momentos” e facilitar-lhes “uma certa prática em determinadas tarefas de ensino e na utilização de determinadas técnicas que lhe permitissem enfrentar com mais à-vontade a complexidade do ensino na situação real de uma sala de aula normal e autêntica” (Alarcão & Tavares, *op. cit*: 22).

Em todo o caso, e pela forma como foi inicialmente concebido e posto em prática, o microensino é considerado pelos dois autores como um segundo modelo de “imitação”, na medida em que “a actuação do professor-modelo na sala de aula é substituída pela observação de um professor a dar uma mini-aula” (Alarcão & Tavares, *idem, ibidem*) e a reflexão é substituída por um “manual” que auxilia o formando a visualizar essas mesmas aulas.

Para além da falta de um enquadramento teórico e de um “empenhamento do formando na aquisição progressiva do corpo de conhecimentos em que deve assentar a sua prática” (Alarcão & Tavares, *op. cit.*: 22-23), Alarcão e Tavares (2003: 23) alertam para o que consideram ser o maior perigo na prática do microensino: o facto das competências referidas serem desenvolvidas isoladamente e descontextualizadas, “sem interrelação umas com as outras e (...) sem relação com a tarefa a ensinar e o tipo de aprendizagem que a tarefa exige do sujeito que aprende e do sujeito que ensina”; dando assim preferência ao modo de ensinar em detrimento do próprio conteúdo.

Apesar dos constrangimentos evidenciados, houve uma grande evolução no que toca à análise do ato de ensinar e à identificação e definição das competências essenciais para a profissionalização dos professores. Concluindo, Houston e Howsam, citados por Alarcão e Tavares, apresentam as três características mais vantajosas deste tipo de programa de formação: definição operacional dos objetivos, responsabilidade e individualização; em que o professor em formação é devidamente inteirado das competências que deverá desenvolver, sob a forma de objetivos, é responsável pela operacionalização desses mesmos objetivos e tem a liberdade de o fazer autonomamente, “através dos meios que lhe são postos à disposição e de entre os quais deve escolher os que considera mais adequados” (Alarcão & Tavares, *op. cit.*: 24).

Em última análise, a prática pedagógica é concretizada de forma gradual e acompanhada, com base em observações “experiências clínicas de pequenas dimensões e prática nas escolas” (Alarcão & Tavares, *idem, ibidem*), estando sempre dependente das três características acima referidas.

1.5.4. Cenário clínico

Este cenário surge no final dos anos 50, pelos estudos de M. Cogan, R. Goldhammer e R. Anderson na Universidade de Harvard (citados por Alarcão & Tavares, 2003: 24), em resposta aos alunos da mesma que “se queixavam de que os seus supervisores não conseguiam ensiná-los a ensinar”. Para isso, os três investigadores resolveram experimentar um modelo em que o próprio professor (ou formando) assumiria um papel ativo no seu desenvolvimento, reservando para o supervisor a tarefa de “o ajudar e a repensar o seu próprio ensino”. Como tal, esta metodologia obriga a uma maior colaboração não só entre supervisor e professor, mas também entre este último e os seus colegas, implicando também “uma actividade continuada que englobasse a planificação e avaliação conjuntas”, além dos momentos de observação e consequente análise.

Tendo como principal objetivo “melhorar a prática de ensino dos professores, a prática de ensino na sala de aula”, esta última, também chamada de “clínica”,² seria considerada como ponto de partida para a análise dos fenómenos e comportamentos observáveis.

Este modelo vê então no conceito de colaboração, parte vital da sua aplicação tendo sempre em vista o “aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais de ensino” (Alarcão & Tavares, *op. cit.*: 25-26).

A sua operacionalização assenta nos pressupostos do ciclo de supervisão apresentado anteriormente e, segundo Goldhammer, composto por cinco fases, conforme figura 4.



Figura 4 - Ciclo de supervisão segundo Goldhammer (*in* Alarcão & Tavares, 2003: 26)

² O atributo «clínico» espelha a “influência do modelo clínico da formação dos médicos em que a componente prática do curso se realiza no hospital, na clínica e em que o supervisor adopta uma atitude de atenção e apoio às necessidades do formando” (*in* Alarcão & Tavares, 2003:25)

Contrariamente ao que já havia sido apresentado, em que seria opcional, Goldhammer faz questão de incluir a quinta fase de *análise do ciclo da supervisão* que funcionará como uma avaliação do próprio ciclo e, conseqüentemente, do processo de supervisão até ao momento.

Em última análise, Alarcão e Tavares evidenciam três elementos básicos, e ao mesmo tempo fundamentais, na concretização do ciclo de uma supervisão recorrendo ao modelo clínico, que são: planificar, interagir e avaliar; e que vêm reforçar a ideia que o próprio processo de supervisão pode, e deve, ser considerado como uma forma de ensinar.

1.5.5. Cenário psicopedagógico

À semelhança do que sucede com o cenário anterior, também o *psicopedagógico*, através de estudos conduzidos por E. Stones (citado por Alarcão & Tavares, 2003: 28), centra os seus pressupostos na tese de que o processo de supervisão é uma forma de ensinar, tendo como principal objetivo “ensinar os professores a ensinar”. Não sendo uma ideia totalmente original, Stones introduz a novidade de apoiar a sua teoria num “corpo de conhecimentos derivados da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem”, sendo esta comum em duas perspetivas: tanto na relação de ensino/aprendizagem estabelecida entre supervisor e professor, como na mesma existente entre professor e aluno.

Para isso, entende que o objetivo final do processo de ensino/aprendizagem passará obrigatoriamente pelo “desenvolvimento da capacidade de resolver problemas e tomar decisões conscientes que permitam uma adaptação e acomodação às exigências da vida e do meio ambiente”, assentando essa mesma capacidade “num corpo coerente, integrado e hierarquizado de conceitos, processos e atitudes” (Alarcão & Tavares, *op. cit.*: 29).

Da mesma forma que o professor age pedagogicamente sobre os seus alunos, também o supervisor vai exercer uma ação educativa sobre o professor, originando uma partilha de um corpo de conhecimentos comum que, quando aplicado, apenas varia na relação que cada um dos agentes (supervisor/professor) terá com o visado da sua ação (professor/alunos). Segundo Alarcão e Tavares (2003), essa diferença prende-se essencialmente pelo facto de, sendo o supervisor e professor dois adultos, a sua relação será mais próxima, dialogante e pessoal.

Apesar do apresentado anteriormente, essa relação não deixa de ser de ensino/aprendizagem, tanto mais que o supervisor não age apenas diretamente com o professor mas, e fruto dessa ação, acaba por agir indiretamente com a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, conforme ilustração seguinte:

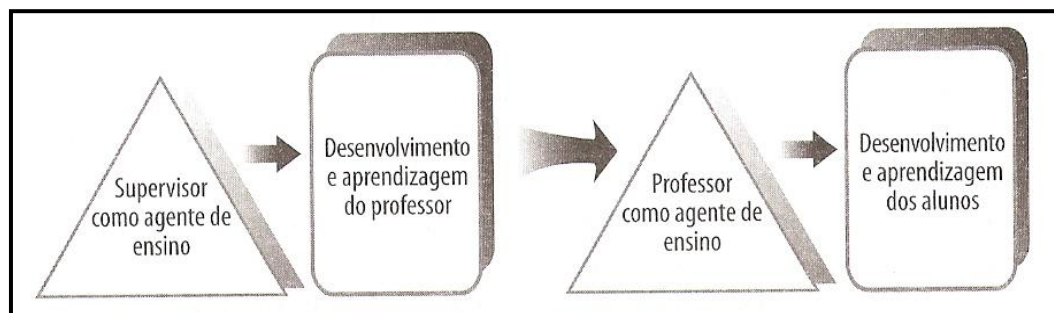


Figura 5 - O processo de supervisão como forma de ensino (*in* Alarcão & Tavares, 2003: 30)

O facto de este cenário prever a concretização do processo de ensino/aprendizagem tendo como base a identificação e resolução de problemas, aproxima-o ao modelo clínico, diferindo deste no sentido em que “aborda não só a problemática da prática pedagógica em si mesma, mas também a sua relação com a componente psicopedagógica de índole teórica” (Alarcão & Tavares, *op. cit.*: 30).

Na operacionalização deste processo, Stones parte da ideia de que o professor adquire *skills*, o “saber-fazer”, como desenvolvimento e aplicação do “saber”. A passagem de um estado ao outro, ou seja, “entre a aquisição de conceitos ou conhecimentos (saber) sobre o acto pedagógico e a prática desse mesmo acto com vista ao desenvolvimento do saber fazer” (Alarcão & Tavares, *idem, ibidem*), deverá ser feita por meio de uma fase observatória, por exemplo, “de actuações pedagógicas ao vivo, ou em gravação” (Alarcão & Tavares, *op. cit.*: 31) no sentido de dotar o professor, não só da capacidade de definir um conceito, mas também de o saber identificar nas suas manifestações concretas. Assim, o processo de supervisão da prática pedagógica só existirá após o conhecimento (saber) e a fase de observação, em que a “teoria informa a prática pedagógica e esta, por sua vez, ilumina os quadros teóricos porque existe um aprofundamento cada vez maior e uma observação cada vez mais fina” (Alarcão & Tavares, *idem, ibidem*).

No que diz respeito ao ciclo de supervisão associado a este cenário, este está dividido em três etapas: preparação da aula com o professor ou formando, discussão da aula e avaliação do ciclo de supervisão; em que as duas primeiras são subdivididas em duas, uma de planificação e outra de interação (figura 6).

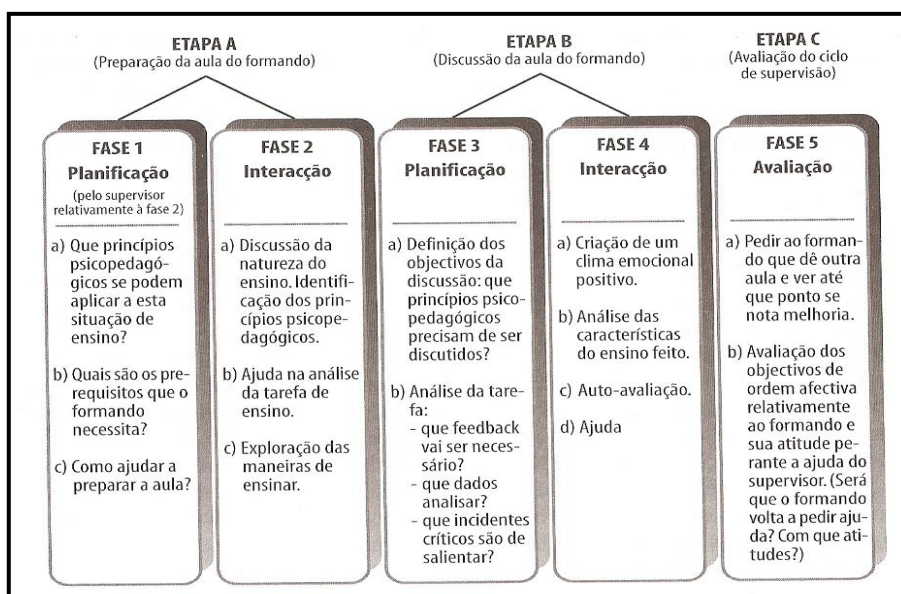


Figura 6 - Ciclo de supervisão segundo Stones (*in* Alarcão & Tavares, 2003: 32)

Concluindo, uma das desvantagens apontadas por Alarcão e Tavares, prende-se com o facto de que no decorrer do processo não há uma valorização do desenvolvimento do professor enquanto pessoa, apenas enfatizando o seu desenvolvimento profissional.

1.5.6. Cenário pessoalista

Na tentativa de colmatar algumas falhas apontadas nos cenários anteriormente referidos, Alarcão e Tavares reúnem, no *cenário pessoalista*, correntes que vão no sentido de enaltecer a importância do desenvolvimento do professor enquanto pessoa, enfatizando as necessidades e preocupações do indivíduo em formação. Tendo esse objetivo em mente, estudo conduzidos por Glassberg e Sprinthall (citados por Alarcão & Tavares, 2003: 33), chegam à conclusão que “os programas de formação de professores devem visar o grau de maturidade psicológica e desenvolver as características dos estádios mais avançados das teorias de desenvolvimento”.

Assim, este cenário é perspectivado como cognitivista e construtivista, “em que o autoconhecimento seria a pedra angular para o desenvolvimento psicológico e profissional do professor” (Alarcão & Tavares, *op. cit.*: 34) e como tal, na sua operacionalização, são desvalorizadas as observações de modelos externos. Quanto ao tipo de observação, existe uma transição para uma observação objetiva do comportamento do professor, para outra “objectiva-subjectiva que visa não só o acontecimento nos seus efeitos e causas externas, mas também a percepção que dele têm os intervenientes e a sua integração no contexto da situação” (Alarcão & Tavares, *idem, ibidem*), coexistindo os tipos quantitativo e qualitativo.

1.5.7. Cenário reflexivo

A caracterização deste cenário, é suportada pelos estudos desenvolvidos por Schön (citado por Alarcão & Tavares, 2003: 35), que defendia uma abordagem baseada “no valor da reflexão *na e sobre* a acção com vista à construção situada no conhecimento profissional que apelidou de *epistemologia da prática*”, na “consciência da imprevisibilidade dos contextos de acção profissional e na compreensão da actividade profissional como actuação inteligente e flexível, situada e reactiva”.

No decorrer deste processo, teremos uma combinação entre acção, experimentação e, posteriormente, a reflexão sobre a acção, implicando “uma reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção activa do conhecimento gerado na acção e sistematizado na reflexão”. Para isso, os supervisores têm uma acção fulcral no desenvolvimento dos professores, na medida em que esta deverá possibilitar uma melhor compreensão das situações em que estes se inserem, nomeadamente ajudando os professores “a saberem agir em situação e a sistematizarem o conhecimento que brota da interacção entre a acção e o pensamento”. Segundo Schön (citado por Alarcão, 1996 e Alarcão & Tavares, 2003), o supervisor deverá proporcionar e encorajar a “reflexão na acção”, a “reflexão sobre a acção”, estas duas dimensões ao nível cognitivo e diferenciadas pelo momento em que ocorrem: a primeira será no decurso da acção e a segunda já após recorrendo a uma reconstrução mental da mesma; e, por fim, a “reflexão sobre a reflexão na acção”. Esta última passa-se já a um nível metacognitivo e será fundamental para o próprio desenvolvimento do professor ao longo da vida e para a construção da sua forma pessoal de conhecer.

Relativamente às estratégias de supervisão relacionadas com este cenário, Alarcão (1996: 20) cita três fundamentais: a experimentação em conjunto (*joint experimentation*), a demonstração acompanhada de reflexão (*follow me*) e a experiência e análise de situações homológicas (*play in a house of mirrors*).

Fazendo a respetiva adaptação para o campo da supervisão, no caso da *experimentação em conjunto*, e partindo de uma apreciação analítica e descritiva da prática do professor, o supervisor irá sugerir adequações no sentido de se aproximar às expectativas desse mesmo professor, ou seja, os dois agentes, num esforço comum, “envolvem-se (...) na resolução do problema que ambos assumiram como seu”. Desta forma, Alarcão considera o gosto do professor como fulcral para o sucesso desta estratégia, citando Schön quando este refere que tal só resultará “when the student can say what she wants to produce”.

No que diz respeito à *demonstração acompanhada de reflexão*, o supervisor adquire um papel mais ativo, na medida que, contrariando o exposto na primeira estratégia, o formando “nem sempre (...) sabe o que deseja”. Esta estratégia consiste na execução de uma actividade, “geralmente improvisada”, em que o “formando [supervisor] demonstra, descreve o que demonstra, reflecte sobre o que faz e o que descreve”. Por sua vez o professor (ou formando) adota o mesmo procedimento ao “interrogar-se sobre o sentido da acção observada e descrita” (citado de Alarcão, 1996: 20).

Por último temos a *experiência e análise de situações homológicas* onde se aborda num contexto de aprendizagem o equivalente no contexto profissional, e vice-versa. Nesta estratégia, o supervisor e o professor “movem-se em registos homólogos: o registo da prática propriamente dita e o registo da aprendizagem como preparação para a actuação profissional” (Alarcão, *op. cit*: 21). Mais uma vez, e no sentido de otimizar o bom desenvolvimento do processo, estas estratégias formativas “devem estar envoltas numa atmosfera de compreensão das dificuldades vividas pelo formando e do sentimento de caos que normalmente o assalta nos primeiros momentos de iniciação à profissão”, fazendo valer uma atitude de ajuda por parte do supervisor de forma a “encontrar ordem no meio do caos” (Alarcão, *op. cit*: 22).

Em última análise, e segundo Alarcão e Tavares, o supervisor deverá ter um “papel de encorajador da exploração das capacidades de aprendizagem que residem nos estagiários, nas actividades e nas múltiplas interacções que se geram” (Alarcão, *op. cit*: 36).

1.5.8. Cenário ecológico

Na continuação de uma supervisão de cariz eminentemente reflexivo, “na linha de uma aprendizagem desenvolvimentista, humanista e socioconstrutivista” (Alarcão & Tavares, 2003: 37), surgem novos estudos, pela mão de Alarcão e Sá-Chaves e, posteriormente, Oliveira-Formosinho, que exploram o desenvolvimento profissional dos professores à luz de uma abordagem ecológica.

Segundo Alarcão e Tavares (2003: 37), este novo cenário privilegia as dinâmicas sociais, concretizadas na “dinâmica do processo sinérgico que se estabelece na interação que se cria entre a pessoa, em desenvolvimento, e o meio a que a envolve, também ele em permanente transformação”.

Desta forma, o processo de supervisão “assume a função de proporcionar e gerir experiências diversificadas, em contextos variados, e facilitar a ocorrência de transições ecológicas”, facultando aos professores o contacto com novas atividades, novas funções e pessoas, no sentido de um constante desenvolvimento formativo e profissional.

Nesta perspetiva, os professores não só exercerão uma ação direta sobre os contextos, como também serão influenciados por eles indiretamente.

Segundo os dois autores, no processo formativo inerente a este cenário “conjuga-se desenvolvimento social com socialização, relacionam-se teorias pessoais e teorias públicas, analisa-se a natureza contextual do que é verdadeiro e justo” e, principalmente, aprende-se “a interagir com o meio para o respeitar ou nele intervir e deste modo nos aproximamos do ideal do desenvolvimento” (Alarcão & Tavares, *op. cit.*: 39). Assim, e como base fundamental deste cenário, o desenvolvimento pessoal e profissional do professor é visto como “um processo ecológico, inacabado, dependente das pessoas e das potencialidades do meio, construtor do saber e do ser, mas também do saber-fazer profissional e de saber estar, viver e conviver com os outros” (Alarcão & Tavares, *idem, ibidem*).

1.5.9. Cenário dialógico

Por fim, neste novo cenário assente em correntes que valorizam “concepções antropológicas, sociológicas e linguísticas” (Alarcão & Tavares, 2003: 40), temos uma maior relevância e particular destaque relativamente à linguagem e ao diálogo crítico.

Segundo Alarcão e Tavares, estes vão ter um papel determinante na “construção da cultura e do conhecimento próprio dos professores como profissionais e na desocultação das circunstâncias contextuais, escolares e sociais, que influenciam o exercício da sua

profissão” (Alarcão & Tavares, *idem, ibidem*). Através dos estudos de Waite (citado por Alarcão & Tavares, 2003: 40) os professores são tidos como “agentes sociais” em que, não só deverão fazer-se ouvir, como também assumem a natureza “contextualizada e situada do seu conhecimento profissional”. Desta forma, a tónica do processo de supervisão recai numa “supervisão situacional” em que é privilegiada a análise dos contextos, em vez da análise do professor, tendo também como objetivo a exposição de constrangimentos, no sentido de levar à sua compreensão e conseqüente resolução.

Face ao exposto, Alarcão e Tavares concluem que os professores, enquanto um coletivo, serão as grandes figuras deste cenário, analisando o seu discurso em situações de ensino, “revelador do seu pensamento e do modo como as suas teorias perfilhadas são, ou não, coincidentes com as suas teorias em uso” (Alarcão & Tavares, *idem, ibidem*).

Desta forma, este cenário assume-se como uma abordagem “dialogante” e “contextualizadora”, tendo como princípio a “consciencialização do colectivo identitário dos professores” e não a “concepção hierarquizada do supervisor” (Alarcão & Tavares, *idem, ibidem*). Este último vê a sua autoridade advir, não só do seu próprio conhecimento e do que tem em relação ao mundo profissional, mas também das suas competências interpessoais. O desenvolvimento dos professores é otimizado pela “verbalização do seu pensamento reflexivo e, neste processo a linguagem funciona como amplificadora da capacidade cognitiva” (Alarcão & Tavares, *idem, ibidem*), existindo também uma relação dialógica construtiva, de colaboração, tanto entre os pares como entre supervisor e professor, orientando a sua ação tendo em vista a inovação e mudança dos contextos educativos.

De entre todos os cenários apresentados anteriormente, a supervisão surge sempre como um processo “intrapessoal e interpessoal de formação profissional que visa a melhoria da educação nas escolas” (Alarcão & Tavares, *op. cit*: 41). Ainda que abordem elementos diversificados, enfatizando um ou outro aspeto do processo de supervisão, Alarcão e Tavares realçam que todos eles possuem laços em comum. Resultante dessa mesma reflexão, os dois autores tentam chegar a um novo cenário que, de alguma forma, “deriva da maneira como [se têm] apercebido dos problemas da orientação da prática pedagógica, sobre eles [têm] reflectido e buscado respostas nas investigações dos outros e da [sua] própria” (Alarcão & Tavares, *idem, ibidem*). Assim sendo, enumeram três ideias que deverão estar presentes no processo de supervisão, sendo elas:

- “ 1. O professor é uma pessoa, um adulto, um ser ainda em desenvolvimento, com um futuro de possibilidades e um passado de experiências.
2. O professor, ao aprender a ensinar, encontra-se com ele próprio numa situação de aprendizagem.
3. O supervisor é também uma pessoa, também ele um adulto em desenvolvimento, geralmente com mais experiência; a sua missão consiste em ajudar o professor a aprender e a desenvolver-se para, através dele, influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos” (Alarcão & Tavares, *op. cit*: 42).

Segundo esta teoria, aprendizagem e desenvolvimento são dois conceitos indissociáveis na medida em que agem um sobre o outro: a “aprendizagem deve atender ao nível de desenvolvimento do aluno, mas ao realizar-se, possibilita ao aluno atingir um nível de desenvolvimento mais elevado e complexo” (Alarcão & Tavares, *idem, ibidem*). Como responsável por esta interação aprendizagem/desenvolvimento temos o professor que, por sua vez, também passará por um processo semelhante tendo agora como guia o supervisor. Este último, e como demonstrado anteriormente, será responsável não só pelo desenvolvimento do professor (de forma direta), mas também pelo desenvolvimento dos alunos (de forma indireta).

Os dois autores evidenciam ainda a importância de experiências passadas e dos próprios contextos presentes para um bom desenvolvimento do processo de supervisão. Relativamente à figura do supervisor referem também que este não deve dizer como fazer mas antes, criar “junto do professor, com o professor e no professor, um espírito de investigação-acção, num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor pessoa, profissional” (Alarcão & Tavares, *op. cit*: 43).

Por último e tendo em linha de conta que este “novo” cenário, apresentado por Alarcão e Tavares, converge nele próprio todo um conjunto de ideias apresentadas nos nove cenários anteriores, todos eles “aparentemente divergentes”, foi intitulado por Sá Chaves (citada por Alarcão & Tavares, 2003: 43) como *cenário integrador*.

1.6. A supervisão como processo de desenvolvimento dos professores

Ao falarmos em supervisão da Prática Pedagógica, no âmbito da Educação, podemos identificar dois momentos em que esta se realiza, nomeadamente, aquando da formação inicial do futuro professor, e, mais tarde, no que Harris (*in* Oliveira-Formosinho, 2002:

162) refere como “aprendizagem contínua na idade adulta, formação contínua e parcerias de campo”.

Apesar da necessidade de uma supervisão nos dois momentos, Alarcão e Roldão (2010: 52) ressaltam que existe um maior número de estudos mais direcionados para a formação inicial, quando comparado com a formação contínua, podendo ler-se num dos relatórios apresentados que, neste último caso, “a supervisão está ausente porque se concebe como situada apenas num dos (dois) quadros de referência, correspondentes a universos culturais quase antinómicos que caracterizam a representação do profissional durante a pré-acção docente ou durante o percurso como docente. (...) A primeira sobretudo didáctica, teorizada, e por isso supervisionada do ‘aspirante’ a professor; a segunda sobretudo organizativo-relacional, praticista sem sustentação teórica, remetida à acção individual sem interferências, logo dispensadora de processos supervisivos (aliás tendencialmente mal aceites por um professor ‘já’ assumido como autónomo). O principal efeito negativo desta representação dual, (...), reside na legitimação que proporciona à larga permanência de práticas didáctico-curriculares inalteradas, mantidas tranquilamente à parte de qualquer investimento realmente formativo”. Este facto vem realçar, ainda mais, a necessidade da supervisão nesses dois momentos, com implicações distintas, e sempre com o objetivo do desenvolvimento profissional, neste caso, do professor.

Noutra perspetiva, baseada em estudos norte-americanos e segundo Harris (*in* Oliveira-Formosinho, 2002: 165), a função de desenvolvimento no processo de supervisão tem objetivos distintos: “promover práticas eficazes de ensino”, “proporcionar crescimento pessoal e profissional contínuo” e “mudar o carácter da escola e do ensino”.

