



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

DO AVALIADOR AO SUPERVISOR- QUE (PER)CURSOS
NECESSÁRIOS?

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

-Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação Docente -

Nascimento dos Santos Marques

Porto, Janeiro de 2013



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

DO AVALIADOR AO SUPERVISOR- QUE (PER)CURSOS
NECESSÁRIOS?

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

- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação Docente -

Trabalho efectuado sob a orientação do Professor