Por um lado temos a *promoção de práticas eficazes de ensino* em que, os estudos realizados por investigadores norte-americanos sobre “a eficácia do professor”, “constituíram a base para as práticas de supervisão que enfatizam a observação em sala de aula, a entrevista clínica e as técnicas de análise de aulas como formas de promover melhoramentos de ensino” (Oliveira-Formosinho, *op. cit.*: 166). Harris refere que o facto de existirem “práticas de ensino mais e menos adequadas” (Oliveira-Formosinho, *idem, ibidem*) possibilita uma definição das mesmas em termos de número, aplicação e conseqüente efeito. Este, aliado ao facto de existir um “enorme hiato entre as práticas eficazes conhecidas e o repertório da maioria dos professores” (Oliveira-Formosinho, *idem, ibidem*), potenciam uma melhor identificação dos aspetos que deverão ser objeto de um processo de supervisão.

Por outro lado temos o *crescimento pessoal e profissional contínuo*, onde o ensino se assume como uma “arte ou um ofício que defende que os comportamentos pessoal e profissional dos professores são inseparáveis e exclusivamente individuais” (Oliveira-Formosinho, *idem, ibidem*). Como forma de proporcionar tal crescimento, Harris (*in* Oliveira-Formosinho, 2002: 167), recorrendo à teoria reflexiva de Schön, evidencia a importância de um envolvimento do professor no contexto, através de “partilha com os pares”, da “reflexão” e do “diálogo onde haja liberdade para explorar e reflectir sobre a prática de cada um”, apelidando o professor de *investigador*.

Noutra perspetiva, e ainda no campo do *crescimento pessoal e profissional*, Sprinthall e Thies-Sprinthall (citados por Harris, *in* Oliveira-Formosinho, 2002: 167), vêm o objecto deste mesmo crescimento, os professores, como “alunos/aprendizes adultos”, realçando “a necessidade de conceber programas para *promover o crescimento e a aquisição de competências*” (Oliveira-Formosinho, *idem, ibidem*). Nesse sentido, perspetivam três linhas orientadoras que se baseiam numa “síntese da aprendizagem do adulto e dos princípios cognitivos-desenvolvimentais” (Oliveira-Formosinho, *idem, ibidem*): “colocar as pessoas em *experiências significativas do ponto de vista do desempenho de papéis*”, “proporcionar *reflexão guiada, cuidadosa e contínua*” e “equilibrar a *experiência real com discussão/reflexão/ensino... A integração guiada parece ser um aspecto essencial*” (Oliveira-Formosinho, *idem, ibidem*). Mais uma vez Harris destaca a importância de um desenvolvimento contínuo do professor, enquanto profissional, utilizando para esse efeito aspetos que poderemos associar aos cenários reflexivos e ecológicos da supervisão, apresentados anteriormente.

Por último, temos o terceiro objetivo perspetivado, que se prende com a *mudança do carácter da escola e do ensino*. Neste, Harris (*in* Oliveira-Formosinho, 2002: 167) enfatiza a necessidade de reestruturar o ensino, defendendo “mudanças estruturais que afectariam directamente o ensino, tais como o ensino em equipa, a utilização de apoios, a aprendizagem baseada em trabalho de campo, as ligações casa-escola e as redes tecnológicas”. É na preparação e implementação destas mudanças – “curriculares, organizacionais e da instrução” que a “liderança da supervisão” (Oliveira-Formosinho, *op. cit.*: 167-168) assume um papel de destaque, facilitando esse mesmo processo.

Em última análise, Harris refere que, apesar desta função de desenvolvimento pessoal e profissional ser extremamente importante e viável, muitas vezes não passa da teoria à prática. Ainda que direccionada para o sistema educativo norte-americano, esta perspetiva abrange os pressupostos gerais que levam a uma melhor compreensão da

supervisão enquanto processo facilitador de um desenvolvimento do profissional, ou seja, do professor.

1.7. A avaliação no processo de supervisão

Inevitavelmente associado ao processo de supervisão encontramos o conceito de avaliação, no que pode ser entendida como uma relação recíproca entre os dois. Tanto mais que, por um lado, o próprio processo até aqui apresentado poderá servir como base a uma avaliação, neste caso, do professor (ou formando), e, por outro lado, a própria avaliação poderá ser considerada como parte integrante do processo contínuo que é a supervisão.

No primeiro caso, em que a supervisão poderá dar origem a um processo avaliativo, e segundo Alarcão e Tavares (2003: 110), existem três tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa; cada uma das quais com os seus objetivos e funções específicas.

No que diz respeito à supervisão, e mais concretamente à avaliação do professor, ou formando, os mesmos autores referem que esta deverá passar por três fases: sincrética, analítica, sintética. Enquanto nas duas primeiras, *sincrética* e *analítica*, corresponderiam a uma avaliação formativa, fazendo o escrutínio pormenorizado das características e comportamentos do professor; na terceira fase, *sintética*, seria considerada como sumativa e como a sua nomenclatura indica, “deveria constituir um momento de síntese a que o avaliador chegasse (...), uma opinião que fica quando nos esquecemos dos pormenores para nos concentrarmos no essencial, quando pensamos no formando ou professor-estagiário que está a acabar o seu estágio e tentamos antecipar que professor ele poderá vir a ser no futuro” (Alarcão & Tavares, *idem, ibidem*).

Em todo o caso, alertam também que a avaliação, enquanto consequência de um processo de supervisão, poderá comprometer de certa forma a “relação facilitadora e encorajante que se pretende estabelecer” (Alarcão & Tavares, *op. cit*: 72) entre supervisor e professor (ou formando). Para que tal não aconteça evocam mais uma vez a importância de um ambiente saudável e de uma relação interpessoal “positiva” e “esclarecida” em que os dois intervenientes “se sintam comprometidos com um objectivo comum: a melhoria da aprendizagem dos alunos através de um ensino de qualidade ministrado em condições facilitadoras da própria aprendizagem” (Alarcão & Tavares, *idem, ibidem*).

No segundo caso, em que a avaliação poderá ser vista como etapa do processo de supervisão, consideraremos a perspectiva de Sá-Chaves (2000: 193-194) que,

concebendo a supervisão como “uma dupla mediação entre o conhecimento e o formando”, perspectiva que esta mediação possibilita, não só a “criação de condições propiciadoras de uma envolvimento de aprendizagem cognitivamente estimulante e afectivamente gratificante”, mas também a “monitorização de processos de reflexão sistemáticos e continuados sobre a própria prática, mas no interior de uma reflexão mais abrangente sobre as práticas dos outros, em outras circunstâncias e em outros contextos”.

E será precisamente através desta capacidade de reflexão, e consequente evolução dos processos cognitivos do professor supervisionado, que se vai traduzir a avaliação dentro do processo de supervisão. Desta forma, o professor vai desenvolvendo vários aspetos, tanto “ao nível de flexibilidade que apresentam nas tomadas de decisão”, como ao nível da “capacidade de avaliar criticamente e controlar os processos de implementação das opções decididas no exercício da sua actividade lectiva”.

Terminada a apresentação do processo de supervisão, bem como de todos os elementos inerentes à sua operacionalização, damos por terminado o primeiro capítulo, seguindo-se a apresentação do segundo capítulo sobre Avaliação das Escolas.

Capítulo 2- Enquadramento Conceptual da Avaliação

Neste capítulo, abordamos o campo semântico da avaliação a fim de compreendermos os significados que o mesmo comporta. Após esta clarificação, situamo-nos na avaliação das escolas, dando conta de diferentes perspetivas. Dentro desta abordagem, explicitamos argumentos que fundamentam a avaliação externa, a avaliação interna e a autoavaliação.

Terminamos o capítulo com a problematização de alguns modelos de avaliação e apresentando genericamente o modelo de avaliação externa levado a cabo pela IGE e que configura o modelo de avaliação das escolas que está a ser utilizado, no momento atual, no Sistema Educativo Português.

2.1- Conceito de avaliação

Partindo do ponto de vista do senso comum, quando falamos de avaliação ocorrem-nos ideias como classificar, medir, julgar, selecionar, exigir, comparar, aprender, ensinar, promover, regular, responsabilizar, etc.

Estes termos são um indicador de que a avaliação é, primeiramente, sempre associada à obtenção de resultados, ainda que do ponto de vista dos discursos da política educacional e dos atores que intervêm na educação se proclame uma avaliação contínua, qualitativa, e principalmente, formativa³. Esta conceção de avaliação formativa⁴ já faz parte dos discursos da maior parte dos professores.

³ É de referir o Despacho Normativo n.º 6/2010, que republica em anexo o Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro, onde é expressa a: “Primazia da avaliação formativa com valorização dos processos de auto-avaliação regulada e sua articulação com os momentos de avaliação sumativa”. No artigo 19º refere-se: “A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação do ensino básico, assume carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem”. Relativamente à avaliação sumativa, no artigo 24º, explicita-se que “consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina e área curricular” (*ibidem*).

⁴ A avaliação formativa é definida por Perrenoud (1999) como “uma avaliação que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar” (*ibidem*: 173). A este propósito, Afonso (2005) apoiando-se em De Ketele (1987) advoga que “quando os professores praticam a avaliação formativa, a recolha de informação sobre a aprendizagem dos alunos pode ser realizada por uma pluralidade de métodos e técnicas que incluem desde o recurso à memória que o professor guarda das características dos alunos até às mais diversificadas e conhecidas estratégias como a observação livre, a observação sistemática, a autoavaliação, a entrevista, o trabalho de grupo e outras diferentes formas de interacção pedagógica”. O mesmo autor acrescenta, ainda, citando Luiza Cortesão (1993) que “se o professor pretende identificar problemas sentidos pelos seus alunos, se, em vez de constatar a existência de dificuldades, pretende entendê-las e enfrentá-las, terá que recorrer o mais possível a diferentes estratégias de análise e registo do que do que se está a passar na sala de aula” (Afonso, 2005: 38).

Como afirma Freitas (2001), “a maior parte dos professores concorda que a avaliação formativa, ou seja, a que privilegia a ajuda ao aluno ao longo do processo de ensino-aprendizagem, deva ser dominante” (*ibidem*: 97).

Mas, como adverte o mesmo autor, existe também a percepção de que tal conceção não significa mais do que uma retórica discursiva que em nada corresponde às práticas que são desenvolvidas, considerando, a este propósito, que “as pressões externas, não sendo menor a dos próprios serviços do Ministério da Educação, acabam por determinar que essa mesma maioria, no fim do ano, assumam uma posição diferente, dando mais valor ao carácter sumativo da avaliação” (*ibidem*).

De igual modo, Guerra (2003), tentando aclarar o conceito de avaliação, distingue entre a avaliação como medida, a que chama “classificação” e a avaliação como processo, afirmando:

“Uma coisa é a avaliação e outra coisa muito diferente é a classificação. Uma coisa é a medição e outra é a avaliação. Os ingleses utilizam diversos termos para fenómenos distintos que aqui incluímos na palavra “avaliação”. Ao utilizar uma só palavra, nela incluímos processos de *assessment*⁵, de *accountability*⁶ (...) Quando duas pessoas dizem que é preciso melhorar a avaliação, pode ser que estejam a referir-se a mudanças diametralmente opostas. Uma quer mais quantificação, aplicação de critérios mecanizados, etc. A outra refere-se a uma maior participação da pessoa avaliada na tomada de decisões relativas à avaliação” (*ibidem*: 16).

⁵ De acordo com Guerra (2003), “O *assessment* é um processo avaliador que, mediante a aplicação de provas, mede os resultados com o objectivo de fazer uma classificação de escolas, professores, alunos, etc. Os resultados podem inspirar uma série de medidas correctoras, quer através da concessão de recompensas, quer através da estimulação que decorrerá do lugar ocupado na classificação” (*ibidem*: 100). Este autor refere, ainda, que “os processos de *assessment*, propostos de maneira simplista, acabam por ser um método de aprofundamento das diferenças e, conseqüentemente, um modo de discriminação e de desenvolvimento da injustiça” (*ibidem*: 102).

⁶ De acordo com o mesmo autor “*accountability* é um processo de responsabilização social, pelo qual se pede uma prestação de contas aos agentes profissionais. (...) Um serviço público, como é a educação, não pode desenvolver-se sem que os agentes prestem contas das suas responsabilidades. A avaliação realizada de acordo com este princípio de responsabilidade tem exigências democráticas importantes. (...) Os responsáveis políticos não são os únicos destinatários da informação. De facto, todos os cidadãos são também destinatários, na medida em que são os verdadeiros agentes do controlo social. A avaliação não é um entretenimento, mas sim um meio para transformar e modificar as situações deficitárias” (Guerra, 2003: 99).

Também Freitas (2001) corrobora este autor, afirmando que, no que se refere à educação, a avaliação pode significar distintas realidades. Argumenta, assim, que

“O professor fala de avaliação a propósito das técnicas que utiliza para verificar se o aluno está a aprender consoante os objectivos que para ele determinou (...) e utiliza a mesma palavra quando o *classifica* num final de período ou de ano. Mas o mesmo professor também fala de avaliação quando refere o processo em que ele próprio é envolvido como objecto de avaliação, ou o currículo da sua escola, ou um estudo feito sobre a qualidade de manuais” (*ibidem*: 96).

Reconhecendo ser o ato de avaliar um ato complexo e difícil, consideramos, tal como Guerra (2003), que é crucial “saber a que é que nos estamos a referir quando falamos de avaliação. E saber o que é que pretendemos quando procedemos a uma avaliação” (*ibidem*: 8).

E, neste pensamento, apoiamo-nos em Hadji (1994) quando sustenta que, “se está sempre a avaliar, e se avaliar significa interpretar, nunca se chega a conseguir dizer em que é que consiste a avaliação, a qual nunca se poderá limitar, obviamente, a uma definição “exacta”. (...) a primeira dificuldade, quando se trata de avaliação, é, sobretudo entendermo-nos sobre uma acepção” (*ibidem*: 27).

Apesar da complexidade do ato de avaliar consideramos, subscrevendo o ponto de vista de Guerra (2003), que a avaliação pode ser concebida e utilizada “como um meio de aprendizagem e não apenas como um exercício de comprovação da aquisição da mesma. Não é o momento final de um processo e, mesmo que o seja, pode converter-se no início de um novo processo mais rico e fundamentado” (*ibidem*: 5).

E, em complementaridade, aponta que “A avaliação deve utilizar-se para promover a compreensão e a aprendizagem. Nas instituições onde se avalia muito e se transforma pouco, algo estará em falta. Com efeito, se avaliar ajuda a compreender, é inevitável que essa compreensão dê lugar a decisões que impliquem a mudança” (Guerra, 2003: 19).

Neste caso, a avaliação é concebida como um processo de aprendizagem, e não como um produto, como um resultado final, pressupondo diagnosticar, dialogar, compreender, explicar, melhorar, refletir, aprender, etc.

Do mesmo modo, Rangeon (1993) considera que a avaliação não se deve resumir ao cálculo dos resultados, mas também deve incluir outros critérios como os de ordem ética, salientando que a avaliação apresenta uma dupla dimensão: é tanto um conceito como uma prática. Esta característica faz com que ela produza não só efeitos de

conhecimento, mas também de legitimação. Legitimação aos olhos do público, uma vez que visa a melhoria da qualidade, o que lhe confere usos sociais.

A este propósito Alaíz, Góis e Gonçalves (2003), alegam que “o sentido chave do termo “avaliação” refere-se ao processo de determinação do mérito ou valor de alguma coisa ou ao produto desse processo” (*ibidem*: 9). E, nesta visão, consideram que “a avaliação é entendida como um processo de recolha de informações que são comparadas com um conjunto de critérios ou padrões, terminando na formulação de juízos” (*ibidem*: 9).

Do mesmo modo, também Clímaco (2005) reconhecendo que o campo da avaliação é plurívoco, refere que,

“A maior parte dos manuais que abordam as questões da avaliação consagram como definição de “avaliação”, enquanto conceito e prática, a que foi adoptada pelo Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, nos Estados Unidos da América: “Juízo sistemático do valor ou mérito de um objecto”. Esta definição pressupõe que a avaliação tem como finalidade determinar o *valor* através de um processo judicativo, a partir da análise de informação objectiva, fiável e válida” (*ibidem*: 103).

Clímaco (2005) realça, ainda, a noção da “sistematicidade”, como sendo tão importante como a de “juízo” ou a de “valoração”, uma vez que a mesma se reporta a “observações e apreciações deliberadas e repetidas sobre facetas complementares descritivas de uma situação ou objecto, de modo a captar diferentes perspectivas e incidências” (*ibidem*: 103). Nesta discussão, chama a atenção para autores que defendem a avaliação como emissão de juízos de valor e outros que se opõem a esta visão e que sustentam que “os juízos de valor dependem mais dos quadros mentais éticos e políticos dos avaliadores do que da natureza e qualidade do objecto avaliado e referem o risco que as avaliações podem representar para um projecto, ao ficarem limitadas aos critérios estatísticos da validade e da fiabilidade, na ilusão de que anulam a subjectividade de todo o analista” (*ibidem*: 104).

No entanto, a autora sublinha que as divergências quanto à definição do conceito de avaliação, não a descredibilizam nem a tornam desnecessária, uma vez que a própria complexidade das organizações sociais pode “desencadear diferentes abordagens, complementares, para que se possa descrever e compreender o objecto avaliado, respondendo de forma útil aos diferentes destinatários da avaliação” (Clímaco, 2005: 104). Salienta também que “este antagonismo de posições serve apenas para ilustrar como as questões ligadas à avaliação não são pacíficas, a começar pela própria definição” (*ibidem*: 104).

2.2- A avaliação das escolas

Focando-nos na avaliação das escolas, convocamos Perrenoud, (1999), que defende a autoavaliação das escolas como forma de transformação das mesmas. Na perspectiva deste autor, “O ideal seria caminhar no sentido de uma profissionalização suficiente da profissão, para que o controlo sobre a qualidade do ensino fosse exercido pelos colegas, no seio da equipa pedagógica, e para que o estabelecimento de ensino funcionasse segundo o modo de autoavaliação” (*ibidem*: 182).

No entanto, este autor está consciente das resistências que poderão ocorrer em processos de mudança. Em sua opinião,

“Mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola. (...) Pelo menos se pensarmos em termos de *mudanças maiores*, (...) uma vez que as práticas de avaliação estão no centro do sistema didáctico e do sistema de ensino. Mexer-lhes significa pôr em questão um conjunto de equilíbrios frágeis e parece representar uma vontade de desestabilizar a prática pedagógica e o funcionamento da escola. ‘Não mexam na minha avaliação!’ é o grito que damos assim que nos apercebemos que basta puxar pela ponta da avaliação para que o novelo se desfie...” (*ibidem*: 173).

Fazendo uma relação entre a avaliação das aprendizagens e a avaliação das escolas, e reportando-se à avaliação sumativa e formativa, Alaíz, Góis e Gonçalves (2003) afirmam que, “Na avaliação de escolas a distinção entre avaliação formativa e avaliação sumativa tem, tal como no domínio da avaliação das aprendizagens, um valor operacional. Enquanto esta última – a avaliação sumativa – informa acerca do sucesso de um determinado programa ou projecto quando ele já está terminado (...), a avaliação formativa visa melhorar o resultado enquanto o processo decorre” (*ibidem*: 12).

Tomando como foco as condições de realização da avaliação, Stufflebeam (1978) defende que devem ser consideradas três condições:

“A avaliação precisa de ser comparativa e, por isso, precisa de referentes ou termos de comparação. Mas, ser ou não ser comparativa depende das diferentes fases do processo avaliativo. A avaliação é condicionada pelas finalidades a que se destina, pelos públicos a que se dirige e pela entidade que encomenda e ‘negoceia’ a própria avaliação. A avaliação depende do grau de qualidade profissional dos avaliadores e da sua perícia na recolha e análise de dados e na sua interpretação” (*apud* Clímaco, 2005: 104).

De acordo com o sentido plural que o conceito de avaliação encerra em si mesmo e o rigor de que o ato de avaliar se deve revestir, Clímaco (2005) também defende que são necessárias as seguintes condições para que se proceda à avaliação:

“Requer uma equipa de avaliadores com conhecimentos profissionais reconhecidos, multidisciplinar e interactiva como forma de valorizar as intersubjectividades; requer um enquadramento institucional propício e que abrange a auto-mobilização para a avaliação, seja ela interna ou externa, e a libertação de informação; requer, ainda a clareza das regras a que deve obedecer e os fins a que se destina” (*ibidem*: 104).

Do mesmo modo considera Guerra (2003) ao defender que, numa avaliação, interessa perceber quem são os avaliadores, quem encomenda a avaliação, qual o papel dos avaliados e como concebem a avaliação, e os fins para que é feita a avaliação. Sustenta, portanto, que

“A avaliação, além de uma tarefa técnica, é também um fenómeno ético e político. A questão principal não é manusear com precisão instrumentos de medida, mas sim dirigir um processo complexo que contribua para a melhoria da instituição e dos profissionais que nela trabalham. (...) Reflectir sobre o significado da avaliação, sobre o que pressupõe a sua realização, sobre os valores que promove e os sectores que dela beneficiam é uma tarefa substantiva” (Guerra, 2003: 28).

Na linha das diferentes abordagens sobre avaliação, Shipman (1999) chama a atenção para algumas fragilidades da avaliação que importa transpor. Em sua opinião,

“A avaliação apresenta dois pontos fracos que é necessário ultrapassar: por um lado, é frequentemente entendida como um fim em si mesma, e não como um meio para atingir um fim; por outro lado, não é encarada como uma parte integrante da organização escolar e do desenvolvimento curricular, o que a impossibilita de ser portadora de uma teoria da mudança do trabalho escolar como um todo” (*apud* Simons, 1999: 164).

Embora partilhando destas preocupações, Simons (1999) salienta que alguns desses erros do passado poderão não voltar a ter lugar, face à existência de algumas condições que já começam a ter lugar nas escolas e ao modo como a avaliação é encarada. Considera, pois, a autora que, “existe uma maior consciência da vantagem em considerar todos os processos escolares tanto ao nível da gestão como ao nível curricular, da importância de envolver um grande número do pessoal docente no

processo de avaliação e da necessidade de construir estruturas que viabilizem o desenvolvimento do processo” (*ibidem*: 164).

Dos argumentos até agora explicitados sobre avaliação sobressai a ideia de que esta, para que possa contribuir para a mudança educacional, deverá assentar em processos de envolvimento coletivo e abranger diferentes dimensões, no quadro de uma *abordagem sistémica* (Bronfenbrenner, 1996).

Face à complexidade da escola como organização, a abordagem sistémica assenta em processos de envolvimento de todos os seus actores na identificação e resolução de problemas, não numa perspectiva cumulativa de participação, mas numa perspectiva de implicação, em que todas as partes envolvidas são importantes para o todo que constitui a escola. Uma avaliação assente nestes pressupostos, permitirá, como objectivo final, a transformação dos sujeitos e, conseqüentemente, a mudança organizacional. Neste posicionamento, partilhamos da opinião de Clímaco (2005), quando sustenta que:

“as escolas são vistas como sistemas sociais, sendo a sua eficácia dependente da participação dos actores, das suas percepções e do significado que atribuem à acção humana, tal como depende do modo como as escolas se estruturam, da distribuição dos diferentes papéis e o que se espera do desempenho de cada um (...) A complexidade, como já vimos, tem de ser abordada de uma forma plural, própria do pensamento sistémico, combinando diferentes metodologias que se iluminam, ou explicam, mutuamente” (*ibidem*: 124).

Esta ideia ao ser compreendida no seu propósito poderá levar os professores, na construção da sua profissionalidade, a questionar a necessidade de se desenvolver uma *reflexão reflexiva* nas escolas. Isto significa que não importará apenas refletir, mas e sobretudo, que a reflexão constitua um meio de conduzir à transformação dos atores educativos, através da reflexão sobre as suas práticas, e dos contextos em que estão inseridos.

Esta questão remete-nos para Guerra (2003), quando refere:

“A avaliação pode (deve) converter-se num fórum de debate que ajude a instituição a melhorar a formação dos seus profissionais e as práticas que estes realizam. Isto pressupõe uma atitude interrogativa que questiona a prática e uma atitude dialogante que dá lugar ao debate sobre o sentido das práticas e sua melhoria. Questionar a prática, reflectir sobre ela, e chegar a compreendê-la é o caminho mais seguro para a sua melhoria (...) Conseqüentemente, a avaliação é uma questão de todos e para todos. Não deve ser uma prática que leve ao individualismo e à competitividade” (*ibidem*: 20).

Na mesma linha de pensamento, Leite (1995) é perentória na defesa de uma avaliação que conduza à melhoria educacional. E, nesse sentido, sustenta: “avalia-se para melhorar. (...) Nada é definitivo em educação” (*ibidem*: 5). Defende esta autora que ao conceito de avaliação “está associada a ideia de constante renovação e modificação, num sentido de um permanente questionar, para melhorar” (*ibidem*: 5).

Em síntese, poderá depreender-se, de acordo com a teorização sobre a avaliação, e da avaliação das escolas, em particular, que esta assume determinados significados e determinados objetivos e finalidades, de acordo com os paradigmas em que os sujeitos se posicionam e dos instrumentos de que se servem para avaliar.

2.3- Avaliação externa, avaliação interna e autoavaliação

Alaíz, Góis e Gonçalves (2003) enumeram três perspectivas que justificam a necessidade da avaliação das escolas: “a prestação de contas, a produção de conhecimento e o desenvolvimento da escola” (*ibidem*: 31).

Sobre a avaliação como prestação de contas, os argumentos acentuam a importância de uma “filosofia de transparência da acção da escola, face aos poderes públicos que a suportam (o estado e, em geral, os cidadãos contribuintes) e aos utilizadores (pais e alunos)” (*ibidem*: 31).

Sobre a avaliação para produção de conhecimento, consideram os autores que tal intenção “tem como principal finalidade aprofundar o saber acerca das diferentes dimensões da escola (...) (liderança, *ethos*, aprendizagem e ensino) ou, ainda, acerca da escola como um todo” (*ibidem*: 31-32).

Na terceira perspectiva, a avaliação como forma de desenvolvimento, a finalidade é reforçar a capacidade da escola “para planear e implementar o seu próprio sucesso de melhoria. Existe uma intencionalidade clara de utilizar os resultados da avaliação para planear e implementar as acções conducentes à melhoria da escola, quer se trate do desenvolvimento organizacional, quer do desenvolvimento profissional dos que nela trabalham, ou, ainda, à melhoria das aprendizagens dos alunos” (*ibidem*: 32).

A perspectiva da avaliação como prestação de contas é corroborada por Guerra (2003). Este autor distingue avaliação *ascendente* e *descendente*, correspondendo estas perspectivas, respetivamente, à designação utilizada por outros autores como avaliação interna e externa. Guerra associa a avaliação como prestação de contas à perspectiva *descendente*.

Segundo este autor, na avaliação *descendente* (externa) “A responsabilidade da implantação e controlo é dos políticos, muito embora estes possam encarregar especialistas pelo processo técnico inerente” (*ibidem*: 99). Dela fazem parte a *accountability* e o *assessment*. Contudo e apesar de defender a prestação de contas, não deixa de evidenciar os constrangimentos que podem advir de processos de medição e de comparação entre escolas, levados a cabo pelos processos de *accountability* e de *assessment*. O autor exprime a sua opinião sobre a avaliação *descendente*, do seguinte modo:

“Esta modalidade de avaliação representa, nos dias de hoje, um especial perigo, na medida em que exige medições comparativas, não apenas entre as escolas de um mesmo sistema educativo, como também entre escolas de países diferentes. Do meu ponto de vista, existem dois graves problemas, simultaneamente técnicos e éticos: em primeiro lugar, pretende-se medir com precisão o que dificilmente resulta mensurável e, em segundo lugar, pretende-se comparar aquilo que, tendo como base diferentes pontos de vista, é incomparável” (*ibidem*: 101).

No diz respeito à avaliação *ascendente* (interna) o autor salienta que, “Esta modalidade tem mais efeitos na mudança e na melhoria. A auto-avaliação parte da responsabilidade dos profissionais no exercício da sua actividade. É um processo que tem por finalidades, tanto o desenvolvimento profissional como a preocupação pela melhoria da prática” (*ibidem*: 102).

A este propósito, Clímaco (2005) considera que pela natureza de trabalho que a escola desenvolve, esta torna-se a *unidade crítica do sistema* uma vez que, “Na nova ordem administrativa as palavras chave são autonomia, responsabilidade e avaliação. Cada escola é responsável pelo cumprimento dos padrões de qualidade fixados pelas entidades da administração a quem compete a regulação do sistema, e a noção de ‘desempenho esperado’ passa a ser um valor de referência na avaliação externa e interna das escolas” (*ibidem*: 115).

Focalizando de novo as características das diferentes formas de avaliação, na direção de Alaíz, Góis e Gonçalves (2003), a avaliação interna e externa, por vezes, são apresentadas como se se tratassem de perspectivas completamente antagónicas. Os autores apresentam o seu entendimento sobre as duas formas de avaliação, convocando argumentos contra e a argumentos a favor. Assim, referem que a avaliação interna

“é aquela em que o processo é conduzido e realizado exclusivamente (ou quase) por membros da comunidade educativa da escola. Pode ser definida como a análise sistemática de uma escola (...) com vista a identificar os seus pontos fortes e fracos e a possibilitar a elaboração de planos de melhoria (...). [Uns] defendem a **avaliação interna** por a entenderem mais válida: consideram-na mais capaz de traduzir a complexidade da actividade educativa levada a cabo numa escola do que a avaliação externa limitada necessariamente a um número reduzido de indicadores. Além disso, evita a angústia e a desmotivação dos professores e outros profissionais da educação atribuídas à avaliação externa” (*ibidem*: 16).

Sobre a avaliação externa entendem que

“é aquela em que o processo é realizado por agentes externos à escola (pertencentes a agências de avaliação públicas ou privadas), ainda que com a colaboração indispensável de membros da escola avaliada. Como exemplo (...) quanto a Portugal, o trabalho realizado pela Inspeção-Geral de Educação. (...) Uns preferem a **avaliação externa** por a considerarem objectiva. Baseada em dados quantitativos, facilita comparações entre escolas permitindo, desse modo, definir elevados padrões de qualidade exigíveis a todas as escolas. Criticam a avaliação interna porque nesta sujeito e objecto quase se confundem, conduzindo a enviesamentos” (Alaíz, Góis e Gonçalves, 2003: 16).

Neste âmbito, salientam, porém, que esta oposição entre as duas formas de avaliação tende a ser ultrapassada em vários sistemas educativos “pelo recurso a abordagens que integrem os aspectos considerados mais positivos das duas formas de avaliação” (*ibidem*: 16).

Analisando esta oposição entre estas duas formas de avaliação, Leite (2003) sublinha que “contra o argumento de que os práticos estão tão envolvidos nas práticas que não conseguem o conveniente distanciamento para realizar a investigação avaliativa, (...) muitos teóricos estão, também, tão fechados nas suas teorias que não conseguem o distanciamento necessário à análise das situações” (*ibidem*: 127).

Apesar dos argumentos enunciados, na opinião de Alaíz, Góis e Gonçalves (2003), a avaliação externa justifica-se, também, em virtude de “o progressivo descrédito da instituição escolar, nomeadamente da escola pública veiculado pelos meios de comunicação de massa. As escolas estão, portanto, à procura de reconhecimento e credibilidade, podendo a avaliação externa restituir-lhes parte da confiança perdida e ser exibida como um ‘selo de garantia’” (*ibidem*: 17).

Estes mesmos autores associam as três perspectivas de avaliação: avaliação como a prestação de contas, como produção de conhecimento e como desenvolvimento da escola a finalidades distintas da avaliação.

Assim, referem que a primeira perspectiva, a de prestação de contas, se coaduna mais com a avaliação sumativa externa, uma vez que é “realizada por avaliadores externos num período de tempo determinado, através da utilização de instrumentos uniformes e de critérios predefinidos” (*ibidem*: 31).

A perspectiva da produção de conhecimento é aquela que se aproxima da avaliação diagnóstica, “uma vez que permite aprofundar o conhecimento sobre a escola ou sobre programas e inovações específicas, quer através da auto-avaliação, quer através de avaliações conduzidas por entidades externas” (*ibidem*: 32). No nosso entender, esta dupla atribuição de papéis, quer pertençam os avaliadores à instituição, quer sejam avaliadores externos, parece poder configurar-se como uma avaliação interna, segundo a definição que os autores apresentam sobre a mesma.

E, por último, a terceira perspectiva, a do desenvolvimento, sobre a qual os autores referem: “a abordagem avaliativa mais adequada é a da auto-avaliação, porque é contextualizada, envolve os actores locais e tem a vantagem de, em tempo útil, fornecer informação susceptível de ser mobilizada de imediato para encetar processos de melhoria” (*ibidem*: 33).

Nesta construção teórica sobre os conceitos e perspectivas de avaliação, Guerra (2003) defende que uma avaliação interna e espontânea conduz decerto a resultados mais positivos, do que aquela que é externa e imposta, uma vez que a primeira não desencadeia resistências nos avaliados:

“Quando se decide avaliar sem que isso corresponda a algo desejado e solicitado pelos protagonistas, é plausível que surjam algumas reacções negativas: burocratiza-se o processo, na medida em que nem sempre o mesmo é assumido de forma voluntária; os professores sentem medo, porque não sabem o que é que se espera deles nem qual a utilização dos dados recolhidos; os professores temem pela sua imagem, uma vez que a avaliação é realizada por agentes externos dotados de força hierárquica; os professores não colaboram de forma espontânea e decidida, uma vez que pensam que o interesse da avaliação é de quem a exige” (*ibidem*: 25).

E, acrescenta ainda que: “A hierarquização administrativa, de direcção descendente, está mais próxima da prestação de contas do que da reflexão voluntária. Prova disto é que a própria legislação determina o sentido da subordinação” (*ibidem*:26).

Na mesma linha de pensamento, Simons (1999) ao defender uma cultura de colaboração necessária ao desenvolvimento da autoavaliação, afirma que “As relações de trabalho

têm de ser construídas a partir de uma responsabilidade baseada na autonomia, e não de uma responsabilidade baseada no poder” (*ibidem*: 165).

Também Clímaco (2005) defende que a avaliação é interna, quando os responsáveis pela mesma se envolvem no processo.

“Quando o seu desenvolvimento ou execução é da responsabilidade da instituição que executa o programa ou a actividade em apreço, quer envolva na equipa de avaliadores só elementos internos, ou elementos internos e externos (...). Pode caracterizar-se por ser menos formal do que a externa e por ter um carácter faseado ou progressivo, isto é, por poder expandir os enfoques da avaliação à medida que vai integrando, com sucesso, nas suas práticas e rotinas as recomendações das fases anteriores da avaliação” (*ibidem*: 120).

E acrescenta que o objetivo da avaliação interna, “enquanto processo de regulação e controlo, é potenciar as capacidades de melhoria existentes na instituição e nos agentes responsáveis pelos programas em avaliação, tornando-os conscientes do seu potencial e orientando o investimento das energias para estratégias adequadas aos melhores resultados” (*ibidem*: 120).

No que respeita à avaliação externa, Clímaco (2005) considera que

“os responsáveis pelo desenvolvimento do processo avaliativo não têm qualquer envolvimento na execução (...). é formal, obedece a um programa encomendado e negociado com uma entidade ou grupo profissional alheio à entidade ou grupo executivo da entidade ou programa a avaliar. O grau de flexibilidade na gestão e condução da avaliação externa não depende do seu grau de formalidade, mas das regras que forem estabelecidas na sua negociação” (*ibidem*: 120).

Focando-se na autoavaliação, Simons (1999), através da sua experiência na direção de estudos de caso (externos) de escolas envolvidas na reforma curricular, afirma ter-se apercebido “do potencial da auto-avaliação das escolas no sentido da sua melhoria e desenvolvimento” (*ibidem*: 160), defendendo-a como forma de *reforço do profissionalismo* docente. Segundo a autora, este pode expressar-se na melhoria das aprendizagens dos alunos, dizendo que “O conceito de profissionalismo está intimamente relacionado com os objectivos educativos da avaliação. A autodirecção, assegurada por profissionais responsáveis, é a melhor via para uma melhoria contínua da qualidade do ensino prestado às crianças” (*ibidem*: 163).

Acrescenta, ainda, que o reforço do profissionalismo docente se manifesta também nas relações de trabalho entre pares e na própria relação com a comunidade:

“O conceito de autodirecção (...) pressupõe que os profissionais são responsáveis não só pelos seus alunos e colegas, mas também pela comunidade que servem, pressupõe que estão empenhados em mediar uma situação comunitária no que se refere às necessidades educacionais das crianças. (...) Os profissionais competentes (...) avaliam o que fazem em referência aos padrões que eles próprios produziram, investigam os défices de recursos humanos e materiais, reagem a mudanças de contexto e de população estudantil, experimentam, desenvolvem novos programas, colaboram, envolvem-se em negociações com os actores sociais de cujo apoio e participação necessitam” (Simons, 1999: 163).

Apesar da ênfase que Simons (1999) coloca na auto-avaliação, não deixa de explicitar três observações, para que a mesma resulte num “processo avaliativo centrado na mudança das escolas” (*ibidem*: 165). A primeira prende-se com a *cultura de colaboração*:

“O processo de auto-avaliação das escolas tem de estar incorporado na estrutura da escola e ser apoiado por formas de organização que encorajem a participação de todo o pessoal docente e alunos, que exijam uma decisão colectiva dos resultados, que permitam uma confrontação e uma resolução de conflitos, ou seja, que impliquem que o conhecimento adquirido no decorrer da avaliação seja utilizado de forma pertinente e defendido pela maioria dos actores educativos” (*ibidem*: 165).

A segunda observação respeita às técnicas ou métodos a utilizar durante um processo de avaliação, que por sua vez engloba dois pontos de vista: o primeiro prende-se com o objetivo da avaliação e o segundo com o próprio processo.

De acordo com o primeiro ponto de vista, o objetivo da avaliação, Simons (1999) refere que “quando os indivíduos e as escolas se tornam o centro da avaliação, a atenção volta-se para uma preocupação com os próprios dados” (*ibidem*: 166). Este aspeto deve-se ao “facto da avaliação ser um processo político [que] assume maior evidência, tanto em relação à responsabilidade para com os colegas e alunos, como em relação à responsabilidade para com públicos externos à escola” (*ibidem*: 166). E acrescenta que “a escolha do método está directamente relacionada com o objectivo da avaliação e com o público a quem se destina” (*ibidem*: 166).

O segundo ponto de vista, relativo ao processo, respeita “aos critérios de valor e a apresentação de provas” (Simons, 1999: 166), sublinhando que, “Para que a auto-avaliação das escolas, ou qualquer outro tipo de avaliação, tenha credibilidade e

potencial de desenvolvimento (...) os colegas, alunos, pais e directores devem poder participar neste processo de avaliação e, de preferência, na estruturação dos critérios com que a escola determina o seu valor” (*ibidem*: 167).

A terceira observação refere-se ao apoio que deve ser prestado a uma escola, para levar a cabo um processo de autoavaliação, visto ser, na opinião desta autora, uma tarefa complexa: “é necessário muito apoio e formação auxiliar para determinar e manter a auto-avaliação das escolas como um processo (...) A mudança é um processo difícil. A auto-avaliação que incorpora um modelo educativo de desenvolvimento organizacional exige muito esforço, organização, formação e apoio” (*ibidem*: 167).

Na mesma linha de pensamento sobre as dificuldades em levar a cabo processos de autoavaliação, Bolívar (2003), sustenta uma posição positiva e de valorização deste tipo de avaliação, considerando que

“é formativa e orientada para o desenvolvimento da escola enquanto organização, proporcionando aos professores uma oportunidade para reconstruírem os seus modos de ver o que está sucedendo na escola. Por isso mesmo, ela se opõe a uma avaliação das escolas, com o propósito de controlar ou de prestar contas (...). O que não exclui – acabando mesmo por ser imprescindível – o apoio de facilitadores ou agentes externos, sem cuja assistência a pretensão de mudar pode ser um fracasso” (*ibidem*:141).

Concluindo, julgamos poder considerar, de acordo com as características assumidas pelos diversos autores, que a avaliação externa é orientada para uma metodologia de investigação quantitativa, com enfoque nos resultados, assente na prestação de contas e, portanto, mais centrada no produto. Este tipo de avaliação pode, contudo, desencadear processos de resistência, dado, em muitas situações, resultar de processos impostos centralmente e, nesse caso, pode desencadear processos de mudança que não representem reais mudanças porque resultam de diretivas vindas de fora para dentro das escolas.

A avaliação interna e a autoavaliação são orientadas por uma metodologia de investigação qualitativa, com enfoque nos processos, coletivamente construídas e refletidas, porque os atores educativos se mobilizam, assumindo-se como agentes, representando, por isso, uma forma de avaliação mais aberta e desejada.

Consequentemente, os processos de avaliação interna e de autoavaliação despoletam mais facilmente a mudança real, nos domínios profissional e organizacional das escolas. Salienta-se, ainda, o conhecimento que os atores educativos detêm da sua realidade (do

ethos da sua escola, do não dito, da cultura da escola). Porém, também é referido como aspeto negativo, a falta de objetividade que poderá existir nesta forma de avaliação, uma vez que “objeto” e “sujeito”, no processo de avaliação, se confundem.

É de salientar também que existe uma certa ambiguidade, no que diz respeito às singularidades entre a avaliação interna e autoavaliação, que não se coloca quando se fala destas e da avaliação externa. Tal parece ficar a dever-se, como afirmam alguns autores, a que, na avaliação interna, possam também existir elementos externos na equipa responsável para executar o processo de desenvolvimento da mesma e que, na autoavaliação, esta é levada a cabo por uma equipa que apenas integra elementos internos da comunidade educativa.

Estamos de acordo com Alaíz, Góis e Gonçalves (2003) quando referem que, para ultrapassar os aspetos negativos das formas de avaliação apresentadas, outros sistemas educativos recorreram aos aspetos positivos das mesmas, a fim de salvaguardarem todas as perspetivas necessárias à avaliação de uma organização tão complexa como é a escola.

Da análise levada a cabo, pode-se concluir que a avaliação, independentemente da sua forma e das finalidades que visa, contribui para aprofundar o conhecimento sobre a organização escolar e, conseqüentemente, permite identificar os pontos fortes e fracos da mesma, de forma a poderem ser traçados os respetivos planos de melhoria.

Apesar desta realidade, e de acordo com as singularidades apresentadas pelas três formas de avaliação, também se torna visível, através da opinião dos diversos autores, que a autoavaliação é aquela que contribui para a introdução de um índice mais elevado de melhoria nas escolas.

2.4- A avaliação das escolas: modelos

Depois de mobilizados os argumentos que justificam as três modalidades de avaliação das escolas e partindo da assunção do conceito abrangente da avaliação, parece relevante trazer à discussão, do ponto de vista do discurso pedagógico, dois outros aspetos: que normas subjazem aos processos de avaliação, num universo tão complexo como é a escola e em que paradigma(s) assenta a construção dos mesmos.

Analisando estas questões, Clímaco (2005) sustenta que,

“Combinar a clareza e simplicidade do discurso com o rigor de um trabalho técnico especializado, de modo a que os não especialistas não tenham margem para dúvidas e não façam interpretações ou

extrapolações incorrectas, exige que os avaliadores sejam profissionais desta disciplina e especialistas nas diversas áreas científicas em apreço. (...) Por isso, as organizações profissionais dos avaliadores de educação estabeleceram um conjunto de normas relativas ao trabalho de avaliação e à prestação do serviço da avaliação, obrigando profissionais e clientes a cooperar entre si e a respeitar as normas básicas de todas as avaliações” (*ibidem*: 108).

Estas normas constituíram, segundo a autora, a base para a elaboração “de normas que foram preparadas e subscritas pela Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, incluindo também as que foram subscritas pela Evaluation Research Society, ambas americanas, representando dezenas de organizações associadas e milhões de avaliadores” (*ibidem*: 109). De acordo com esta autora, estas normas “podem ser agrupadas em quatro grandes categorias⁷, que funcionam como critérios de qualidade de toda a avaliação, independentemente do objecto avaliado” (*ibidem*: 109).

Refere, ainda, Clímaco (2005) que, em 1981, foram desenvolvidas, a partir das quatro acima enunciadas, trinta normas específicas, que representam o *código de conduta* dos avaliadores registados. Estas normas são revistas de cinco em cinco anos, por um comité permanente, o qual envolve doze organizações, enquadradas pelo Centro de Avaliação, da Universidade de Michigan Ocidental.

Por um lado, a alusão a este conjunto de normas que devem nortear o desempenho profissional dos avaliadores, assume relevo neste contexto, uma vez que é importante que se compreenda como se estabelece o nível da qualidade e exigência da avaliação, da sua orientação adequada, em virtude da pluralidade semântica do seu campo de estudo e da complexidade da organização.

Por outro lado, esta procura de cientificidade e de objetividade parece encontrar eco na construção de modelos de avaliação. Assim, seja qual for a modalidade de avaliação, importa definir pelos responsáveis do processo, o modelo de avaliação em que a mesma se irá ancorar.

Para Clímaco, (2005), os modelos representam “modos de pensar a realidade, umas vezes referenciando-se aos seus elementos constitutivos (os conteúdos), outras vezes

⁷ “Normas de utilidade – a avaliação deve dirigir-se para (...) os que têm responsabilidade de gestão ou capacidade decisória (...) mas deve sobretudo ajudar a identificar quais os problemas ou as questões de maior importância levantadas pela avaliação, os pontos fortes e fracos e sugestões para melhorar”; “Normas de exequibilidade ou viabilidade (...) que dizem respeito ao carácter prático, exequível, económico e adequado das avaliações, do ponto de vista cultural, social ou político”; “Normas de ética (...) em que pontos se espera a colaboração entre avaliadores e avaliados, como se protegem os direitos das partes interessadas e se garante equidade na análise dos resultados” e “Normas de exactidão – a avaliação tem de descrever com clareza a relação do objecto em avaliação com o contexto em que se insere e a sua evolução” (Clímaco, 2005: 109).

referenciando-se ao modo como se produz informação sobre os elementos constitutivos da realidade (os procedimentos e as metodologias de produção de conhecimento)” (*ibidem*: 125).

Parece querer isto significar que as diferenças entre os modelos de avaliação assentam, sobretudo, nos objetivos que subjazem ao processo de avaliação, o que condiciona os métodos e instrumentos a utilizar na recolha da informação, bem como a organização e tratamento de dados da mesma, e induz para uma determinada leitura da realidade.

Ainda segundo a mesma autora,

“Existem várias maneiras de tipificar ou organizar modelos de avaliação, mas dificilmente conseguiremos uma taxonomia que tipifique de forma estanque os diferentes modelos. Todas as categorizações ou classificações, são propostas para organizarmos o pensamento (...) O importante é perceber o que têm de especial e o que as pode fazer pertencer predominantemente a uma categoria ou a outra” (*ibidem*: 126).

A este propósito, Terrasêca (2006) problematiza dois modelos de avaliação: um deles é conotado com a ciência experimental, o *modelo positivista*, cujos objetivos visam fundamentalmente o controlo e a verificação; o outro apresenta características da investigação-ação perspectivando a avaliação “enquanto problemática do sentido” (*ibidem*: 70). No entanto, esta autora defende que, considerando as diferenças entre estes modelos de avaliação - a *avaliação sentido* e a *avaliação controlo* - os mesmos não devem ser tratados como opostos, mas sim, perspectivados numa relação binária de tensões que se relacionam e que se cruzam de forma articulada. Na visão de Terrasêca (2006), a *avaliação sentido* é entendida

“como avaliação enquanto problemática de sentido, [que se reclama] de critérios que Morin reivindica como sendo característicos da investigação-ação: o seu fundamento teórico é praxeológico, encara a realidade como sendo heterogénea e dinâmica, admite uma abordagem interactiva, assente num processo de negociação e segundo um estilo participativo (...) sendo que o que importa é discutir perspectivas diversas de avaliação e respectivos critérios de cientificidade” (*ibidem*: 70).

Por seu lado, a *avaliação controlo* é “realizada numa perspectiva de controlo e de verificação (avaliação como medida) [que] se reclama de critérios compatíveis com a investigação experimental: o seu fundamento teórico é positivista, o seu objectivo é a

verificação, a realidade é encarada como única e homogénea (ou é homogeneizada), os valores são neutros e recorre a uma abordagem simplificada” (*ibidem*: 70).

Tal como Clímaco (2005) também Terrasêca (2006) sublinha que “A avaliação não consiste numa noção homogénea, existindo diversas avaliações, consoante os modelos defendidos e, também, dos critérios de cientificidade preconizados” (*ibidem*: 70).

As ideias expressas por estas autoras entroncam no pensamento de Hadji (1994) que defende uma dupla articulação entre *Referente* (idealização) e *Referido* (conjunto de informações recolhidas), isto é, entre uma determinada conceptualização e uma dada realidade, considerando que o avaliador é externo, e, como tal, consegue o distanciamento necessário, quando avalia. Como sustenta o autor “Distancio-me e constituo-me como um sujeito exterior às coisas avaliadas enquanto produtor de um discurso que julga essas coisas” (*ibidem*: 29). Nesta linha de raciocínio, o avaliador

“está, irremediavelmente, em posição intermédia, entre o prescritor, que diz como deveria ser o objecto avaliado (tempo de construção do referente) e o observador, que diz como é o objecto na sua realidade concreta (tempo de construção do referido). O espaço ideal da avaliação é um espaço de mediação, um espaço aberto pela faculdade do Homem em não se contentar em viver num mundo de objectos, tais como eles são na sua realidade concreta (a sua existência, o seu ser), mas em operar numa ruptura com esse mundo do imediato para o pensar, o ‘ler’, o apreciar através das ideias que forja da ‘essência’ dos objectos, daquilo e por aquilo que ‘valem’ e merecem existir. O avaliador é um mediador que diz: ‘Sendo assim, e devendo ser assim, é preciso pensar nisto à luz daquilo’. Avaliar é mesmo tomar posição sobre o ‘valor’ de qualquer coisa que existe” (*ibidem*: 35).

Já Lecointe (1997), defende uma tripla articulação, uma vez que considera que a avaliação se encontra no centro de um conjunto de forças e o *Referido* (recolha de informações) e o *Referente* (a normatividade) entram em confronto com a *Referência* (sistema de valores). Assim, para este autor, o *Referente* tem de ser lido de acordo com a *Referência*. O que proporciona a leitura é a articulação entre o *Referido* e a *Referência*, valorizando ou desvalorizando, e, o avaliador é o mediador, nesta tripla articulação.

Apoiando-se na perspectiva de Lecointe (1997), Terrasêca (2006) refere que a

“operação de construção do referente, intelectual e racionalizada, é vivida pelos avaliados emocionalmente e com uma grande implicação. Assim, este processo de articulação entre referido e referente não é meramente intelectual, mas trata-se de um processo de tripla articulação, pois que tanto o referido quanto o referente se reportam a sistemas de valores, fazendo intervir, nesta operação, o que o

autor designa como a ‘referência da avaliação’, que esquematiza através de um triângulo, no centro do qual a avaliação se define ao pôr em relação os três vértices ‘constituídos pelo ‘referido’, pelo ‘referente’ e pela ‘referência’ –, através da ‘sua interação; não de forma geométrica e regular, mas de forma iterativa e espiralada’” (Lecoïnte, cit. in Terrasêca, 2006: 73-74).

Considerando as perspectivas de Hadji (1994) e de Lecoïnte (1997) e, de acordo com a análise de Terrasêca (2006), poder-se-á inferir que a visão de Hadji estará mais próxima de um “olhar distante”, numa perspectiva de *avaliação controlo* e a de Lecoïnte de um “olhar mais próximo”, numa perspectiva de *avaliação sentido* e de uma maior implicação.

Em suma, do mesmo modo que na definição do conceito de avaliação, a assunção de modelo de avaliação também não é pacífica, dependendo ambas do entendimento dos sujeitos que desencadeiam os processos de avaliação, dos objetivos que perseguem e dos métodos e instrumentos que utilizam. Nesta interpretação sobre modelos de avaliação, e em proximidade com Terrasêca (2006), acreditamos numa postura que se filia ao paradigma de complementaridade entre modelos, uma vez que aparentam perspetivar um olhar mais profundo, resultando em avaliações com elevado grau de conhecimento e de informação⁸ sobre as organizações e destas sobre si próprias e, por isso mesmo, com maior probabilidade de operacionalizarem a transformação desejada: dos sujeitos e, conseqüentemente, das escolas.

2.5- Modelo de avaliação externa das escolas, em Portugal e seu enquadramento legal

É a Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, que regulamenta a avaliação das escolas, em Portugal. No artigo 8º, são atribuídas as ações a desenvolver, na modalidade da avaliação externa e no âmbito das suas competências, à Inspeção-Geral de Educação.

A Inspeção-Geral de Educação participou e desenvolveu projetos de avaliação, entre 1999 e 2006: o Projecto ESSE – Effective School Self-Evaluation (Eficácia da Auto-avaliação das Escolas), que foi desenvolvido pela associação europeia de inspeções centrais de educação, tendo decorrido entre Abril de 2001 e Março de 2003; os projetos

⁸ Na perspectiva de Clímaco (2005), “Por informação entende-se a existência de elementos chave, ou indicadores essenciais, descritivos do funcionamento das instituições, do modo como são utilizados os recursos existentes nos diferentes sectores de actividade e os resultados que se procuram e que se conseguem obter. Só este conhecimento permite uma visão global do desempenho de cada sector e a formulação de juízos de valor sobre a eficiência organizacional e sobre a eficácia da actividade desenvolvida” (*ibidem*: 59).

desenvolvidos pela IGE, Projeto da Avaliação Integrada das Escolas, que decorreu entre 1999 e 2002 e Aferição da Efetividade da Auto-Avaliação das Escolas, decorrido entre 2004 e 2006. Estes projetos apresentam um aspeto comum: o encorajamento e aferição da eficácia dos processos de autoavaliação das escolas.

Explicitada a atribuição da avaliação externa das escolas à IGE, o Despacho Conjunto n.º 370/2006, de 3 de Maio regulamenta a constituição do Grupo de Trabalho que terá como função designar os peritos e definir as formas de aplicação e de desenvolvimento, quer da autoavaliação, quer da avaliação externa, de forma a serem celebrados os contratos de autonomia com escolas selecionadas, em articulação com os serviços do Ministério da Educação. No preâmbulo deste documento legal pode ler-se:

“O Programa do XVII Governo Constitucional assumiu como um dos seus objectivos prioritários, em matéria de política educativa, a adopção de medidas com vista a enraizar a cultura e a prática da avaliação em todas as dimensões do sistema de educação e formação, designadamente através do lançamento de um programa nacional de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Assume-se também, explicitamente, uma relação estreita entre a avaliação e o processo de autonomia das escolas, cujo desenvolvimento pressupõe a responsabilização, a prestação regular de contas e a avaliação” (Despacho Conjunto n.º 370/2006).

O Grupo de Trabalho foi designado para a preparação, num primeiro período, da “fase piloto da avaliação externa, que foi conduzida e concluída até ao final do ano lectivo [2005-2006] e que teve duas vertentes: o estabelecimento dos termos de referência para a avaliação externa e a execução e avaliação do piloto de avaliação externa.” (Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas, 2006: 2), tendo procedido, num período subsequente, à “apresentação pública da execução e dos resultados do piloto. Em simultâneo, desenvolveu-se um documento metodológico que visa estabelecer um conjunto de pontos comuns da auto-avaliação, necessários como preparação para a avaliação externa” (*ibidem*: 2). No seguimento da experiência adquirida com a execução deste projeto, e tendo em conta as opiniões dos avaliadores assim como a análise dos resultados, o Grupo de Trabalho foi levado a “uma revisão dos factores constantes do quadro de referência inicial (...), à necessidade de uma reflexão sobre a constituição dos painéis formados para as entrevistas nas escolas (...) [e] foi também desenvolvido um documento para enquadrar a apresentação das escolas” (*ibidem*: 2).

Após a concretização deste trabalho “por incumbência da Sr.^a Ministra da Educação, o grupo de trabalho lançou ainda a 2ª fase de avaliação externa, a decorrer em 2007 sob responsabilidade da Inspeção-Geral da Educação” (*ibidem*: 2).

Deste modo constata-se, que a avaliação externa tem vindo a ser uma prática gradual das e nas escolas, em Portugal, desde 2006 (por candidatura das próprias e/ou por indicação da IGE), sendo a equipa formada por dois inspetores e por um avaliador externo à IGE.

A metodologia do modelo de avaliação externa utilizado pela IGE assenta na definição de cinco objetivos, a saber:

“Fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados; articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos da autoavaliação das escolas; reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia; concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo e contribuir para o melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas” (Azevedo, 2009: 4-5).

Para a consecução destes objetivos, o modelo anterior de avaliação de avaliação externa das escolas/agrupamentos comportava os seguintes cinco domínios: “resultados; prestação do serviço educativo; organização e gestão escolar; liderança; capacidade de autorregulação e melhoria da escola” (*ibidem*: 6). Cada um destes domínios é subdividido em indicadores de observação, que, em nosso entender, parecem incidir nas aprendizagens e comportamento dos alunos, práticas docentes e apoio diferenciado, organização e gestão escolar, liderança e participação comunitária e processos de “auto-avaliação e sua sustentabilidade” (*ibidem*: 11).

De acordo com o documento que tem vindo a servir de referência, o modelo operacionaliza-se em três etapas: a primeira diz respeito à seleção das escolas e ao “tratamento e análise de dados recolhidos nas bases estatísticas nacionais fornecidos pelo ME – MISI” (*ibidem*: 12), relativos aos resultados dos alunos, decorrentes da avaliação interna e externa; à caracterização do pessoal docente e não docente, encarregados de educação e acesso dos alunos às TIC; a segunda corresponde à constituição, pela IGE, das equipas de avaliadores, que, uma vez eleitas, se encarregam de analisar os documentos orientadores dos agrupamentos/escolas (PE, RI, PA, PC...); a síntese de apresentação da escola para organização da visita de dois ou três dias, a sessão de apresentação da escola e observação direta das instalações; a terceira etapa

corresponde à audição, através de entrevistas em painel, de todos os atores educativos da escola. Por fim, a equipa de avaliação externa elabora um relatório que é posteriormente enviado para a escola e que está sujeito a contraditório por parte da escola/agrupamento, sendo ambos publicados na página da IGE, constituindo alguns destes relatórios objeto de análise neste estudo, como mais à frente, na parte empírica, daremos conta.

Em suma, a Inspeção Geral de Educação tem a seu cargo, não só a avaliação externa entendida como prestação de contas, assumida como uma prática vertical, mas também o apoio ao desenvolvimento e sistematização de práticas de autoavaliação, para que as escolas consigam responder aos padrões de *qualidade* determinados pela administração central, assentes na *eficácia* e na *eficiência*. Para além disso, no exercício das funções que lhe são atribuídas, no desempenho da avaliação externa, a IGE produz relatórios anuais que sistematizam as avaliações realizadas ao longo do ano.

O anterior ciclo de avaliação (2006/2011) concluiu-se no início de Junho de 2011, cumprindo-se assim um ciclo e dando início a um novo ciclo de avaliação que dá continuidade ao Programa de AEE. Assim, o Despacho Conjunto nº 4150/2011, de 4 de Março regulamenta a constituição de um Grupo de Trabalho, sob coordenação da IGE, com a missão de apresentar uma proposta de modelo para o novo ciclo do Programa de Avaliação Externa de Escolas (AEE). Esta proposta introduziu algumas alterações ao anterior modelo:

“Face ao ciclo de AEE 2006-2011, o Grupo de Trabalho propõe sete alterações principais: i) a redução de cinco para três domínios de análise; ii) a aplicação prévia de questionários de satisfação à comunidade; iii) a utilização do valor esperado na análise dos resultados das escolas; iv) a auscultação directa das autarquias; v) a introdução de um novo nível na escala de classificação; vi) a necessidade de produção e aplicação de um plano de melhoria em cada escola avaliada; vii) a variabilidade dos ciclos de avaliação” (Grupo de Trabalho, 2011:10).

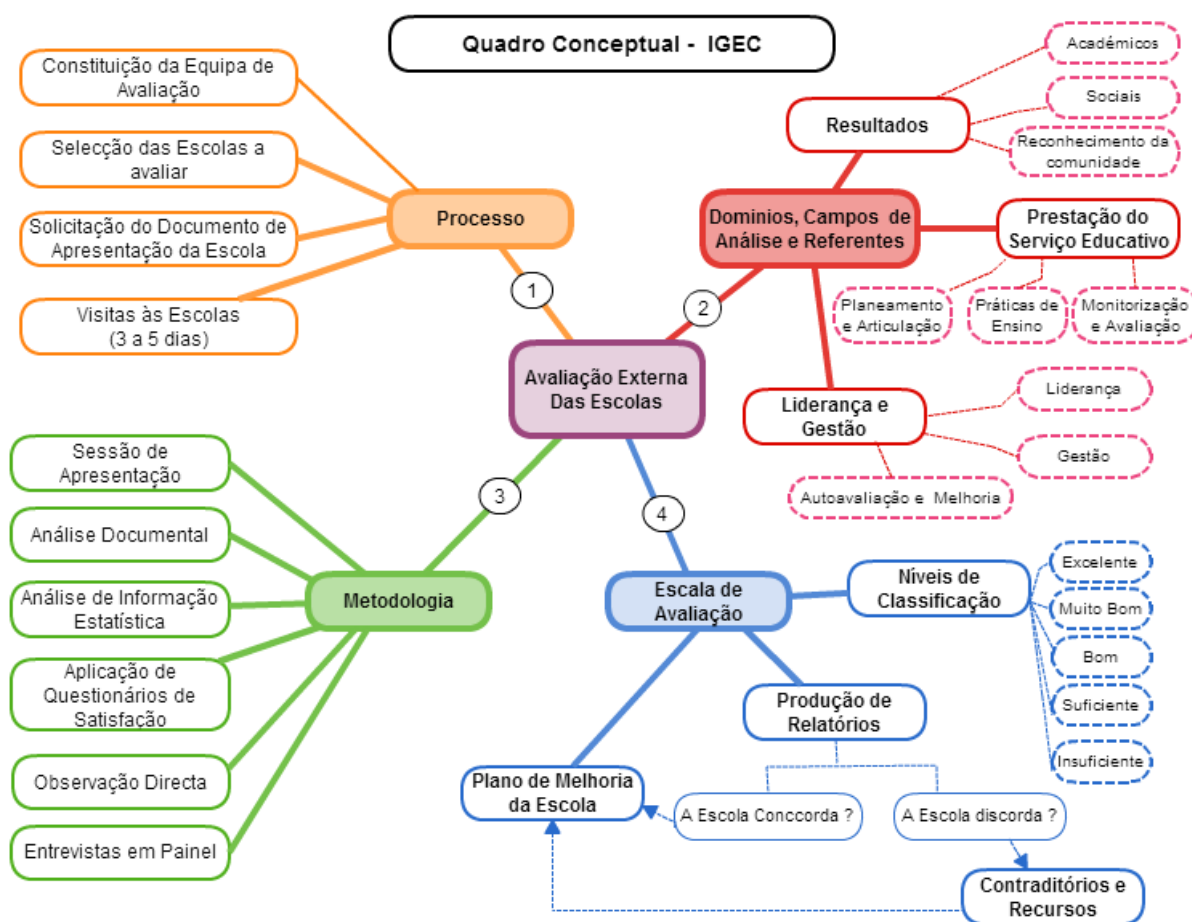
Assim, concluímos que a AEE deverá servir três objetivos principais:

- a) Capacitação — interpelar a comunidade escolar, de modo a melhorar as suas práticas e os resultados das aprendizagens dos alunos;
- b) Regulação — fornecer aos responsáveis pelas políticas e pela administração educativa elementos de suporte à decisão e regulação global do sistema;

c) Participação — fomentar a participação na escola dos seus utentes diretos (estudantes e encarregados de educação) e indiretos (comunidade local), facultando elementos que lhes permitam fazer uma leitura mais clara da qualidade dos estabelecimentos de ensino, orientando escolhas e intervenções. (Recomendação n.º 1/2011 do CNE).

Segue-se o atual quadro conceptual da Avaliação Externa de Escolas, facilitando a percepção da informação referida anteriormente.

2.6- Quadro Conceptual de Referência



2.7- Apresentação do domínio- Práticas de Ensino

A Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, estabelece que o controlo de qualidade se deve aplicar a todo o sistema educativo com vista à promoção da melhoria, da eficiência e da eficácia, da responsabilização e da prestação de contas, da participação e da exigência, e de uma informação qualificada de apoio à tomada de decisão. Nos termos da lei, a avaliação estrutura-se com base na autoavaliação, a realizar em cada escola não agrupada ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa.

Considerando que os processos de avaliação devem ser orientados por princípios de continuidade e estabilidade e que estes requerem também uma atitude de permanente reflexão acerca da sua eficácia e dos modos de aperfeiçoamento, após ter concluído, em 2011, o primeiro ciclo de avaliação externa das escolas, a IGEC está a levar a cabo o segundo ciclo desta atividade, procurando apoiar a capacitação das escolas, as práticas de autoavaliação e a participação da comunidade educativa e da sociedade local.

Esta atividade visa:

- Promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas;
- Incrementar, a todos os níveis, a responsabilização, validando as práticas de autoavaliação das escolas;
- Fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público do trabalho das escolas;
- Contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente.” (IGEC)

A amostra deste estudo é constituída pelos relatórios da IGEC do Novo Ciclo de Avaliação (escolas avaliadas em 2011/2012). Sendo um estudo exploratório optámos por uma amostra mais reduzida que comporta 35 relatórios da zona de Lisboa e Vale do Tejo. Contemplámos o domínio **Prestação do Serviço Educativo**, onde se encontra o subdomínio **Práticas de Ensino** que se traduz nos seguintes campos de análise e respetivos referentes.

Práticas de ensino

- Adequação das atividades educativas e do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem das crianças e dos alunos
- Adequação das respostas educativas às crianças e aos alunos com necessidades educativas especiais
- Exigência e incentivo à melhoria de desempenhos
- Metodologias ativas e experimentais no ensino e nas aprendizagens
- Valorização da dimensão artística
- Rendibilização dos recursos educativos e do tempo dedicado às aprendizagens.
- Acompanhamento e supervisão da prática letiva

O nosso campo de análise reduziu-se ao acompanhamento e supervisão da prática letiva, que notámos aparece contemplado neste novo ciclo de avaliação (2011/2012) e que nos despertou bastante interesse para o seu estudo.

Segue o quadro dos Agrupamentos de Escolas e Escolas Secundárias que fazem parte da nossa amostra. Amostragem é todo o processo de recolha de uma parte (35 relatórios), geralmente pequena, dos elementos que constituem um dado conjunto (72 relatórios). Da análise dessa parte pretende obter-se informações para todo o conjunto. Definida a região a estudar, decidimos sobre o processo a adotar na recolha dos elementos a incluir na amostra, isto é, o método de amostragem. O processo consistiu num método aleatório ou probabilístico, uma vez que cada elemento da “população” teve uma probabilidade conhecida de fazer parte da amostra. Este método possibilita a determinação da distribuição de probabilidade, pelo menos assintoticamente, do estimador de interesse, conseqüentemente a determinação da sua variância e permitem por isso quantificar o erro de amostragem decorrente da utilização de apenas uma parte da população. A nossa amostragem é aleatória simples.

LISBOA E VALE DO TEJO

ESCOLA	LOCALIZAÇÃO
1- AGRUPAMENTO DE ESCOLAS - Marvila	LISBOA
2-AGRUPAMENTO DE ESCOLAS - Carnaxide- Valejas	OEIRAS
3-AGRUPAMENTO DE ESCOLAS - Baixa-Chiado	LISBOA
4-AGRUPAMENTO DE ESCOLAS - Belém-Restelo	LISBOA
5-AGRUPAMENTO DE ESCOLAS - Elias Garcia	ALMADA
6-AGRUPAMENTO DE ESCOLAS - Catujal-Unhos	LOURES
7-AGRUPAMENTO DE ESCOLAS - Póvoa de Santo Adrião	ODIVELAS
8-AGRUPAMENTO DE ESCOLAS - Alcabideche	CASCAIS
9-AGRUPAMENTO DE ESCOLAS - Alfovelos	AMADORA
10-AGRUPAMENTO DE ESCOLAS - Alfredo da Silva	BARREIRO
11-AGRUPAMENTO DE ESCOLAS - Álvaro Velho	BARREIRO
12-AGRUPAMENTO DE ESCOLAS - Anselmo de Andrade	ALMADA
13-AGRUPAMENTO DE ESCOLAS - Artur Gonçalves	TORRES NOVAS
14-AGRUPAMENTO DE ESCOLAS - Abrigada	ALENQUER
15-AGRUPAMENTO DE ESCOLAS - Ericeira	MAFRA
16-AGRUPAMENTO DE ESCOLAS - Porto Alto	BENAVENTE
17-AGRUPAMENTO DE ESCOLAS - D. Nuno Álvares Pereira	TOMAR
18-AGRUPAMENTO DE ESCOLAS - Gil Vicente	LISBOA
19-AGRUPAMENTO DE ESCOLAS - Pedro Eanes Lobato	SEIXAL
20- ESCOLA Secundária D. Inês de Castro	ALCOBAÇA
21-AGRUPAMENTO DE ESCOLAS - Francisco Arruda	LISBOA
22- ESCOLA Secundária Jorge Peixinho	MONTIJO
23-ESCOLA Secundária de Sampaio	SESIMBRA
24-ESCOLA Secundária Fernão Mendes Pinto	ALMADA
25-ESCOLA Secundária Gago Coutinho	VILA FRANCA DE XIRA
26-AGRUPAMENTO DE ESCOLAS - Bairro Padre Cruz	LISBOA
27-AGRUPAMENTO DE ESCOLAS - São Martinho do Porto	ALCOBAÇA
28-AGRUPAMENTO DE ESCOLAS - José Maria dos Santos	PALMELA
29-AGRUPAMENTO DE ESCOLAS - Matilde Rosa Araújo	CASCAIS
30-ESCOLA Secundária D. Luísa de Gusmão	LISBOA
31-ESCOLA Secundária Fernando Namora	AMADORA
32-ESCOLA Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho	LISBOA
33-AGRUPAMENTO DE ESCOLAS - Professor Agostinho da Silva	SINTRA
34-AGRUPAMENTO DE ESCOLAS - Carregado	ALENQUER
35-ESCOLA Secundária Alfredo dos Reis Silveira	SEIXAL

Parte II- Componente Empírica

Capítulo 3- Procedimentos metodológicos

Neste capítulo fazemos uma abordagem ao enquadramento metodológico que tivemos em conta nesta investigação abordando as problemáticas ligadas à pertinência, à validade e à fiabilidade de um estudo deste género, bem como o lugar do investigador no processo de recolha de dados.

Abordamos a génese da análise de conteúdo usada nos relatórios selecionados de forma aleatória.

Concluimos o capítulo explicando a metodologia seguida na análise dos dados recolhidos e cuja apresentação efetuaremos no capítulo seguinte, no que diz respeito à análise de conteúdo dos relatórios.

3.1- Opções metodológicas

Uma investigação que se queira científica deve obedecer a alguns critérios essenciais e incontornáveis aceites pela comunidade científica num determinado momento (Van Der Maren, 2006 in De Ketele, 2006). Esses critérios são: a pertinência, a viabilidade e a fiabilidade (Crahay 2006, De Ketele & Rogiers 1991 e 1993 in De Ketele & Maroy, 2006).

A **pertinência** implica que o investigador não se engane na escolha do objeto de estudo. Alguns objetos de estudo deixam de ser, ou não são pertinentes se já foram convenientemente estudados ou se ou se uma nova investigação não aporta nada de novo. Outros assuntos, nem vale a pena começarem a ser estudados, se à partida, se tiver a certeza que o investigador não terá condições para fazer uma abordagem correta. No nosso caso, e tal como já explicámos anteriormente, consideramos que o estudo que pretendemos levar por diante se enquadra nos pressupostos teóricos acima apresentados.

O critério de pertinência implica ainda que o investigador escolha o quadro conceptual adequado ao estudo do objeto que considera pertinente. Entende-se por quadro conceptual o conjunto de conceitos necessários para descrever e analisar o objeto em estudo o que implica definições e distinções claras, que no nosso caso são:

- Supervisão pedagógica;
- Supervisão pedagógica: conceito e práticas;
- Acompanhamento e supervisão da prática letiva;
- Práticas de monitorização e avaliação;
- As organizações e sua avaliação;
- Avaliação externa das escolas.

É indispensável problematizar o estudo encontrando as dimensões e variáveis necessárias e as relações entre elas para uma correta compreensão do problema.

O investigador não deverá enganar-se na metodologia (instrumentos, objetos, contextos...) e, por último, não deverá negligenciar o aspeto da comunicação científica.

A **validade**, de natureza mais técnica, é outro dos critérios essenciais de qualquer trabalho científico. Esta questão aplica-se a várias etapas do processo científico. A ação do investigador na qual mais se pensa neste âmbito tem a ver com o dispositivo de recolha e análise de dados. No nosso trabalho tivemos particularmente em conta este aspeto na análise de conteúdo dos relatórios como explicaremos ao longo deste capítulo.

Para De Ketele & Moroy (2006), referindo-se aos trabalhos de Web (1965), Denzin (1978), Miles & Huberman (2003), a noção de triangulação é de importância capital.

Citando outro autor, Van Der Maren (2006), De Ketele & Maroy (2006) dizem-nos ainda que este processo pretende confirmar um resultado, ou no mínimo certificar que um determinado resultado de diferentes investigadores e de diferentes teorias não é contraditório, a partir de diferentes fontes de dados, a partir de diferentes métodos (observação, entrevistas, documentação).

No nosso trabalho não existe triangulação de instrumentos de análise, mas sim triangulação a nível teórico, confrontámos diversos autores ligados às questões da supervisão pedagógica e avaliação e concluímos a recolha de dados analisando relatórios de avaliação externa das escolas.

De Ketele & Maroy (idem) referindo-se ainda a Van Der Maren (idem), distinguem dois tipos de triangulação: restrita e alargada. A primeira consiste em confrontar os dados obtidos, quando os instrumentos de recolha variam, mantendo-se a questão e os

informadores; e, por outro lado, confrontar os dados obtidos quando variam os informadores mas os instrumentos de recolha permanecem os mesmos.

Por sua vez, a triangulação alargada consiste em enriquecer os dados obtidos por um instrumento, por outros obtidos por outro instrumento que capte pontos de vista diferentes. Deste modo, « *La triangulation élargie ne vise pas, comme la triangulation restreinte, à vérifier la vraisemblance du témoignage. Elle vise à augmenter la pertinence du témoignage par la prise en compte de la complexité du terrain et des perspectives complémentaires qui peuvent s'y exprimer* » (Ketele & Maroy, 2006 : 241).

Por outro lado, De Ketele & Roegiers (1991 e 1993), em De Ketele & Maroy (2006 : 241), consideram que existem diferentes tipos de triangulação apresentando diferentes níveis de validação, a saber:

“ Qu'on en juge par les combinaisons suivantes (susceptibles elles mêmes d'être combinées) :

- un même informateur à divers moments ou dans des contextes différents ;
- une même information par des informateurs différents ;
- un même instrument de recueil appliqué à trois moments différents au moins ;
- un même instrument de recueil appliqué par plusieurs personnes ;
- une même information obtenue par des instruments différents. »

Além da validade das informações este processo deve recair também sobre outros processos, nomeadamente sobre a validade conceptual. Saber se é um estudo de caso ou se tem um carácter exploratório, ou outro, é algo de muito importante.

Por último, importa ainda considerar a validação das conclusões da investigação.

De Ketele & Maroy (2006), referindo-se a Campbell & Stanley (1966) distinguem validade interna e validade externa. A primeira consiste em ter em consideração a fundamentação das inferências lógicas, enquanto a segunda consiste na generalização e transferência para outra situação, o que pode ser feito a partir das conclusões do estudo.

Neste estudo não podemos considerar a validade externa, uma vez que a amostra é muito e reduzida, o que não permite generalizar os resultados obtidos.

Como a pesquisa qualitativa não é linear, “andámos para a frente e para trás” entre planeamento e desenvolvimento para assegurarmos a congruência entre a formulação da

questão da investigação, a revisão da literatura, a amostragem e ainda a recolha e análise dos dados. Os dados recolhidos foram sistematicamente verificados e ajustados ao marco conceptual. O grau de confiança nos resultados encontram coerência entre as conclusões e a realidade. Podemos falar de validade interna neste estudo uma vez que os dados refletem e traduzem a realidade.

A terceira qualidade fundamental de qualquer projeto de investigação é a **fiabilidade**. Consideramos que os produtos não têm que ser necessariamente independentes, de quem dirigiu a investigação, para que esta seja mais fiável. A recolha e o tratamento da informação devem obedecer sim a determinados critérios consoante os objetivos que se pretendem alcançar. Estes elementos metodológicos são hoje bem divulgados por muitos autores no mundo da investigação.

É importante num trabalho de investigação partir para uma abordagem multifacetada evitando sectarismos epistemológicos ou metodológicos. A investigação « n'est pas simplement un produit mais un processus qui s'inscrit dans la durée » (De Ketele & Maroy, 2006 : 222). E quanto à metodologia, « La méthode elle-même a moins des défauts que des limites , des indications d'emploi qu'il faut connaître, c'est la que réside la véritable difficulté » (Grawitz: 1976 in De Ketele & Maroy, 2006 : 222).

Tendo em conta que este estudo se insere numa perspetiva metodológica que tem aspetos qualitativos, mas também quantitativos, que pretende ser antes de mais um trabalho exploratório (usámos uma pequena amostra, visa proporcionar uma visão geral de um determinado facto, e é um assunto com pouco estudo anterior), de cariz descritivo, torna-se necessário explicar os diferentes momentos de abordagem dos problemas abordados (cf. Cardoso, 2007).

No nosso estudo os pontos de vista qualitativos e quantitativos entrelaçam-se, completam-se e juntam-se para desempenhar o papel principal de qualquer trabalho científico: ser perceptível. Os dois tipos de abordagem, quantitativo e qualitativo, são complementares e necessários um ao outro. A investigação como processo e investigação como produto pressupõem a existência de diferentes pontos de abordagem, distintos e complementares.

Tendo em conta que a investigação qualitativa é descritiva, devemos ser rigorosos no tratamento dos dados recolhidos. O investigador instrumento de recolha de dados deve ser objetivo. Para Bodgan & Biklen (1994: 47) “ na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”.

Neste caso, como o investigador é parte ativa neste processo na qualidade de professor e analista dos documentos, foi necessário ter em conta o envolvimento pessoal na análise dos resultados obtidos pelos relatórios e equacionar o grau de maior ou menor proximidade ou afastamento relativamente às observações emitidas. A escolha de um lugar ou de outro aporta dados diferentes (Carmo & Ferreira, 1998). Estes autores consideram que “ a situação de observador participante é portanto complexa, contendo em si dois papéis em constante dialética- o de observador e o de participante- exigindo por parte do investigador uma constante auto-vigilância se quer manter o equilíbrio precário pela dupla condição.” (idem: 112)

Bassey (1999, apud Afonso, 2005: 70), considera que um estudo em educação deve ser conduzido “ numa situação circunscrita de um espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma atividade, pessoas, com o objetivo de fundamentar juízos e decisões (...) possibilitando a exploração de aspetos relevantes”.

Numa primeira etapa do nosso trabalho fizemos um levantamento exploratório da questão de partida “ Identificar nos relatórios da IGE se existem práticas supervisivas nas escolas avaliadas e que características são referidas sobre os processos de supervisão e acompanhamento da prática letiva”.

Este trabalho levou-nos a um amplo trabalho de pesquisa bibliográfica sobre áreas próximas do campo que se pretendia estudar, como vimos nos capítulos 1 e 2.

Carmo e Ferreira (1998) dizem-nos que o investigador deve proceder a uma recolha preliminar de informação que lhe permita fazer uma primeira ideia acerca dos diversos contributos já disponíveis sobre o assunto.

Neste caso a informação analisada procurou dar a conhecer quais as práticas supervisivas detetadas nas escolas pela avaliação externa.

Relativamente às teorias em que este processo se enquadra fizemos uma seleção entre as muitas obras disponíveis seguindo os conselhos dos especialistas, particularmente as ideias que citamos nesta obra.

Carmo & Ferreira (1998) aconselham a fazer uma lista de leituras sobre as teorias que pretendemos desenvolver e sobre os imperativos normativos que incidem sobre o objeto de estudo, pois é importante ter uma visão do que já foi feito e escrito sobre este tema no sentido de utilizar essas informações, de as questionar e integrar. Quivy & Campenhoudt (1995: 50) chamam-nos a atenção para o facto de que “ quando um investigador inicia um trabalho, é pouco provável que o assunto tratado nunca tenha sido abordado por outra pessoa, pelo menos em parte ou de forma indireta”. Segundo estes autores “todo o trabalho de investigação se insere num continuum” (idem: 50) e é influenciado pelas correntes de pensamento que o precederam, pelos trabalhos que foram feitos no mesmo domínio e ainda que para investigar qualquer problema não se pode partir do nada. Defendem a importância de situar a investigação num quadro conceptual reconhecido a fim de lhe dar validade.

3.2. Limitações do Estudo

Uma das grandes limitações deste estudo prende-se ao facto de ser realizado apenas com 35 escolas da região de Lisboa e Vale do Tejo, apresentando-se como uma amostra reduzida.

Este trabalho realizou-se segundo um método qualitativo, uma vez que não pretendíamos realizar qualquer tipo de teoria, mas sim tornarmo-nos mais auto-conscientes da existência ou não das práticas supervisivas existentes nas nossas escolas, levando-nos a refletir sobre a importância da supervisão na melhoria das nossas práticas pedagógicas. Não se procuram dados extrapoláveis para a generalidade dos relatórios.

Outra limitação prendeu-se com a falta de experiência para a elaboração de trabalhos desta natureza, associado à falta de tempo para pesquisar e à dificuldade em conciliar a vida pessoal com a vida profissional e de estudos.

3.3- A análise de conteúdo

«Content analysis should begin
where traditional modes of
research end.»

Lasswell, Lerner e Pool
(1952, in Bardin, 2013: 15)

A análise de conteúdo oscila entre o pólo do rigor da objetividade e o da fecundidade da subjetividade. O investigador é atraído pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial do inédito retido na mensagem. É uma tarefa paciente de desocultação e de dupla leitura. A análise de conteúdo situa-se entre as intuições ou hipóteses de partida e as interpretações definitivas. Obriga a ver para além da aleatória e fácil intuição.

A análise de conteúdo já se aplicava aos textos sagrados, na interpretação de mensagens com duplo significado, as famosas parábolas bíblicas, feita a partir de uma observação cuidada das mensagens seguida de deduções lógicas ou inferências. Por detrás de um discurso aparente geralmente simbólico e polissémico esconde-se um sentido que convém desvendar.

No final dos anos 40-50 Berelson define análise de conteúdo da seguinte forma:

“A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”
(in Bardin, 2013: 20).

O que sempre existiu foi uma contenda entre a abordagem quantitativa e a abordagem qualitativa. Na análise quantitativa importa a frequência com que surgem certas características do conteúdo, enquanto que na análise qualitativa é tido em consideração a presença ou ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem.

A análise de conteúdo permite-nos ver para além da ilusão da transparência dos factos sociais, afastando-nos dos perigos da compreensão espontânea. Permite-nos lutar contra a evidência do saber subjetivo. É dizer não “à leitura simples do real” sempre sedutora e imediata.

De uma maneira geral, a análise de conteúdo corresponde a:

- superação da incerteza: será a minha leitura válida e generalizável?
- enriquecimento da leitura: não poderá uma leitura mais atenta aumentar a produtividade e a pertinência?

Possui, ainda, duas funções que na prática podem ou não dissociar-se:

- uma função heurística
- uma função de administração da prova: confirmar ou infirmar hipóteses.

P. Henry e S. Moscovici, (citados por Bardin, 2013: 34) dizem:

“Tudo o que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo”.

A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, inferência esta que recorre a indicadores. O analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula para inferir conhecimentos sobre o emissor da mensagem.

Etapas da análise de conteúdo:

- descrição: enumeração das características do texto;
- inferência: dedução lógica em que se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceites como verdadeiras;
- interpretação: significação dada a essas características.

O aspeto inferencial da análise de conteúdo pretende responder a dois tipos de problemas:

- o que é que levou a determinado enunciado? Causas ou antecedentes da mensagem.
- quais as consequências que determinado enunciado vai provavelmente provocar?

Possíveis efeitos da mensagem.

Por outras palavras, a especificidade da análise de conteúdo é:

- a superfície dos textos, descrita e analisada;
- os fatores que determinam estas características, deduzidos logicamente.

Assim, atualmente, e de um modo geral, designa-se sob o termo de análise de conteúdo:

“Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos

relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens.”
(Bardin, 2013: 44)

Exige-se uma preparação dos textos a tratar, e por conseguinte, uma definição mais precisa das unidades de codificação, grelhas de índices capazes de referenciar e avaliar as unidades do texto em categorias ou subcategorias.

O método das categorias, uma espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem. As categorias de fragmentação da comunicação devem obedecer a regras. Estas devem ser:

- homogéneas;
- exaustivas;
- exclusivas;
- objetivas;
- adequadas ou pertinentes.

As diferentes fases da análise de conteúdo, organizam-se em torno de três pólos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise é a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas que tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias. Esta fase tem três missões: a escolha dos documentos de análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

No nosso trabalho, esta organização comportou uma leitura flutuante dos relatórios da IGE, ou seja estabelecemos contacto com os documentos a analisar. Pouco a pouco, a leitura tornou-se mais precisa em função das questões emergentes da mesma. Demarcámos o universo a estudar (região de Lisboa e vale do Tejo) e o nosso corpus ficou constituído pelos relatórios desta região. A amostra recaiu sobre os 72 relatórios- Lisboa e Vale do Tejo- disponíveis no portal da IGE.

A partir da leitura dos relatórios surgiu a codificação dos dados do texto, através da agregação em unidades pertinentes do conteúdo. As unidades de registo são unidades de base que visam a categorização e a contagem frequencial. A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem.

A maioria dos procedimentos de análise organiza-se em torno de um processo de categorização. O nosso critério de categorização passou por isolar os elementos e de seguida repartir esses mesmos elementos procurando impor organização às mensagens.

3.4- A exploração do material recolhido

A análise dos dados recolhidos deve obedecer a regras bem precisas de modo a que se facilite a sua interpretação. Deve ser objetiva, clara e precisa (Carmo & Ferreira, 1998).

O material preparatório e as leituras que implica, por exemplo, “ não têm como função verificar hipóteses nem recolher ou analisar dados específicos, mas sim abrir pistas de reflexão, alargar e precisar os horizontes de leitura, tomar consciência das dimensões e dos aspetos de um problema, nos quais o investigador não teria decerto pensado espontaneamente”. (Quivy & Campenhoudt, 1995: 79)

O trabalho de análise implica que os dados conseguidos nas leituras e na análise de conteúdo sejam estudados e interpretados devendo para isso ser organizados por categorias. No nosso caso tivemos logo em conta a estrutura categorial da análise de conteúdo de modo a nos fornecesse dados já relativamente organizados ou facilmente organizáveis.

Então, “O trabalho do investigador consiste em procurar continuamente semelhanças e diferenças, agrupamentos, modelos e questões de importância significativa” (Bell, 2004: 183).

Segundo Bogdan & Biklen (1994), a análise procura uma organização dos dados através de várias vertentes, procurando captar os aspetos importantes para o trabalho de investigação que se pretende. Para estes autores “ a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais (...) com o objetivo de aumentar (...) compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir (ao investigador) apresentar aos outros aquilo que encontrou”. (ib, ibidem: 205)

Um dos processos mais importantes neste domínio tem a ver com a construção de categorias de análise e com o estudo das relações entre elas no quadro da investigação pretendida. Hiernaux (1997), citado por Martinic (2006: 193), considera a categoria como a unidade mínima de sentido. Um dos principais problemas da análise dos dados

qualitativos é a construção das categorias de forma rigorosa. Este passo transforma os dados em unidades mais facilmente analisáveis.

Ainda segundo Martinic (2006), existem geralmente dois processos para a construção das categorias que resumidamente podemos distinguir pela construção de categorias a priori ou, no caso contrário, a posteriori. No entanto, “ la tendance actuelle prefere la construction de catégories à travers des procédés mixtes inductivo-déductifs. De grandes catégories peuvent être définies a priori, en fonction de l’objet et du cadre conceptuel. On ajoute de nouvelles catégories provenant du matériel ou des données obtenues » (idem : 194)

A análise permite identificar num primeiro tempo as unidades de base das categorias e as relações entre elas.

Um dos passos a ter em conta é um ponto de vista empírico-constutivo capaz de favorecer tanto os processos ascendentes como descendentes na construção das categorias.

Uma vez definidas, devem ser identificadas as relações entre elas. Deve ser organizado o movimento dessas relações de modo a construir um modelo de ação.

A etapa interpretativa consiste em descrever as relações entre categorias. Existem diferentes abordagens destas relações. Para Corbin & Strauss (1990), estas relações constituem “ un deuxième niveau de classification de type axial qui met en relation les catégories définies initialement avec d’autres sub-catégories et propriétés qui font référence au problème ” (in Martinic, 2006: 196). Aqueles autores afirmam que as categorias centrais são a chave da interpretação de dados.

3.5- Determinação do objeto

Após a realização do processo de recolha de dados torna-se necessário organizar todo o material estatístico descritivo e a estrutura de análise e interpretação desenvolve-se partindo da recolha efetuada. Assim sendo torna-se necessário efetuar a análise de dados, procedendo à sua codificação. Para Morse (2007: 39), codificar é o processo central da investigação, pois permite ao investigador classificar os dados e demonstrar os resultados subjacentes no texto. Os excertos são categorizados de acordo com “(...) temas comuns e as categorias assumem um nome.”

A codificação inclui a comparação sistemática dos vários fenómenos, casos, conceitos, etc. O processo de codificação tem a sua origem nos dados, seguindo até à elaboração de teorias, realizado através de um processo de abstração. A categorização refere-se à relação entre conceitos retirados dos dados e os conceitos universais, ou entre as categorias e os conceitos (Flick, 2005: 180).

Neste estudo, as categorias foram definidas à priori a partir de conceitos emergentes da revisão da literatura e à posteriori a partir dos dados recolhidos neste estudo. Cada relatório foi segmentado nas categorias definidas e os dados foram transcritos numa folha de excel de forma a permitir o seu tratamento posterior.

A apresentação de dados deste estudo será feita no capítulo 4 de acordo com a caracterização que apresentamos no quadro seguinte.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO (TEXTO)	UNIDADE DE CONTEXTO (ESCOLA)
Identificação de práticas de supervisão	Sim		
	Não		
	Fracas		
Quais as práticas de supervisão	Observação de aulas com dispositivo		
	Observação de aulas para ADD		
	Observação de aulas por questões disciplinares		
	Observação de aulas por questões científicas		
	Observação de aulas simples		
	Produção de materiais didáticos		
	Reflexão para enriquecimento de práticas		
	Planificação		
	Reflexão sobre resultados escolares		
	Aferição de estratégias de atuação		
	Transmissão de informação		
Intervenientes na supervisão	Diretor (direção)		
	Coordenador de departamento		
	Órgão(s) não especificado(s)		
	Pares		
	Representante departamento		
	Diretor de turma		
	Representante de disciplina		
	Técnico das atividades de enriquecimento curricular		
	Conselho pedagógico		
	Conselho geral		
	Conselho pedagógico		

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTO (TEXTO)	UNIDADE DE CONTEXTO (ESCOLA)
Quando ocorrem	Semanal		
	Quinzenal		
	Mensal		
	Fim de período		
	Sempre que se justifique		
	Informalmente		
	Final de cada ano letivo		
Em que contexto ocorrem	Reuniões de coordenação		
	Conselhos de turma		
	Departamentos curriculares		
	Informalmente		
Fins da supervisão	Melhoria das práticas		
	Controlo do cumprimento normativo		
Sugestões de melhoria da IGEC	Supervisão da atividade letiva em sala de aula		
	Gestão vertical do currículo e sequencialidade das aprendizagens entre ciclos		
	Melhorar o aproveitamento dos recursos internos		
	Reforço do trabalho cooperativo entre docentes		
	Partilha de boas práticas		
	Aferição dos instrumentos e procedimentos de avaliação		
	Gestão da informação e comunicação		
Existe contraditório	Sim		
	Não		

Apresentámos pois neste capítulo as opções metodológicas que nos guiaram na elaboração da nossa dissertação bem como as sucessivas etapas desde a génese da elaboração das categorias de análise até à sua aplicação.

Explicámos ao longo deste capítulo os critérios de pertinência, de validade e de fiabilidade que tivemos sempre em conta ao longo deste nosso trabalho.

Demos conta do lugar em que o investigador se colocou na construção deste trabalho, principalmente no processo de recolha dos dados cujas sucessivas etapas apresentámos e explicámos.

Fizemos uma apresentação dos pressupostos teóricos que teremos que ter em conta na análise dos dados, nomeadamente na elaboração de categorias de análise e sua interpretação, caminhos estes que nos propomos seguir no capítulo seguinte.

Capítulo 4 – Apresentação, análise e interpretação dos resultados

Neste capítulo apresentaremos e analisaremos os dados recolhidos (em análise documental) através da análise de conteúdo dos relatórios e das respetivas categorias escolhidas.

Teremos em conta os objetivos a que nos propusemos e os passos metodológicos anteriormente descritos.

Começamos então a apresentação e análise/interpretação dos dados com a contextualização da nossa investigação.

4.1. Análise e interpretação dos dados obtidos

Faremos a apresentação dos dados num gráfico de barras expressando o valor absoluto da amostra e ainda, numa tabela de percentagens, que julgamos ser de fácil interpretação. A percentagem é dada pelo cálculo da frequência das unidades de registo encontradas nos relatórios.

Quanto à interpretação dos dados que os gráficos e tabelas nos mostram, será feita de acordo com o quadro teórico apresentado na primeira parte deste trabalho e também baseada na nossa experiência como professores. São dados da observação direta como participantes ativos no contexto educativo.

4.1.1- Identificação das práticas de Supervisão

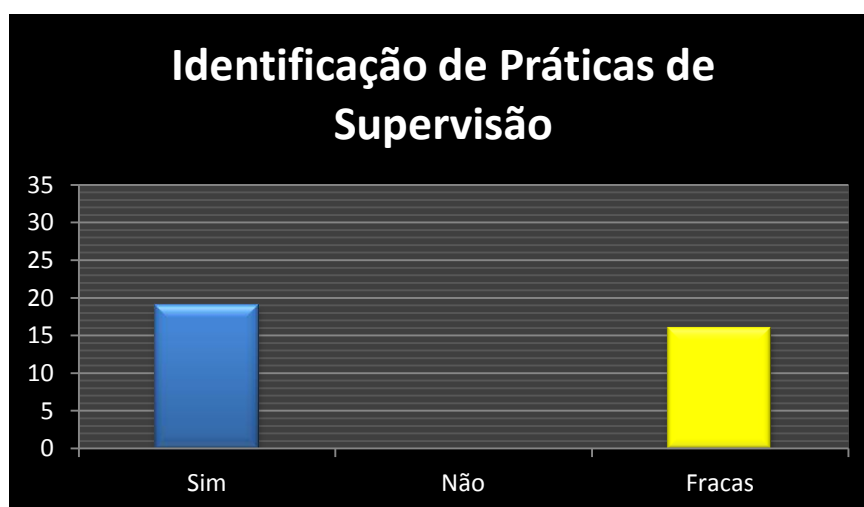


Gráfico 1 - Identificação das práticas de Supervisão

Identificação de Práticas de Supervisão	
Sim	54%
Não	0%
Fracas	46%

Tabela 1 - Identificação das práticas de Supervisão

Em nenhum dos relatórios analisados se identificaram referências à não existência de práticas de supervisão, embora em 16 relatórios, a expressão destas práticas seja pouco significativa. Nos restantes 19 há referência a práticas supervisivas/colaborativas.

Queremos salientar que as práticas supervisivas contempladas no “Sim” são práticas eminentemente colaborativas. A observação de aulas é uma prática esporádica e, por norma, integrada em processos de avaliação do desempenho docente. Todavia, é reconhecida como uma mais-valia a implementação de práticas de supervisão e de assessorias pedagógicas, a fim de promover a cooperação ativa e o desenvolvimento profissional dos docentes.

O acompanhamento da prática letiva decorre do trabalho colaborativo, quer nos conselhos de turma e de departamento quer nos grupos de recrutamento e de nível, com enfoque na planificação conjunta, na reflexão dos resultados, na troca de experiências, na produção de materiais didáticos e na aferição de estratégias de atuação. A reunião dos coordenadores de departamento com os representantes de cada grupo de recrutamento permite monitorizar o cumprimento dos programas.

A supervisão da prática letiva em sala de aula, enquanto estratégia formativa para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, não está instituída, ocorrendo apenas em casos pontuais, quando são detetadas necessidades de um acompanhamento mais próximo. Não se verificam práticas de supervisão em contexto de sala de aula fora do âmbito da avaliação de desempenho. Apesar disso, parece existir acompanhamento da atividade letiva por parte dos subcoordenadores de departamento, que decorre da

planificação conjunta e da elaboração de matrizes e instrumentos de avaliação comuns. A prática letiva é alvo de uma efetiva monitorização e acompanhamento, no que diz respeito ao cumprimento dos programas e das planificações, bem como da articulação entre estas e o plano anual de atividades ou o plano das bibliotecas escolares. Os apoios educativos em sala de aula contribuem para um ambiente propício à presença de vários docentes no decurso das atividades letivas, o que concorre para a reflexão sobre as práticas. Embora não esteja instituída a supervisão da prática letiva em sala de aula, enquanto mecanismo de desenvolvimento profissional, esta verifica-se em casos pontuais. Os procedimentos de supervisão em contexto de sala de aula, enquanto estratégia formativa para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, em algumas escolas circunscrevem-se a apenas alguns grupos de recrutamento e sem revestir um caráter intencional e sistemático. Há, no entanto, práticas de orientação acompanhada desse processo, nomeadamente através da verificação do cumprimento das planificações e da aferição de critérios de avaliação.

As práticas supervisivas consideradas “Fracas” são de igual modo colaborativas, no entanto com pouca expressão. A prática letiva não está sujeita a um acompanhamento sistemático e intencional por parte das estruturas competentes, sendo no plano da informalidade que decorre boa parte da discussão e troca de experiências e ideias entre os profissionais. A monitorização da prática letiva é feita, trimestralmente, através da verificação do grau de cumprimento das planificações e da análise dos resultados. Contudo, os procedimentos de supervisão não estão instituídos, em contexto de sala de aula, exceto quando algum docente evidencia dificuldades na prática pedagógica ou no âmbito da avaliação de desempenho. Assim, a não existência de práticas institucionalizadas de supervisão das atividades letivas, em contexto de sala de aula, compromete a monitorização da eficácia do planeamento individual em termos do sucesso académico e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional dos professores.

Existe trabalho cooperativo e partilha de boas práticas, levados a cabo por alguns grupos de docentes, contudo, não é suficiente a cooperação e a concertação destes profissionais, alargada aos restantes grupos disciplinares, com enfoque na melhoria das estratégias de ensino, a fim de potenciar as aprendizagens de todos os alunos. Salvo situações pontuais, não estão instituídos procedimentos sistemáticos de acompanhamento e de

supervisão do exercício da docência, numa perspectiva de desenvolvimento profissional e com impacto na melhoria das práticas de ensino.

É, ainda, incipiente, uma cultura de colaboração e colegialidade com impacto nas concepções dos professores sobre as suas práticas e o controlo que sobre elas exercem.

Excetuando os casos das aulas que são alvo de observação no âmbito da avaliação do desempenho, são inexistentes práticas, generalizadas a todos os departamentos, de elaboração de documentos formalizados que reflitam a especificidade da ação estratégica de ensinar no âmbito de cada uma das sequências didáticas, não existindo, assim, evidências da adequação do ensino às capacidades e aos ritmos de aprendizagem dos alunos, com intencionalidade pedagógica, ao nível da gestão diferenciada do currículo no contexto turma.

O acompanhamento da prática letiva processa-se em contexto de reunião de ano e disciplina, sob a orientação do respetivo coordenador e subcoordenador, cingindo-se ao balanço do cumprimento das planificações e da análise dos resultados escolares.

As práticas de trabalho conjunto, sendo potenciadoras da qualidade do serviço educativo prestado, não são sistemáticas e inscrevem-se com frequência no plano da informalidade, respeitando sobretudo à discussão de ideias e troca de materiais didáticos. É reconhecida a necessidade de reforço do trabalho cooperativo entre docentes, tendo em vista a melhoria das estratégias de ensino e dos resultados dos alunos. Os professores partilham algumas ideias e materiais didáticos, aquando das reuniões formais e em encontros informais. Fora das situações específicas anteriormente assinaladas, não se encontram implementadas práticas de supervisão e assessorias pedagógicas, enquanto estratégias promotoras do desenvolvimento profissional dos docentes.

4.1.2- Quais as práticas de Supervisão



Gráfico 2 - Quais as Práticas de Supervisão?

Quais as Práticas de Supervisão?	
Observação de aulas com dispositivo	1%
Observação de aulas para ADD	5%
Observação de aulas por questões disciplinares	6%
Observação de aulas por questões científicas	3%
Observação de aulas simples	3%
Produção de materiais didáticos	17%
Reflexão para enriquecimento de práticas	12%
Elaboração de planificações	21%
Reflexão sobre resultados escolares	8%
Aferição de estratégias de atuação	18%
Transmissão de informações	6%

Tabela 2 - Quais as Práticas de Supervisão?

O dado observável mais impressionante é que a observação de aulas com dispositivo de supervisão tem uma expressão de 1%. Existe cooperação e empenho na elaboração dos materiais e documentos de apoio à atividade de professor, mas dentro da sala de aula é mais difícil entrar. Realço, que apenas um relatório refere a implementação de aulas observadas (além das exigidas para ADD). Salientamos que mesmo este 1% é uma dedução nossa, e passamos a transcrever o excerto que nos levou à mesma:

“A monitorização e acompanhamento da prática letiva são realizados ao nível dos departamentos, sendo de sublinhar como muito positiva, enquanto mecanismo de desenvolvimento profissional, a implementação da supervisão pedagógica da prática letiva em sala de aula, realizada quer pelos coordenadores de departamento quer pelo diretor e na sequência da qual são desenvolvidas reuniões de reflexão com repercussões na melhoria da ação educativa. Com base na monitorização e acompanhamento do desenvolvimento do currículo, o planeamento é reajustado, de acordo com as especificidades de cada turma. A eficácia das medidas adotadas nos respetivos projetos curriculares é regularmente avaliada, dando origem, sempre que necessário, à reformulação das planificações, com adequação das estratégias.” **Relatório da IGEC Escola 14**

Da nossa experiência, muitas vezes os professores dão como justificação para não serem observados, que estas observações não são necessárias, pois não irão progredir na carreira. Esta parece ser a única razão que legitima uma dinâmica de observação de aulas, para estes professores, que não a encaram como uma ferramenta de desenvolvimento profissional. Entrar na sala de aula, observar, é para muitos professores expor as suas fragilidades, inseguranças, quer científicas, quer emocionais. Ainda, não é de todo fácil convencer os professores a aceitarem essas suas “fragilidades” e deixarem-se ajudar, no sentido de as ultrapassarem.

Recordemos, ainda, que a sala de aula é um espaço pedagógico de excelência na relação professor-aluno. Toda a escola é um espaço de multiplicidades, onde se misturam diferentes valores, experiências, culturas, crenças, relações sociais que fazem com que o quotidiano escolar seja muito rico mas ao mesmo tempo complexo, não só ao nível de conhecimentos, como de pessoas. É neste espaço que se estabelecem relações de afetividade e de aprendizagem essenciais na vida humana e que se constroem laços entre as pessoas. Processa-se o desenvolvimento da própria pessoa e se organiza e fomenta o seu comportamento perante situações que ocorrem no seu dia-a-dia. A afetividade engloba as emoções, os sentimentos e as paixões; a aprendizagem engloba a descoberta, o conhecimento, as atividades. Estes dois conceitos ligam-se e desenvolvem-se através do convívio humano. Este convívio acontece em toda a escola

nos seus diferentes espaços, entre toda a comunidade escolar, mas o local mais comum, mais intenso, mais particular e pessoal é a sala de aula.

No entanto, não podemos deixar de referir que em momentos fora da sala de aula nos parecem existir várias situações informais de reflexão, cooperação e partilha.

Alarcão & Tavares (2003: 3-6) consideram a supervisão “uma atividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais”. As mudanças ocorridas na sociedade tiveram reflexos na escola e, como consequência, nos seus profissionais. Neste contexto, o professor deve atuar em equipa e o seu saber profissional deverá emergir do diálogo com os outros. A aprendizagem e o desenvolvimento profissional deverão ser estabelecidos com base na partilha, confronto com os outros e no contexto profissional. Ainda, Alarcão (2001: 18) refere que “A supervisão em Portugal tem sido pensada, sobretudo, por referência ao professor (em formação inicial) e a sua interação em sala de aula.” No entanto, a supervisão deverá ser estendida ao coletivo de modo a melhorar a qualidade de toda a escola. Assim Alarcão passa a considerar a supervisão como “o desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de ações individuais e coletivas, incluindo a formação de novos agentes” (idem: 18). O supervisor será como um “líder” ou facilitador de uma escola, (ibidem: 19), cuja ação deverá estender-se desde o nível de integração de novos professores na profissão até ao nível do departamento curricular ou outra área que tenha objetivos de desenvolvimento profissional. Para que os supervisores consigam manter em equilíbrio as forças opostas de uma escola, estes deverão conhecer bem o “pensamento institucional estratégico e saber estabelecer as relações entre reflexão, planificação, ação, avaliação e monitorização”, como refere Alarcão (2002: 232).

A elaboração de planificações é a prática mais comum encontrada em todos os relatórios com 21%, logo seguida da aferição de estratégias de atuação, 18% e produção de materiais didáticos com 17%, em percentagens quase idênticas. Ainda com 12% aparece a reflexão para enriquecimento de práticas. As restantes categorias têm uma expressão mais diluída. Os dados apresentados deixam-nos antever a existência de uma cultura supervisiva/colaborativa baseada apenas na elaboração de planificações no início do ano letivo, que servirão de orientação geral para a exploração dos conteúdos programáticos. A elaboração de materiais pedagógicos é também um dos momentos em que os professores reúnem. Tendo em conta os contextos em que os professores

trabalham e a heterogeneidade dos alunos é importante formar um coletivo, uma equipa colaborativa, dado enfrentarem-se problemas complexos e sozinhos, no limite, veem-se incapacitados de os gerir. A heterogeneidade dos alunos leva à necessidade de diversificar estratégias e atividades, o que se torna mais fácil se houver um grupo de professores a trabalhar de forma coordenada e motivada. Assim, impõe-se a emergência de uma cultura colaborativa para haver partilha, que só existe se houver confiança. Porém, o trabalho que se realiza entre diversas pessoas em conjunto não significa que possamos falar em verdadeiro trabalho colaborativo. A colaboração entre professores tem que ser mais do que uma simples troca de ideias ou apoio moral, emocional, mas sim deverá ser um trabalho regular, frequente e sistemático e que consiga englobar um número de professores considerável.

O planeamento do ensino deverá ser uma das áreas chave de investimento nas escolas e por conseguinte dos professores face ao currículo. As escolas e professores deixam de ser consumidores de prescrições programáticas externas e tornam-se co-responsáveis pelos projetos curriculares, assumindo funções de decisão e gestão curricular (Zabalza,1994). Espera-se, assim, que o professor participe ativamente na reelaboração e planificação curricular face a um dado contexto, exercendo um juízo crítico para seleccionar, sequencializar e organizar objetivos e conteúdos e criando dispositivos de aprendizagem adequados à diversidade dos alunos (Fernandes,2000).

Para planearem, os professores mobilizam um conjunto de conhecimentos, experiências e procedimentos (relativos ao saber disciplinar e ao saber didático e pedagógico, mas também à sua perceção da realidade e da forma de agir sobre ela) que justificam e apoiam as decisões a tomar. Planear exige ainda a definição explícita de um propósito e a clarificação de uma orientação estratégica para alcançar esse propósito (planeia-se para chegar a um determinado fim, à situação desejada). E porque planear não pode ficar apenas pelo nível das intenções, é necessário depois operacionalizar essa estratégia de forma detalhada, prevendo técnicas e procedimentos a utilizar, sequências de atividades estrategicamente organizadas e formas de avaliação pertinentes.

Ora, na criação e implementação dessa orientação estratégica do ensino reside o cerne da profissão docente. Como afirma Roldão (2009:56), “... toda a acção desenvolvida pelo professor, desde a concepção e planificação ao desenvolvimento didático e à

avaliação do aprendido – processo de *desenvolvimento curricular* – é em si mesma de natureza *estratégica*.”

Equacionar a ação de ensinar como uma ação estratégica (Roldão,2009) tem consequências na própria noção de profissionalidade docente e nas concepções e práticas de desenvolvimento profissional. Com efeito, como faz notar Perrenoud (1991), o nível de profissionalização aumenta quando a aplicação de regras pré-estabelecidas dá lugar a estratégias orientadas por objetivos e por uma ética.

É muito positivo verificar que existem momentos de encontros de reflexão para enriquecimento das práticas letivas. É importante que num trabalho colaborativo, os alunos mas principalmente os professores, segundo Hargreaves (1995), se direcionem para a melhoria, sejam responsáveis pela mudança, que consigam estabelecer relações de respeito e confiança e que no final consigam implementar processos de autoavaliação. Fullan & Hargreaves (2001: 102) entendem que para existir um verdadeiro trabalho em colaboração deverá haver apoio entre os professores e analisar “criticamente as práticas existentes, procurando melhores alternativas e trabalhando em conjunto, arduamente, para introduzir alterações e avaliar o seu valor”

As narrativas profissionais (notas de campo, relatos de incidentes críticos, diários reflexivos, narrativas autobiográficas, portefólios, etc.), muitas vezes associadas a processos de observação, apresentam um potencial formativo elevado no desenvolvimento de práticas de reflexão. Embora prioritariamente incidentes nos processos de ensino e aprendizagem podem ter outras focalizações e servir de apoio a outras atividades supervisivas (podem incidir, por exemplo, sobre a eficácia dos encontros com o supervisor, as atividades extra-curriculares, o desenvolvimento profissional do professor, etc.), ou ainda em atividades de formação-investigação (Barbosa, 2009; Melo, 2011; Vieira, 2011).

Embora se trate de uma estratégia que pode servir diferentes propósitos e ser concretizada de diversos modos, pressupõe sempre que a escrita constitui uma forma de estruturar o pensamento e de desenvolver hábitos de reflexão, facilitar a consciencialização de contradições e dilemas, a explicitar ideias e emoções (Hobson, 2001; Sá-Chaves, 2000 e 2005; Zabalza, 1994). Ao pedir-se ao indivíduo que registre a sua experiência, ele estará a reviver e a reestruturar a mesma; ao revisitá-la, ela será certamente alterada à luz das experiências e vivências entretanto ocorridas após os

acontecimentos que lhe deram origem (Clandinin e Rosiek, 2007). Quando partilhados, os registos podem ainda promover o diálogo reflexivo com o supervisor ou com outros professores.

Na nossa opinião, e no que concerne às práticas supervisivas detetadas nos relatórios analisados muito há ainda para melhorar. A observação de aulas com um dispositivo de supervisão é, sem dúvida, o que falta em todas as escolas e que uma vez implementado trará uma melhoria nas práticas pedagógicas e maior eficácia nas aprendizagens. Apenas notámos práticas de colaboração entre os professores, que por si só não se podem traduzir no que efetivamente pode ser apelidado de Supervisão. Enquanto as portas das salas de aulas permanecerem “fechadas”, ensinar a ensinar não é prática das escolas portuguesas.

4.1.3- Intervenientes na Supervisão



Gráfico 3 - Intervenientes na Supervisão

Intervenientes na Supervisão	
Diretor(direção)	8%
Coordenador de Departamento	16%
Órgãos não especificados	13%
Pares	18%
Representante de Departamento	2%
Diretor de Turma	13%
Representante de Disciplina	8%
Técnicos de Enriquecimento Curricular	17%
Conselho Pedagógico	4%
Conselho Geral	1%

Tabela 3 - Intervenientes na Supervisão

As práticas supervisivas/colaborativas desenvolvem-se entre pares (18%) com supervisão dos coordenadores de departamento (16%).

Oliveira-Formosinho (2002:12-13) afirma que se deixou de considerar o professor de forma isolada na sua sala de aula e surge a necessidade de uma formação “centrada na escola” em que o professor está integrado num grupo disciplinar, num departamento, numa escola e é um ator organizacional. A supervisão deverá colocar-se no papel de apoio e não de supervisão, de escuta e não de definição prévia, de colaboração ativa em metas acordadas através da contratualização de envolvimento na ação educativa quotidiana (através de pesquisa cooperada), de experimentação refletida através da ação que procura responder ao problema identificado”.

Neste sentido, como é que a supervisão, entendida por Alarcão & Tavares (2003), enquanto orientação da prática pedagógica por alguém mais experiente e informado, pode contribuir para a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das organizações aprendentes?

Aos professores cabe dinamizar o processo ensino-aprendizagem e aos órgãos de gestão definir e assegurar a concretização de políticas e estratégias conducentes à concretização do Projeto Educativo. Estes dois grupos são ligados através de estruturas intermédias que são entendidas como estruturas de coordenação e supervisão (coordenadores de departamento curricular; coordenadores de ano/ciclo/curso). Nestas estruturas intermédias deverá existir dinâmica de trabalho de equipa, partilha de experiências individuais e coletivas, trabalho cooperativo, dinamização de trabalhos de investigação, potenciadores de uma dimensão formativa e que promovam o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e alunos.

Numa “Escola Reflexiva” (Alarcão, 2002) ou numa escola como “organização que aprende” (Senge, 1999) o desenvolvimento organizacional e o desenvolvimento profissional devem caminhar a par.

As estruturas de coordenação e supervisão pedagógica são órgãos de gestão intermédia do agrupamento que colaboram com o Conselho Pedagógico e com o Diretor e a quem cabe a função de supervisão (Decreto-lei nº 75/2008 de 22 de abril). Estes órgãos poderão criar uma imagem construtiva da autoavaliação, vê-la como um instrumento a favor do professor e da sua atuação como profissional.

Mas nem sempre é fácil a ação do supervisor/avaliador, pelo facto de estar fortemente associada à avaliação/classificação. Daí a importância do perfil do supervisor/avaliador em conseguir que o trabalho desenvolvido seja potenciador de um desenvolvimento pessoal e profissional do avaliado através de uma metodologia baseada no respeito, na confiança, na partilha, na exploração da diferença, na crítica através de um estilo supervisivo não diretivo.

Por outro lado, os supervisores sentem dificuldades em convocar os seus avaliados e tentar minimizar o pendor avaliativo/classificativo da supervisão.

Neste aspeto é também de relativa importância a capacidade, por parte do supervisor/orientador, como referem Vieira e Moreira, (2011: 24-25), de “... ter uma atitude de auto-controlo, auto-supervisão e auto-questionamento, na ausência de mecanismos de supervisão do supervisor”. Como todas as organizações, a escola também tem a sua estrutura hierarquizada. Depois da sala de aula, onde o professor é o “ator principal”, o líder, existem as estruturas intermédias e a direção que também têm um papel fundamental na dinâmica e mudança da escola/organização através das suas capacidades de liderança.

É necessário que as estruturas intermédias (departamentos, conselhos de turma, diretores de turma e demais estruturas), tenham um papel supervisivo e que este seja apoiado e liderado pela direção. Paixão, (2004:3), refere a propósito que “O desenvolvimento (organizacional) da escola alimenta-se de permanente interação de todos os elementos que compõem a organização, a qual “estimula ou condiciona” os contextos que lhe estão institucionalmente afetos e os mais vastos em que se integra e com os quais inevitavelmente também interage”.

A liderança, na pessoa do Diretor, deve ser exercida com autoridade mas ao mesmo tempo de forma democrática, instrucional e transformacional.

Devem ter o cuidado de promoverem ambientes de trabalho que permitiram avaliar as aprendizagens dos alunos (liderança Instrucional); convocar toda a comunidade escolar para um processo participativo e colaborativo (liderança Democrática); e o cuidado de não se desviarem da missão da escola, dos seus objetivos e prioridades que constam no Projeto Educativo da Escola/Agrupamento, valorizando o desempenho e estimulando o desenvolvimento intelectual bem como fortalecer os valores essenciais da organização

através de uma cultura colaborativa (liderança transformacional). O líder marca as pessoas, abre-lhes horizontes, ensina-as e ajuda-as no seu desenvolvimento. O professor é um líder pois deixa um legado na mente dos seus alunos, daí a grande importância da sala de aula.

Todas as alterações organizacionais e profissionais que ocorrerem devem ser analisadas e debatidas em Conselho Pedagógico, baixarem aos Departamentos ou outras estruturas, onde devem ser transmitidas, discutidas e analisadas.

No contexto de sala de aula, o papel do diretor de turma (aqui com uma expressão de 13%) não deve ser simplesmente um papel burocrático, mas também pedagógico. As competências do diretor de turma estão definidas, mas a grande maioria exerce basicamente um papel burocrático – tira e justifica faltas, convoca e preside a reuniões, lança níveis, convoca os encarregados de educação, preenche os documentos previstos e deixa de parte um aspeto fundamental que é a articulação entre disciplinas, a definição de regras e a obrigação e monitorização da sua aplicação.

Os diretores de turma deveriam associar a parte burocrática à pedagógica, organizacional e cívica. Simplesmente, alguns acham que não devem interferir na aula dos colegas, nem alertá-los para algo que esteja a decorrer de forma menos adequada. Em alguns conselhos de turma onde existem problemas disciplinares e comportamentais de alunos em algumas disciplinas e que, pelo simples facto do assunto ser abordado nas reuniões do conselho de turma, o/os professor/es sentem-se incomodados, não aceitando propostas de possível resolução do conflito. Noutras reuniões de conselho de turma os colegas cooperam, partilham, colaboram em todos os aspetos (planificações, matrizes, atividades interdisciplinares, estratégias, aulas conjuntas,...) e onde se obtêm bons resultados não só a nível da aprendizagem e desenvolvimento pessoal dos alunos, mas também a nível do desenvolvimento profissional e pessoal dos professores e das relações interpessoais entre todos.

Toda a escola e respetiva comunidade educativa devem trabalhar na mesma direção. É necessário que haja estruturas intermédias fortes que façam o seu papel de supervisão e uma liderança que funcione como uma força de agregação, já que na escola existe um número grande de forças centrífugas.

Vale a pena chamar a atenção para o facto de os professores de enriquecimento curricular se apresentarem com 17%. A escola contemplou desde há muito as atividades de enriquecimento curricular na sua estrutura, particularmente no 1º CEB. Desde o início dos anos 90 que se começaram a generalizar iniciativas de ensino de língua estrangeira, música, informática, atividades desportivas, educação plástica, da responsabilidade dos mais diversos interlocutores. O Despacho n.º 9265-B/2013 “define as normas a observar no período de funcionamento dos respetivos estabelecimentos, bem como na oferta das atividades de animação e de apoio à família (AAAF), da componente de apoio à família (CAF) e das atividades de enriquecimento curricular (AEC)”. Estabelece, ainda, um novo quadro de funcionamento das atividades de enriquecimento curricular no 1º CEB, obrigando a uma maior ligação às atividades curriculares desenvolvidas e enquadra a supervisão pedagógica pelos professores titulares de turma. Torna-se necessário equacionar como estes atores, professores das AEC e professores titulares de turma, dependentes de organizações diversas, interagem na persecução de objetivos comuns e as relações que entre eles se estabelecem quer a nível formal, quer informal. Nestas relações, é igualmente importante perceber a influência do professor titular de turma e a sua ancoragem às atividades de enriquecimento curricular, de que modo e em que grau as influencia.

Um dos mais fortes e constantes impulsos humanos é a necessidade de estabelecer relações com os outros indivíduos. Esta é uma característica fundamental, pois o Homem é um ser social, logo deseja fazer parte de uma organização ou de um grupo. Todos nós, pertencentes a um grupo, necessitamos de transmitir informações, exprimir desejos, aprender, partilhar conhecimentos. Comunicar é essencial para que as pessoas interajam umas com as outras. Esta temática é muito vasta e será difícil abordar todas as suas vertentes. No entanto, devemos garantir um conjunto de princípios que garantam a qualidade da mesma. Esta deve ser: clara, coerente, adequada, oportuna, distribuível, adaptável, interessante.

O modo como percebemos o outro tem importância. É impossível não comunicar, até o silêncio dá informação ao outro, pois tem um valor de mensagem. O relacionamento constitui um elemento fundamental da comunicação interpessoal. Para que o processo de supervisão seja útil, produtivo e com visão futurista é necessário que seja realizado em equipa. A troca de experiências e saberes, a atitude ativa do professor e a ajuda do supervisor, leva a que todo esse processo seja rico, dando respostas às dúvidas que

professores se deparam durante o seu desenvolvimento pessoal e profissional. O supervisor tem de ter a capacidade de estabelecer uma comunicação eficaz, perceber, compreender as ideias e as opiniões dos supervisionados, levando-os a refletir sobre as suas práticas, mantendo uma relação aberta proporcionando um clima favorável, uma atmosfera afetivo-relacional positiva, de ajuda mútua, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática entre o supervisor e o professor. Segundo esta linha de pensamento, Isabel Alarcão (1987:68) refere “numa atitude de colegas, numa atmosfera que lhes permita porem à disposição um do outro o máximo de recursos, (...) os problemas que surjam no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e nas próprias atividades de supervisão sejam devidamente identificados e resolvidos”.

A comunicação, na organização escolar, deve permanecer continuamente em que a interação e o ser com os outros sejam a força maior da vivência da organização. Assim sendo a figura do supervisor deverá regular o seu agir pela relação comunicativa, ou seja, conhecer-se a si, conhecer o outro e ter um bom conhecimento do meio onde trabalha (organização).

Segundo vários autores tais como, Alarcão e Tavares (2003); Oliveira e Vieira (1992), é muito importante a qualidade de relação interpessoal do supervisor. O saber para compreender e apreciar os outros, é condição indispensável à função da supervisão. Uma atitude básica nos processos e nas atividades de supervisão é a criação de um clima e de um diálogo positivo entre supervisor e o supervisionado. Esse clima cria-se nas sessões de supervisão e o diálogo estabelece-se entre os diversos participantes, que se encontram fortemente ligados à forma como o supervisor gere a sua intervenção. Segundo Oliveira (1992:15), “o processo de supervisão centra-se principalmente na figura do supervisor e o tipo de comunicação diálogo/monólogo sobre a prática pedagógica desenvolvida”.

O supervisor tem de ter a capacidade de estabelecer uma comunicação eficaz a fim de perceber as ideias e as opiniões dos supervisionados, de os compreender levando-os a refletir sobre as suas práticas, de manter uma relação aberta proporcionando um clima que propicie a construção de segurança para assim melhorar as suas aprendizagens. De acordo com Oliveira (1992:18), “a responsabilidade pelo desenvolvimento das competências profissionais é atribuída, em parte, ao professor em formação, através de um processo de reflexão persistente e cuidada sobre a ação educativa”.

Para Zeichner (1993:20), esta reflexão, “é um processo que deverá ocorrer antes, depois e em certa medida durante a ação, pois têm conversas reflexivas com as situações que estão a ser vivenciadas enquadrando e resolvendo os problemas”. Devemos proporcionar um ambiente saudável e motivador para que o professor se sinta bem em tomar iniciativa de pedir ajuda para a resolução de eventuais problemas que possam surgir no seu processo de ensino e aprendizagem.

É aqui que o supervisor pedagógico tem um papel fundamental. O supervisor tende a ajudar o docente a desenvolver a sua capacidade de reflexão crítica, valorizando a escola como espaço de referência da prática e de relacionamento com a comunidade. Desta forma o supervisor pedagógico tem assim um papel importante, pois e segundo Alarcão e Tavares (2003:16) este “(...), em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.”.

Neste sentido e tal como Smith (1996; em Sá-Chaves, 2003:70) refere, a tarefa do supervisor é complexa, ele é um facilitador de aprendizagens, um promotor de desafios, um amigo crítico ou a “critical friendship”. Sendo que este “critical friendship”, é um amigo muito presente que estimula o diálogo e não resolvendo os problemas, confronta-o com as suas dificuldades e ajuda-o a descobrir soluções, orientando-o também nas suas reflexões.

Em suma, a supervisão pedagógica procura dar sentido ao vivido e ao conhecido, compreendendo melhor para melhor agir, através da reflexão entre o supervisor e o docente.

Devemos, ainda, falar de supervisão pedagógica num contexto de formação ao longo da vida que implica repensar práticas pedagógicas e atitudes organizacionais que estimulem e desenvolvam atitudes autónomas, participativas e colaborativas, com base em conceitos como desempenho e avaliação formativa adequados a contextos educativos específicos e devidamente diagnosticados. Então, neste contexto, entenda-se supervisão como a orientação da prática pedagógica como um processo lento que, iniciado na formação inicial, não deve terminar com a profissionalização, mas prolongar-se sem quebra de continuidade na tão falada e tão pouco considerada “formação contínua”. Neste sentido, para Alarcão e Tavares (2003) supervisão é, essencialmente, interagir, isto é, informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar.

Tal como já referimos anteriormente uma das funções do supervisor pedagógico é a de observação de aulas, sendo que segundo Stones (1984) (In: Coelho & Rodrigues, 2008:51)) este é um processo de co-construção de uma visão:

- visão aprofundada/discernimento (insight) – para compreender o significado do que está a acontecer;
- Capacidade de previsão (foresight) – para ver o que poderá acontecer;
- Capacidade de retrovisão (hindsight) – para ver o que devia ter acontecido e não aconteceu;
- «segunda visão» intuição (second sight) – para saber como conseguir que aconteça o que deveria ter acontecido, ou que não aconteça o que realmente aconteceu e não deveria ter acontecido.

Segundo Coelho & Rodrigues (2008:51) a função de supervisor consiste em “sustentar a formação e a atividade profissional dos supervisados, tendo sempre em conta a prestação de cuidados de qualidade ao cliente e ainda promover a mudança positiva, monitorizar, recomendar, desafiar, pesquisar e desenvolver o espírito crítico dos mesmos.”.

O supervisor pedagógico é um facilitador de aprendizagens, um promotor de desafios, um amigo crítico ou tal como Smith (1996 apud Sá-Chaves, 2003:70) refere, um supervisor pedagógico é um “critical friendship”. A este compete incentivar a mudança e a melhoria da prática ajudando a diagnosticar as realidades e a ultrapassar problemas. Na perspetiva de Schön (apud Alarcão e Sá-Chaves) o supervisor deve ser como um “coach”, mas (...) não no sentido behaviorista, meramente interessado na performance exterior. Mas como treinador humanista, aquele que sabe que o desportista não deixa de ser humano e que a performance é tanto melhor quanto mais empenhado o desportista estiver e quanto melhor a compreender e compreender as características da sua própria atuação. É o treinador exigente mas compreensivo, atento à performance mas também ao sentido que o desportista lhe atribui. (1994:18)

Alarcão sistematiza o sentido da supervisão e o papel do supervisor, referindo que: “Fazer supervisão implica olhar de forma abrangente, contextualizadora, interpretativa e prospetiva. Um bom supervisor lança o seu olhar entre o passado e o futuro, jogando-o no presente; dirige-o para os professores, mas relança-o para os alunos destes; focaliza-o na sala de aula, mas abre-o para outros contextos que com este microcosmos

estabelece relações ecológicas interativas; preocupa-se com o desenvolvimento individual dos professores, mas considera o papel que, no seu conjunto, desenvolve na educação e socialização das crianças e dos jovens.” (apud Teixeira e Ludovico, 2007:64)

Esperamos que todos estes intervenientes que detetámos nos relatórios analisados (cada um com a sua expressão) tenham a capacidade de supervisionar/colaborar verdadeiramente, atraídos por um ímpeto de mudança e melhoria, bem como o de criar “boas” escolas.

4.1.4- Momentos de Supervisão

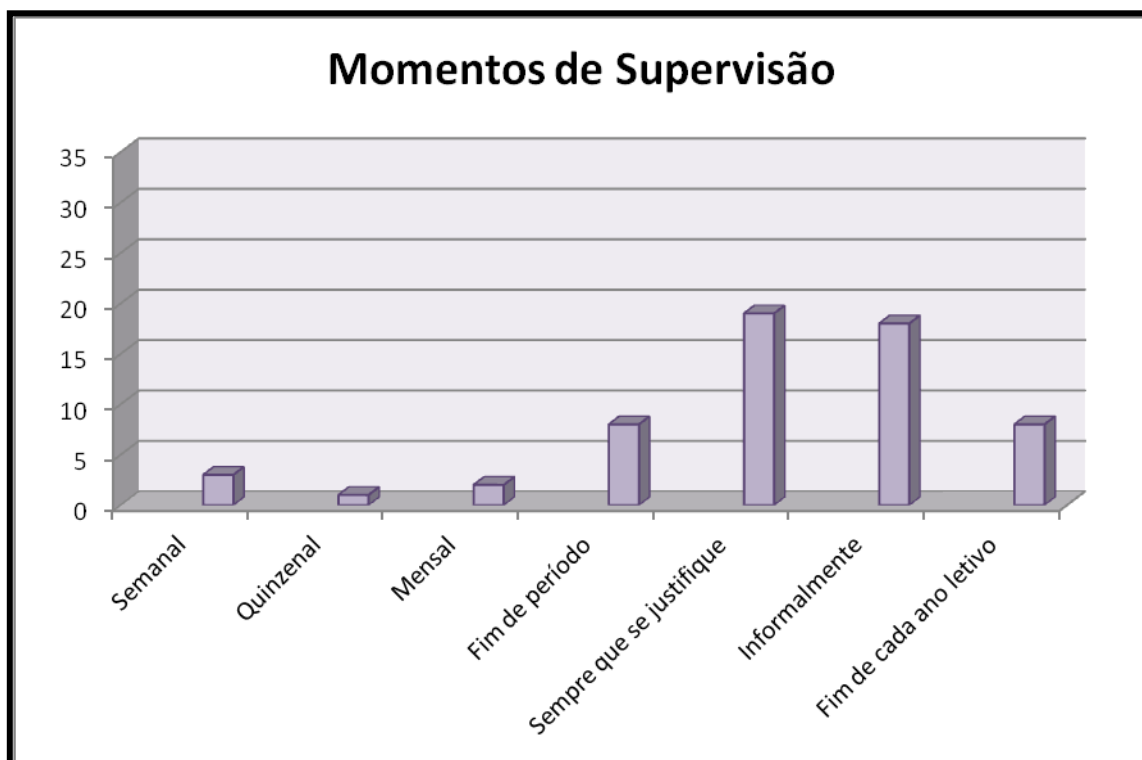


Gráfico 4 - Momentos de Supervisão

Momentos de Supervisão	
Semanal	5%
Quinzenal	2%
Mensal	3%
Fim de período	14%
Sempre que se justifique	32%
Informalmente	30%
Fim de cada ano	14%

Tabela 4 - Momentos de Supervisão

Uma vez que no gráfico 2 percebemos que não existem dispositivos de supervisão montados, no gráfico 4 podemos observar e comprovar que os momentos supervisivos/colaborativos acontecem sempre que se justifique e num ambiente informal. Qualquer instituição, seja escola ou não, deve ter na sua estrutura e dinâmica interna um dispositivo organizacional. Ora, como já anteriormente percebemos, as nossas escolas cumprem os normativos e organizam-se segundo documentos que lhes permitem delinear algumas das atividades a desenvolver durante o ano letivo. Verificamos que esses momentos formais e calendarizados acontecem no início do ano escolar, fim de período e fim do ano letivo. Os restantes momentos de encontro realizam-se sempre que se justifique e informalmente. Os professores não calendarizam encontros de partilha e reflexão como deveriam, a necessidade ou apenas “hoje dá-me jeito, ou hoje pode ser” servem de reunião entre eles. Ainda existem muitos professores que consideram que a formação inicial, ou os anos de experiência são o salvo-conduto para se recusarem a refletir em grupo ou a deixarem que alguém os observe. Enquanto não se estabelecerem dispositivos de supervisão nas escolas logo no início de cada ano letivo, se implementarem e se monitorizarem, os professores continuarão, a “cada um por si” a determinarem o seu campo de ação e a regularem sozinhos a sua prática pedagógica.

4.1.5- Contextos de Supervisão

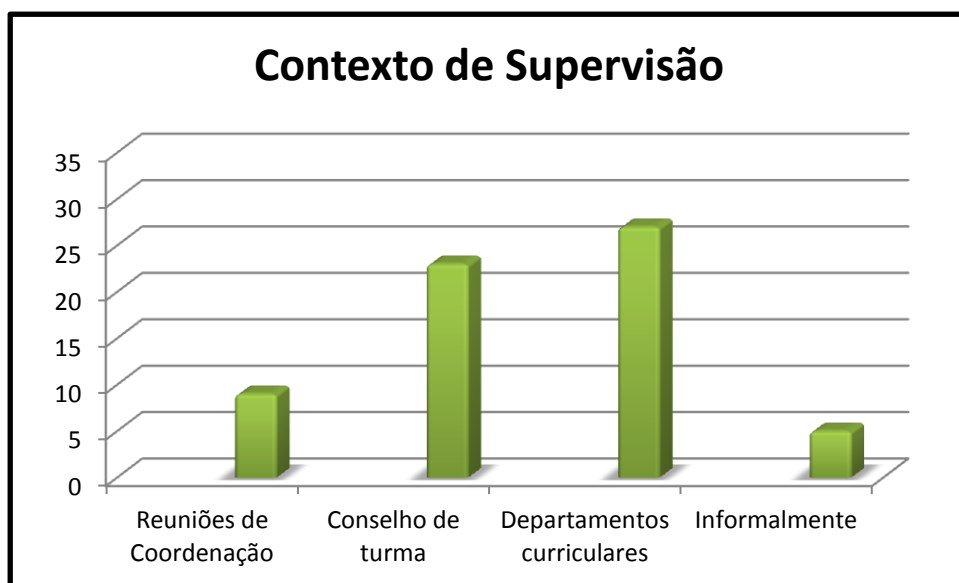


Gráfico 5 - Contexto de Supervisão

Contexto de Supervisão	
Reuniões de Coordenação	14%
Conselho de Turma	36%
Departamentos Curriculares	42%
Informalmente	8%

Tabela 5 - Contexto de Supervisão

O contexto de supervisão/colaboração ocorre ao nível dos conselhos de turma e departamentos curriculares. Estas duas estruturas têm como função, essencialmente a avaliação dos alunos, classificação, transição e aprovação dos mesmos. As deliberações dos conselhos de turma ou departamentos curriculares devem resultar do consenso dos professores que os integram, que apreciam as propostas apresentadas por cada professor. Pensamos que outras ações fora deste âmbito não serão muito comuns de verificar. Lembramos novamente que a organização das escolas ainda se encontra muito no cumprimento que está legislado e pouco naquilo que verdadeiramente os professores necessitam, que passa por um efetivo acompanhamento da sua prática letiva.

4.1.6- Fins da Supervisão

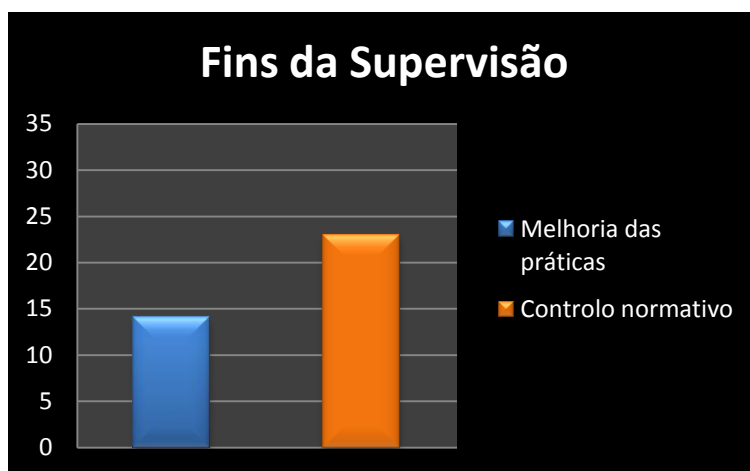


Gráfico 6 - Fins da Supervisão

Fins da Supervisão	
Melhoria de práticas	38%
Controlo normativo	62%

Tabela 6 - Fins da Supervisão

Como nos mostra o gráfico acima, ainda subsiste um apertado controlo normativo nas práticas de supervisão/colaboração. Atentemos às seguintes citações: “...especificamente à verificação do cumprimento das planificações e utilização adequada de materiais pedagógicos.” **Relatório da Escola 4.** “O acompanhamento das estruturas de coordenação educativa e de supervisão pedagógica limita-se à verificação do cumprimento dos programas, em função do que foi inicialmente planeado.” **Relatório da Escola 5.** “O acompanhamento do cumprimento da planificação é efetuado pelos coordenadores de departamento e de disciplina, sendo, regularmente, feitos balanços e reajustamentos, de modo assegurar o cumprimento dos programas.” **Relatório da Escola 7.** “O acompanhamento da prática letiva processa-se em contexto de reunião de ano e disciplina, sob a orientação do respetivo coordenador e subcoordenador, cingindo-se ao balanço do cumprimento das planificações e da análise dos resultados escolares.” **Relatório da Escola 13.** “A supervisão da prática letiva em sala de aula não se encontra instituída, acontecendo em situações como as que resultam

de dificuldades de relacionamento pedagógico e de avaliação do desempenho, não se assegurando, por isso, a contribuição deste processo para o desenvolvimento profissional dos docentes e para a melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos.” **Relatório da Escola 16.**

Apesar da supervisão ter começado a ganhar uma dimensão formativa, estimulando a autorreflexão e autoformação, centradas nas práticas pedagógicas em sala de aula, ainda concorre largamente com o controlo no sentido da prestação de contas. Não somos de todo contra o controlo, que deverá traduzir-se numa avaliação justa, mas estranhámos que a sua expressão seja de 62% versus 38% relativos à melhoria das práticas.

Seguem-se alguns exemplos de algumas escolas em que o acompanhamento da prática letiva se direciona para a melhoria das práticas.

“Contudo, existe uma dinâmica já consolidada de trabalho colaborativo ao nível da planificação conjunta da atividade letiva, reflexão sobre os resultados, troca de experiências, produção de materiais didáticos e aferição de estratégias de atuação.”

Relatório da Escola 12. “A monitorização e acompanhamento da prática letiva são realizados ao nível dos departamentos, sendo de sublinhar como muito positiva, enquanto mecanismo de desenvolvimento profissional, a implementação da supervisão pedagógica da prática letiva em sala de aula, realizada quer pelos coordenadores de departamento quer pelo diretor e na sequência da qual são desenvolvidas reuniões de reflexão com repercussões na melhoria da ação educativa.” **Relatório da Escola 14.**

“A análise dos resultados das avaliações internas e externas, assim como o acompanhamento da prática letiva fundamentam as opções pedagógicas de melhoria implementadas a nível organizacional e pedagógico na organização escolar.” **Relatório da Escola 18.**

Recordemos que o fim último da supervisão deve ser a melhoria da prática letiva, melhores resultados escolares, melhores escolas. Se a supervisão se desenvolver num clima de vigilância sem confiança, os professores sentem que apenas têm que “cumprir” para não sofrerem nenhuma sanção e obterem uma “boa” avaliação.

Incentiva-se assim a construção de uma identidade profissional na base da responsabilidade e desenvolvimento profissional que integra o autoquestionamento e autoavaliação do seu desempenho.

4.1.7- Sugestões de melhoria

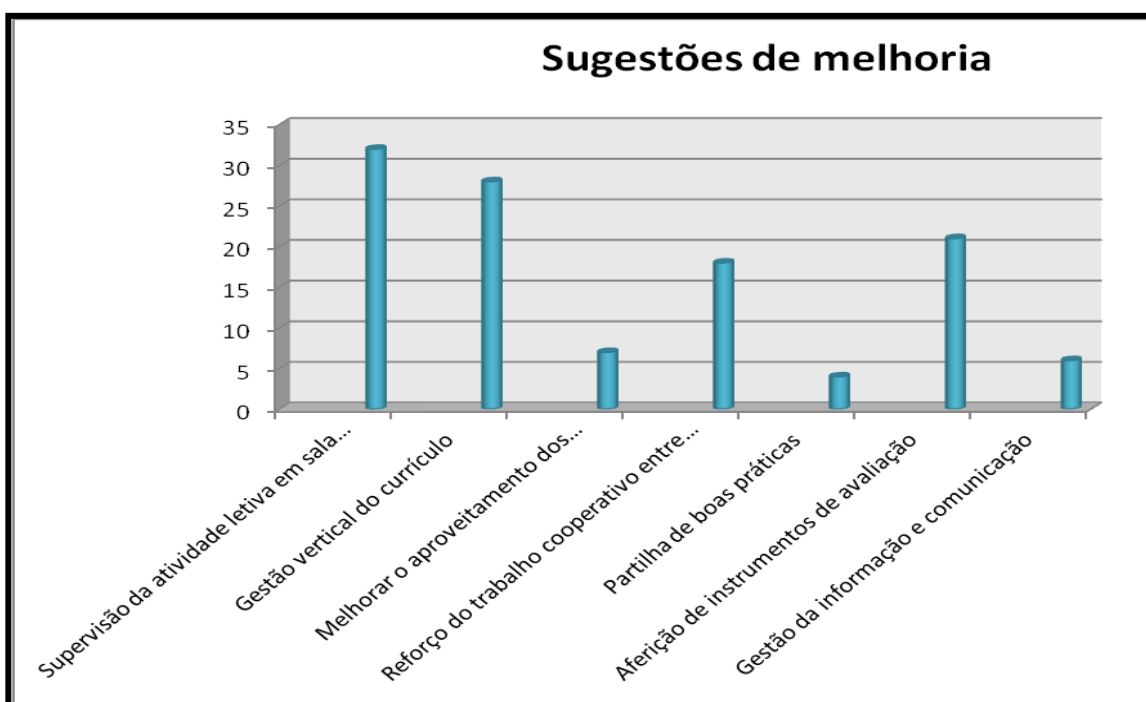


Gráfico 7 - Sugestões de Melhoria

Sugestões de Melhoria	
Supervisão da atividade letiva em sala de aula	28%
Gestão vertical do currículo	24%
Melhorar o aproveitamento dos recursos internos	6%
Reforço do trabalho cooperativo entre docentes	16%
Partilha de boas práticas	3%
Aferição de instrumentos de avaliação	18%
Gestão da informação e comunicação	5%

Tabela 7 - Sugestões de Melhoria

Um dos objetivos da AEE é “ Promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas.” Neste sentido a equipa de avaliação emite nos relatórios sugestões de melhoria às escolas avaliadas. A eficácia da AE fica dependente da apropriação dos resultados e capacidade de intervenção nas áreas a melhorar da parte das mesmas escolas. Cada escola deverá definir uma linha de ação conforme cada situação específica.

Todas as sugestões de melhoria apontam para a supervisão da atividade letiva em sala de aula, assim como para uma melhor gestão vertical do currículo. Todos os relatórios são perentórios em apontar como uma sugestão de melhoria a observação de aulas. A supervisão da prática letiva tem sido objeto de reflexão, nomeadamente através de seminários realizados nas Escolas. No entanto, a sua concretização, em sala de aula, não ocorreu, à exceção das situações de manifesta dificuldade de relacionamento pedagógico e de avaliação do desempenho docente.

Nenhum dos relatórios por nós analisado refere a construção de um dispositivo de supervisão, deixando à interpretação das escolas como pôr em prática a supervisão da atividade letiva em sala de aula. Julgamos que as sugestões de melhoria deveriam ter um carácter mais obrigatório, que sugestivo, até porque há relatórios que fazem as mesmas sugestões de melhoria que já anteriormente tinham sido feitas, logo não executadas.

Relativamente à gestão vertical do currículo, ainda se verifica que existe uma falta de comunicação entre ciclos de ensino. Cada um opera na sua jurisdição, sem considerar necessário a colaboração entre ciclos, para que os professores conheçam melhor os reais problemas dos alunos que irão encontrar e em conjunto estabelecerem atividades de apoio à aprendizagem.

O reforço do trabalho cooperativo (16%) entre professores segue na linha do que dissemos acima, assim como a aferição de instrumentos de avaliação (18%). Se os professores não comunicam, não cooperam, será difícil aferir resultados escolares com a devida fiabilidade.

4.1.8- Existência de contraditório

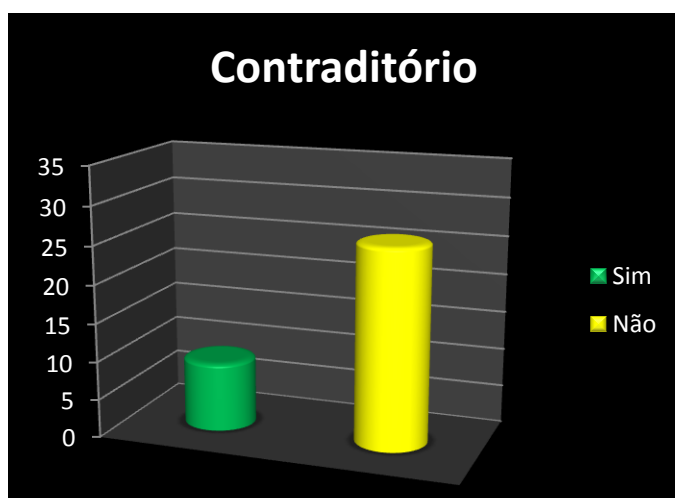


Gráfico 8 - Existência de Contraditório

Contraditório	
Sim	26%
Não	74%

Tabela 8 - Existência de Contraditório

Relativamente à existência de contraditório nos relatórios analisados, verificamos que relativos ao Domínio Práticas de Ensino contabilizámos nove contraditórios.

O contraditório da **Escola 5** aponta na insatisfação da análise feita pela AE relativamente ao acompanhamento das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica se limitarem à verificação dos programas, em função do que foi inicialmente planeado. A escola refere que a afirmação carece de fundamentação por apresentar uma perspetiva redutora do trabalho desenvolvido pelas referidas estruturas. Argumentam que mais do que verificar o cumprimento de programas, os coordenadores refletem em conjunto com os professores de departamento o modo como os mesmos estão a ser cumpridos, o que pressupõe a adequação das metodologias utilizadas e a adoção dos recursos considerados pertinentes no processo de ensino-aprendizagem.

“A elaboração e a aplicação de instrumentos de avaliação comuns, bem como a realização de testes intermédios no 3.º, 5.º, 7.º e 8.º ano, contribuem para a aferição das aprendizagens.” **Escola 8.** Alegam que a referência aos testes intermédios se reporta aos testes emanados pelo GAVE, projeto ao qual o agrupamento aderiu desde o início. Referem, ainda, que a aplicação dos testes intermédios do GAVE está prevista apenas para o 2º, 8º e 9º anos, anos em que têm sido aplicados no agrupamento.

“Utilização dos resultados da avaliação externa na elaboração dos planos de melhoria.” **Escola 11.** Argumentam que cumpriram a maioria do plano de melhoria que resultou da Avaliação Externa e que os pontos fracos foram todos superados. Consideram, ao contrário do que se pretende com a avaliação externa, que o relatório desmotive e desmoralize, retirando forças anímicas e de subjetivando os atores, da sua competência e naquilo que acreditam estar a conseguir para a melhoria e a qualidade da escola pública.

“Monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens.” **Escola 12.** Alegam que relativamente aos procedimentos internos de aferição da avaliação, deve ser sublinhado que, ao nível do 1º ciclo, são elaboradas, em conselho de ano, para todos os anos de escolaridade, matrizes comuns para a avaliação realizada em cada período letivo.

“Planeamento e articulação, no que diz respeito à articulação com os estabelecimentos do 2º ciclo do ensino básico.” **Escola 22.** Argumentam que para além dos contactos referidos, são ainda realizadas atividades em outros âmbitos.

No que respeita ao domínio Planeamento e articulação, o relatório da **Escola 24** refere que a “articulação com os estabelecimentos de ensino de origem dos alunos, sobretudo dos que vêm frequentar o 7.º ano, representa, também, outra das áreas a melhorar”. Constituindo uma das áreas destacadas como área de melhoria, ao sublinhar-se que a “articulação com os estabelecimentos de origem dos alunos, a fim de se garantir maior sequencialidade das aprendizagens e facilitar a integração daqueles”. Todas as intervenções nesse sentido têm vindo a ser ignoradas pelas restantes escolas, não havendo, assim, forma de, por iniciativa desta organização, poder garantir a articulação e sequencialidade desejadas, em anos de início de ciclo, para os jovens oriundos de outros estabelecimentos escolares.

“A articulação vertical não é muito evidente nas práticas desenvolvidas, até porque a escola oferece apenas o nível secundário. Contudo, também não se verifica uma ligação consistente aos estabelecimentos de ensino de proveniência dos alunos, em especial com um deles, situado nas imediações, que permita a garantia da sequencialidade das aprendizagens dos discentes.” **Escola 25.** A este propósito, a escola refere que em contactos informais, sempre mostrou disponibilidade para estabelecer articulações com o agrupamento localizado na proximidade através da tentativa de promoção de reuniões de Departamento conjuntas, o que até ao momento não foi possível de concretizar.

No relatório da **Escola 31** lê-se que “O trabalho cooperativo é uma prática habitual apenas entre alguns docentes, o que contribui, nestes casos, para a consolidação de estratégias de atuação comuns. Estas boas práticas deviam, por isso, ser generalizadas e sistemáticas”. Ora, também aqui lhes parece que a perceção do que se passa na escola é redutora. Na verdade, argumentam, desenvolve-se um trabalho de cooperação entre os docentes que lecionam os mesmos níveis, trabalho que passa, não só pela planificação, como também pela elaboração de instrumentos de avaliação variados, troca de experiências e de materiais no que concerne à lecionação dos vários conteúdos, análise dos resultados dos alunos (trabalho mais individualizado entre o docente e a subcoordenadora e ainda em reuniões de grupo e departamento a nível mais geral).

No âmbito do item planeamento e articulação, a **Escola 34** contesta a avaliação, referindo que não há qualquer referência no relatório à articulação entre o pré-escolar e o primeiro ciclo como exemplo de verticalidade, quer no domínio das atividades, quer nos conteúdos e que se encontra patente nos conselhos de articulação realizados por trimestre, desde 2010-2011; do mesmo modo, não há referência há planificação conjunta por ano de escolaridade no primeiro ciclo, uniformizando o currículo a nível do agrupamento. Não é feita qualquer referência ao trabalho de articulação vertical sustentada, através das assessorias, incluído no Plano de Ação da Matemática durante o último quadriénio.

4.2. Proposta de ação

Depois de finalizadas todas as etapas que compõem esta investigação, consideramos ter reunido as condições e os conhecimentos necessários para desenvolvermos uma proposta/desafio às escolas no sentido de desenvolverem e implementarem dispositivos de supervisão.

O objetivo primordial desta proposta passa por criar um instrumento útil para todos os professores supervisores da prática pedagógica, o desenvolvimento e implementação de dispositivos de supervisão, promovendo assim uma melhoria na qualidade do processo de supervisão e conseqüentemente a melhoria do ensino/aprendizagem.

Capítulo 5- Considerações Finais

Na reta final deste trabalho de investigação, a intenção é realizar uma reflexão sobre o caminho percorrido, evidenciando os avanços e recuos peculiares de qualquer trabalho desta natureza, desde o ponto de partida – a definição do objeto de estudo – até ao ponto de chegada – o perspetivar de respostas às questões e objetivos que orientaram este estudo.

Visamos, ainda, acentuar alguns dos aspetos que mais se destacaram e as mensagens que consideramos mais relevantes, em relação à temática que foi explorada - Supervisão Pedagógica desocultada pelos relatórios da IGEC.

5.1-Conclusão

Nada começa que não tenha de acabar,
tudo o que começa nasce do que acabou ...
e esse é o único destino dos homens,
começar e acabar, acabar e começar.

(José Saramago, in O Evangelho segundo Jesus Cristo)

Chegados, então, ao fim deste nosso estudo, afigura-nos referir que quer supervisão, quer até práticas colaborativas entre professores ou profissionais de educação, encontram uma fraca expressão nas nossas escolas. Quando existem, são de um modo geral pontuais, orientadas para a resolução de certos problemas. O acompanhamento da prática letiva é feito através da verificação do cumprimento das planificações e da análise dos resultados dos alunos. A supervisão da prática pedagógica em contexto sala de aula não é uma prática instituída, acontecendo apenas para os casos de avaliação de desempenho docente e de existência de problemas de relacionamento pedagógico, o que compromete a monitorização da eficácia do planeamento individual, o desenvolvimento profissional dos docentes e, conseqüentemente, a melhoria das aprendizagens. De salientar que se registam práticas de trabalho colaborativo entre os docentes que lecionam as mesmas disciplinas, em especial ao nível da elaboração das planificações a médio e longo prazo. Na produção de materiais pedagógicos, instrumentos de avaliação e na preparação das atividades letivas, este trabalho cooperativo não se encontra generalizado, sendo mais evidente em alguns grupos de recrutamento. A partilha de

materiais acontece com alguma frequência, facilitada pela existência do correio eletrônico institucional.

Estamos certos, que tudo isto exige uma grande implicação dos docentes, uma cultura profissional cooperante, o entendimento entre docentes, pondo de lado alguns individualismos e isolacionismos. A colaboração e a colegialidade entre todos os atores da escola são imprescindíveis, de modo a alcançar o sucesso, como corroboram as seguintes palavras: “ As virtudes da colegialidade são hoje enaltecidas em praticamente todos os sectores da comunidade educativa” (Lima, 2002: 41)

A abertura e o questionamento reflexivo das questões que inquietam a educação devem ter lugar numa escola de práticas colaborativas.

Pensamos que um dos grandes entraves quer às práticas supervisivas, quer às colaborativas advêm do medo dos docentes se exporem aos outros, mostrando os seus pontos fracos, as suas dúvidas e incertezas, que podem pôr a sua reputação em perigo.

Como “o pedido de conselhos a colegas é muitas vezes encarado como uma admissão da própria incompetência, esta forma de interação ocorre nas escolas, normalmente, de um modo muito episódico” (Lima, 2002: 53).

Os docentes que adotam a colaboração têm o sentimento de que uma união de ideias e de esforços contribui para um trabalho melhor alicerçado, e que diminui o risco de falhar. Percebemos, pelo estudo efetuado, que esta colaboração pode realizar-se de modo formal ou informal. As práticas colaborativas formais estão mais ligadas a uma planificação conjunta, na troca de informações sobre as turmas ou sobre os alunos em particular e ocorrem no início de cada ano letivo, fim de período e final de ano. As práticas colaborativas informais ocorrem no dia a dia, quando os professores emprestam materiais, trocam ideias, comentam aspetos da sua prática pedagógica, nas pausas letivas.

Como a função primordial da supervisão é a monitorização da prática, os processos centrais da supervisão são a reflexão e a experimentação.

Verificámos que, embora informais, existem momentos de reflexão conjunta entre docentes.

A reflexão é, segundo Dewey, citado por Alarcão,

“uma forma especializada de pensar. Implica uma perscrutação activa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas acções ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem. (...) Ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” (1996: 175)

A reflexão é, pois, uma atribuição de sentido através do pensamento. Esta caracterização afasta o pensamento reflexivo de um mero ato rotineiro. Este último é guiado por hábitos, impulsos e tradições, enquanto que o primeiro assenta na vontade própria, na direção do próprio pensamento na procura de respostas aos questionamentos próprios ao ser humano. A reflexão combina aspetos racionais, numa lógica de investigação, com aspetos irracionais, ligados à afetividade existente no ser humano.

Professor reflexivo, é pois aquele que é capaz de gerir a própria aprendizagem, a própria evolução, considerando a experiência passada, os processos de metacognição. Citando Zeichener, aquela autora diz-nos ainda que o professor reflexivo “faz da sua prática um campo de reflexão teórica, estruturada de acção” (Alarcão, 1996: 176).

Os professores contribuem para a produção de conhecimento pedagógico através da reflexão que fazem sobre as interações que se estabelecem entre todos os atores nos meios educacionais, nas mais variadas circunstâncias, nos mais diversos enquadramentos, quer interiores, quer exteriores à escola. O professor ultrapassa assim o papel de mero técnico.

A partir do pensamento de Schön, a mesma autora “distingue a diferença entre reflexão na acção e reflexão sobre a acção como formas de desenvolvimento pessoal” (ib, ibidem). A reflexão na ação pressupõe uma reflexão ao mesmo tempo que a ação decorre. A reflexão sobre a ação pressupõe um distanciamento temporal entre a ação e a reflexão que é feita sobre a mesma. A ação é reconstituída mentalmente para poder ser analisada. Em ambos os casos, “ a reflexão cede normalmente lugar à reestruturação da acção” (ib, ibidem)

A supervisão deve contribuir para o desenvolvimento de todos os atores da escola, independentemente do seu papel nessa organização. O supervisor é visto como dinamizador de comunidades aprendentes, capaz de facilitar a integração de novos profissionais numa dinâmica de desenvolvimento e aprendizagens mútuas.

Ainda nesta linha de pensamento, Vieira (1999) coloca a tônica da mudança nas mentalidades culturais dos professores e no envolvimento dos mesmos nos processos.

Em sua opinião,

“a inovação pedagógica implica modificações da cultura pessoal ou, parafraseando Bourdieu (1972), do *habitus* – esse sistema de disposições duráveis e transponíveis que integra todas as experiências do passado e funciona em cada momento como uma matriz de percepção, de apreciação e de acção. Os professores *per se* têm uma grande importância na mudança de práticas” (*ibidem*: 99-100).

Benavente (1991) também considera que não é só a mudança legislativa, enquanto pressão externa à escola, que obriga os professores a mudar. Esta autora defende que a mudança dos professores se reveste de um carácter muito mais complexo, quando diz:

“a mudança de práticas é de ordem e de uma lógica diferentes da mudança legislativa; é um processo complexo que envolve os professores e não resulta nem da simples vontade destes, nem decorre mecanicamente de qualquer intervenção exterior” (*apud* Leite, 2003: 156).

De igual modo, Leite (2003) acredita que a mudança tem de se operacionalizar com o envolvimento dos professores, havendo em primeira instância, a necessidade de que estes percebam o sentido da mudança preconizada, a fim de se evitarem resistências à inovação desejada. Chama a atenção para o facto de os normativos legais não constituírem o fator preponderante na mudança das práticas escolares. E sustenta que

“O que mais parece influir são as representações que os professores fazem dessas mudanças, o modo como a elas aderem e o sentido que lhes atribuem. Há mesmo teses que falam da resistência dos professores à mudança e há estudos que falam das estratégias que os professores e as professoras adoptam perante uma inovação curricular imposta ou proposta do exterior, mesmo que com sedução” (*ibidem*: 157).

Como afirma Leite (2003), para se passar do domínio das intenções às ações, é necessário um envolvimento coletivo da comunidade escolar. E, também como sustenta, para que ocorra esse envolvimento coletivo “É necessário um grande investimento quer dos órgãos de gestão das escolas (Comissões Executivas e Conselhos Pedagógicos ou Conselho de Docentes, no 1º ciclo), quer dos diretores de turma, enquanto

coordenadores de projetos curriculares de turma, quer ainda dos conselhos de turma que concebem e desenvolvem esses projetos” (*ibidem*:167).

Esta autora aprofunda o seu pensamento, sustentando que não é possível acontecer uma inovação curricular se os professores não forem chamados a participar na construção dessa inovação. Advoga, contudo que, para isso, “é necessário que cada um de nós professor(a), desenvolva competências típicas dos profissionais que desempenham profissões complexas: saber agir com pertinência; saber mobilizar num dado contexto; saber combinar; saber transpor; saber aprender e saber aprender a aprender; saber empenhar-se” (*ibidem*: 167).

Esta necessidade de operacionalizar a mudança educativa, de se passar da retórica à prática, na visão de Stoer e Cortesão (1999), é encarada como um desafio que

“irá tomando corpo num país como Portugal [que] envolve a articulação da integração de subjectividades (na construção de novas identidades) com a promessa da modernização em garantir a cidadania básica. Tal articulação implica transformar a cidadania retórica em cidadania real, vivida (em que, na verdade, os valores morais e cívicos concretizem os direitos e obrigações sociais e humanos), ao mesmo tempo que alarga esta cidadania a níveis locais, supranacionais e globais” (*ibidem*: 100).

E esse desafio, em nossa opinião, deixa de estar apenas nas mãos dos professores e passa a ser uma questão de todos, numa lógica de intervenção educacional em rede, tendo em conta que a escola é uma de entre outras estruturas sociais com responsabilidades na formação das crianças e jovens.

Também Alaíz, Góis e Gonçalves (2003), ao analisarem as funções atribuídas à escola, afirmam:

“a instituição escolar, tem três ‘funções’, isto é, corresponde a três exigências ou necessidades da sociedade tal como ela actualmente existe: socialização, selecção e educação. (...) Esta está em crise: de acordo com amplos sectores da opinião pública, ela não cumpre adequadamente as suas funções educativas e de socialização. E mesmo a função de selecção há muito quem entenda que nem essa ela cumpre cabalmente” (*ibidem*: 23).

E estes autores vão mais longe, dizendo que daí “que se entenda ser necessária e urgente a avaliação dos sistemas educativos” (*ibidem*: 23).

Focado, também, na avaliação externa das escolas em Portugal, o processo inicial de pesquisa centrou-se na procura de legislação que subjaz a esta problemática.

Seguidamente, através de uma leitura *flutuante* (Bardin, 2013), foram identificados conceitos de *avaliação, eficácia, eficiência, prestação de contas, melhoria, boas práticas, avaliação interna, autoavaliação, avaliação externa...* que nos orientaram na seleção de novas leituras e que contribuíram para estruturar o enquadramento conceptual deste estudo.

Este quadro teórico permitiu-nos identificar não só os papéis que a escola tem assumido nos últimos trinta anos, mas também, aprofundar o entendimento do discurso normativo, sobretudo ao nível dos objetivos visados pela avaliação das escolas.

Para a construção de significados foram utilizadas como técnica de recolha de dados, a análise documental e como técnica para o tratamento de dados, a análise de conteúdo. Na descrição relativa ao processo de construção dos significados que emergiram da grelha de análise, foi utilizada a análise qualitativa, paradigma em que nos posicionámos neste estudo.

Guerra (2003) defende que é necessário “encarar a avaliação das escolas com serenidade e ponderação, sobretudo se se pensa mudar o sistema educativo a partir da avaliação da instituição escolar” (*ibidem*: 25) e, segundo este autor, também é necessário “realizar *accountability* nas instituições, porque o funcionamento das escolas acarreta uma responsabilidade social. Há, pois, que prestar contas das actuações à comunidade educativa e aos legítimos representantes dos cidadãos” (*ibidem*: 25).

Ainda na mesma linha de entendimento, o mesmo autor (Guerra, 2003) quando, sobre a qualidade das práticas profissionais, adverte para constrangimentos inerentes às mesmas, dizendo que

“Uma coisa são os indicadores da qualidade e outra são as condições para a conseguir (...) Ter profissionais formados é uma necessidade, ainda que isso, por si só, não garanta a qualidade da prática (...) Dispor de um quadro docente estável e coeso torna possível a qualidade. Porém, se esse mesmo quadro não possui meios suficientes e adequados, a qualidade pode sair prejudicada” (*ibidem*: 31).

A supervisão, tal como ela é descrita na primeira parte deste trabalho, apresenta-nos a escola como um sítio onde os professores aprendem a sua profissão. Deixa de ser um lugar onde apenas os alunos aprendem e os professores ensinam. Os professores precisam de aceitar que o supervisor é um professor de valor acrescentado.

Também, no enquadramento conceptual da supervisão e relativo aos modelos de supervisão, existe um esforço no sentido de construir modelos que tenham em conta a totalidade da pessoa e que não façam tábua rasa da sua narrativa. A atenção ao modo como cada professor se apropria dos conhecimentos e das experiências e os transforma através da reflexão deve fazer parte da lógica supervisiva.

Queremos, finalmente, destacar que colaboração e supervisão constituem-se como “instrumentos de pensamento e praxis”. (Roldão *in* Alarcão & Canha 2013:7)

Somos chamados à atenção para não confundirmos o seu uso específico. A supervisão deve trabalhar como dispositivo de desenvolvimento profissional associada a lógicas de colaboração. Devemos distinguir formas de trabalho colaborativo de um mero comportamento interpessoal agradável. Parece-nos continuar a existir uma tensão entre estes dois conceitos, a supervisão associada a uma lógica vertical e a colaboração à lógica horizontal. Desejamos que estes conceitos se possam vir a complementar num futuro próximo.

Se começámos este trabalho por tentar definir, da melhor forma, e à luz dos autores estudados o conceito de supervisão, terminamos com a definição do conceito de colaboração proposto por Alarcão e Canha (2013:12) “instrumento para o desenvolvimento e processo de realização pessoal e grupal alicerçado em atitudes de disponibilidade para interagir com os outros confiando nessa relação”. Neste sentido, encontrámos no nosso estudo alguns elementos que testemunham a presença de colaboração entre docentes.

Para Senge (2005:16) “as escolas podem ser recriadas, vitalizadas e renovadas de forma sustentável, não por decreto ou ordem e nem por fiscalização, mas pela adopção de uma *orientação aprendente*”.

Em suma, de acordo com as questões e objetivos que nortearam este estudo, o material empírico selecionado que constituiu o *corpus* de análise deste trabalho de investigação,

permitiu-nos concluir que a supervisão pedagógica que visa a melhoria do sistema educativo, através da promoção de práticas supervisivas/colaborativas contribuindo para melhorar os resultados escolares e, simultaneamente, permitir gerar nas escolas práticas de melhoria organizacional não encontra expressão nas escolas por nós analisadas.

Deste modo, esta investigação revestiu-se de um enorme significado, porque nos proporcionou a compreensão dos conceitos em que se alicerça a avaliação externa das escolas, assim como a tomada de conhecimento sobre as ações levadas a cabo, no âmbito da mesma avaliação, e um maior entendimento sobre o modo como é feito o acompanhamento e supervisão da prática letiva nas escolas estudadas.

O quadro conceptual da IGEC assenta numa metodologia baseada em análise documental, análise da informação estatística, aplicação de questionários de satisfação e análise dos resultados obtidos, observação direta e entrevistas em painel. Do cumprimento destes parâmetros resulta a produção de um relatório sobre cada escola avaliada.

A leitura dos relatórios permitiu-nos perceber que apesar desta medida estar legalmente prescrita, as *práticas* de supervisão são ainda pouco estruturadas e/ou inexistentes em muitos agrupamentos/escolas. Ao nível das práticas letivas, a observação de aulas não tem sido uma prática assumida pelas equipas de avaliação, e também não assume visibilidade nas práticas de autoavaliação, segundo a IGE.

No final de cada relatório encontram-se propostas ações de melhoria a implementar por cada escola para cada uma das áreas de intervenção. Relativamente às práticas supervisivas, as sugestões de melhoria visam a implementação de estratégias focadas na regulação e supervisão do trabalho docente. Quase todos os relatórios incidem como ponto de melhoria a supervisão da prática letiva em contexto de sala de aula, de forma a potenciar metodologias eficazes de ensino e aprendizagem, numa ótica de desenvolvimento profissional dos docentes.

Os relatórios oferecem um melhor conhecimento público do trabalho das escolas.

Visámos neste trabalho estabelecer linhas e etapas que nos conduzissem à elaboração de um trabalho de investigação sobre um tema atual no mundo educacional como é a supervisão pedagógica. Pretendemos um trabalho rigoroso com os atributos de trabalho científico de forma a poder ser um contributo para esta questão. Esperamos ter conseguido.

5.2- Contributos do Estudo

No que diz respeito à nossa própria formação e desenvolvimento, este estudo assume uma extrema importância, pois é uma tomada de consciência das nossas práticas supervisivas (ou a não existência de práticas supervisivas).

A investigação faz-nos avançar em termos dos conhecimentos e das pesquisas acerca daquilo que nos rodeia e acerca de nós próprios.

Podemos afirmar que nos ajudou, acima de tudo, a aprofundar conhecimentos no âmbito da supervisão e simultaneamente, compreender a importância do processo de supervisão e conhecer a realidade das 35 escolas avaliadas. Estes conhecimentos irão contribuir para melhorar o nosso desempenho enquanto professores e tentar implementar dispositivos de supervisão, que contribuirão para melhorarmos a prática pedagógica.

5.3- Pistas de um novo trabalho

Uma vez, que a temática deste estudo não se esgota, achamos pertinente deixar algumas pistas/desafios a futuros trabalhos na área da Avaliação Externa em supervisão, tais como:

- A comunicação da avaliação feita pelos inspetores a toda a comunidade escolar;
- Princípios orientadores deixados pelos inspetores para uma melhoria efetiva no decorrer da supervisão da prática pedagógica;
- Que medidas concretas pode tomar a escola avaliada no sentido de implementar ou melhorar a prática supervisiva?
- Como monitorizar mais eficazmente as escolas avaliadas relativamente às práticas supervisivas?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, A. J. (2005) *Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação*. São Paulo: Cortez Editora.

Afonso, N. (2005) *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores, S.A.

Alaíz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Auto-Avaliação de Escolas: pensar e praticar*. Porto: Edições ASA.

Alarcão, I. e Sá-Chaves, I. (1994). *Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspetiva ecológica*. In J. Tavares (Ed.). *Para intervir em educação: Contributos dos colóquios CIDINE* (pp. 201-232). Aveiro: CIDINE.

Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (1997). *Um olhar reflexivo sobre a supervisão*. In *Actas do I Congresso Nacional de supervisão. Supervisão na formação – contributos inovadores*. Universidade de Aveiro, 256-266.

Alarcão, I. (2001). *Novas Tendências nos Paradigmas de Investigação em Educação*. In: *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. São Paulo: Artmed Editores, 135-144.

Alarcão, I. (org.) (2002). *Escola Reflexiva e Supervisão - Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina. (2ª Ed. – 1ª Ed., 1987).

Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedago.

Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Coleção NOVA CIDinE. Porto: Porto Editora.

Azevedo, J. M. (2009). *Inspecção Geral da Educação “Avaliação Externa das Escolas” (2006-2009)*. Seminários *Avaliação das Escolas: auto-avaliação e avaliação externa*, 28 de Abril, 15 de Maio: (Porto, Lisboa).

Bardin, L. (2013). *A Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Beel, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação- uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.

Bronfenbrenner, U. (1996) *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Cardoso, T. (2007). *Interacção verbal em aula de línguas: meta-análise da investigação portuguesa entre 1982 e 2002*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Tese de Doutoramento (não publicada)

Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Clandinin, J. & Rosiek, J. (2007). *Mapping a Landscape of Narrative Inquiry: Borderland Spaces and Tensions*, pp. 35- 75. In Clandinin, J. (Ed.) *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping Methodology, Thousand Islands*. London, New Dehli; Sage.

Clímaco, M. do C. (2005) *Avaliação de Sistemas em Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.

Coelho, A. & Rodrigues, A. (2008). *Guia de Avaliação de Desempenho Docente*. Lisboa: Texto Editores.

Conselho Nacional de Educação (2007). *Seminário Avaliação das escolas, modelos e processos*. Lisboa: CNE.

Conselho Nacional de Educação (2008). *Parecer n.º 5/2008, de 13 de Junho: parecer sobre avaliação externa das escolas (2007-2009)*. Diário da República, II Série, n.º 113. Lisboa: INCM.

Conselho Nacional De Educação (2010). *Parecer n.º 3/2010, de 9 de Junho: parecer sobre avaliação externa das escolas (2007-2009)*. Diário da República, II Série, n.º 111. Lisboa: INCM.

Conselho Nacional De Educação (2011). *Recomendação n.º1/2011, de 7 de Janeiro: recomendação sobre avaliação das escolas*. Diário da República, II Série, n.º 5. Lisboa: INCM.

De Ketele, J-M. & Maroy, C. (2006). *Quels critères de qualité pour les recherches en éducation ?* In Paquay, L., Crahay, M :, De Ketele, J-M. (2006) *L'analyse qualitative en éducation- des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles : De Boeck Université.

DiPaola, M. F. & Hoy, W. K. (2008). *Principals, Improving, Instruction: Supervision, Evaluation, and Professional Development*. United States of America: Pearson.

Fernandes, M.R. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade. Perspectivas Curriculares*. Porto: Porto Editora.

Figari, G. (2009). *A avaliação de escola: questões, tendências e modelos*. Santo Tirso: De Facto.

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa : Monitor.

Freitas, C. (2001). *Contributo para a História da Avaliação Educacional em Portugal: os anos 70*, in *Revista Portuguesa de Educação*, ano/vol. 14, número 001, Universidade do Minho, 95-130.

Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra, p.245.

Guerra, M.A.S. (2003). *Tornar Visível o Quotidiano. Teoria e Prática de Avaliação Qualitativa das Escolas*. Porto: Edições ASA.

Guerra, M.A.S. (2003). *Uma seta no alvo: A Avaliação como Aprendizagem*. Porto: Edições ASA.

Hadji, C. (1994) *A Avaliação, Regras do Jogo: das Intenções aos Instrumentos*. Porto: Porto Editora.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2001). *Porque é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

Hargreaves, A. (1995). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: MacGraw-Hill.

Lecoointe, M. (1997). *Les enjeux de l'évaluation*. Paris: L'Harmattan.

Leite, C. M. F. (1995) *Avaliar a Avaliação*. Lisboa: Edições ASA.

Leite, C. M. F. (2003). *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*. Lisboa: Edições ASA.

Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Coleção, Currículo, Políticas e Práticas, nº 15. Porto: Porto Editora.

Lima, J. (2008). *Em busca da Boa Escola – Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Martinic, S. (2006). *Algunas categorias de análisis para la sistematización*. Santiago, Chile: Cide-Flacso.

Ministério Da Educação (2006). *Relatório final da actividade do Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas*. Lisboa: CNE.

Moreira, M. A. & Vieira, F. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação-CCAP- disponível em <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>

Morse, J. (2007). *Aspetos essenciais de metodologia de investigação qualitativa*. Coimbra: Formasau

OCDE (2009). *School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review OECD Education Working Paper No. 42*. Paris: OCDE.

Oliveira, L. (1992). *O clima e o diálogo na formação de professores*. Aveiro: Cadernos CIDInE (5), 13-22.

Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I- Da sala à Escola*. Porto: Porto Editora. In T. Vasconcelos. *Supervisão da Prática Pedagógica, Da Investigação às Práticas- Estudos de Natureza Educacional 2010 Vol X Nº1*.

Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II: Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (1991). *A escola deve seguir ou antecipar as mudanças da sociedade?* In M. Thurler & P. Perrenoud (Eds.), *A escola e a mudança: Contributos sociológicos* (pp. 11-31). Lisboa: Escolar Editora.

Perrenoud, P. (1999) *Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica*, in A. Estrela, & A. Nóvoa (Eds.), *Avaliações em Educação: Novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, 155-170.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1995) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Publicações Gradiva.

Rangeon, F. (1993). *La notion d'évaluation*, in CURAPP, *L'Évaluation dans l'administration*. PUF, 11-13.

Roldão, M.C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. V.N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Sá-Chaves, I. (1999). *Supervisão: Conceções e Práticas – Conferência de Abertura da Semana da Prática Pedagógica das Licenciaturas em Ensino*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão: Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Estudos temáticos 1: Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves, I. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Sá-Chaves, I. (2003). *Formação de Professores: Modelos de Referência na Universidade de Aveiro*. Revista de Educação, vol. XI, nº1, 150-153.

Sá-Chaves, I. (2004). *Supervisão Pedagógica*. Lisboa: ESELX.

Sá-Chaves, I. (2005). *Os Portfolios Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro*. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos. Porto: Porto Editora.

Senge, P. et al. (1999). *A quinta disciplina – caderno de campo: estratégias e ferramentas para construir uma organização que aprende*. Rio de Janeiro, RJ: Qualitymark.

Senge, P., Cambron-Macabe, N. & Lucas, T. (2005). *Escolas que aprendem*. Porto Alegre: Artmed Editora. In T. Vasconcelos. *Supervisão da Prática Pedagógica, Da Investigação às Práticas- Estudos de Natureza Educacional 2010 Vol X Nº1*.

Simons, H. (1999). *Avaliação e Reforma das Escolas*, in Estrela, A. & Nóvoa A. (Eds.), *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora, 155- 170.

Stoer, S. R., Cortesão, L. (1999) *Levantando a Pedra: da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.

Teixeira, O. & Ludovico, A. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.

Terrasêca, M. (2006). *Questões Aprofundadas de Avaliação em Educação*. Porto: FPCEUP, Relatório da disciplina, 64-74.

Vieira, F. (1993). *Supervisão - Uma prática reflexiva de formação*. Rio Tinto: ASA.

Vieira, F. & Moreira, M. A. et al (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Vieira, R. (1999) *Histórias de Vida e Identidades: Professores e Interculturalidade*. Porto: Edições Afrontamento.

Zabalza, M. (1994). *Planificação Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições ASA.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores – ideias e práticas*. Lisboa. Coleção Educa – Professores.

Legislação consultada

- Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro- Lei de Bases do Sistema Educativo

- Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro - regulamenta a Avaliação das escolas do ensino não Superior.

- Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio - aprova o novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril - aprova o novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

- Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de Julho - altera o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril que por sua vez tinha sido alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, foi aprovada, em conselho geral de 12 de julho de 2012, uma alteração ao regulamento interno. Os artigos 19.º, 20.º e 21.º, relativos ao conselho pedagógico.

- Despacho Conjunto n.º 370/2006, de 3 de Maio - regulamenta a constituição do grupo de trabalho que terá como função designar os peritos e definir as formas de aplicação e de desenvolvimento, quer da autoavaliação, quer da avaliação externa.

- Despacho Conjunto n.º 4150/2011, de 4 de Março - regulamenta a constituição do grupo de trabalho que terá como missão apresentar uma proposta de modelo para o novo ciclo do Programa de Avaliação Externa das Escolas (AEE).

- Despacho Conjunto n.º 9265-B/2013- integra as Atividades de animação e de apoio à família (AAAF) que se destinam a assegurar o acompanhamento das crianças antes e ou depois do período diário das atividades educativas e durante os períodos de interrupção destas atividades.

- Despacho Normativo 6/2010, de 19 de Fevereiro - regulamenta a Avaliação dos alunos, completando ou modificando o previsto nos Despacho Normativo 1/2005; 18/2006 e 5/2007.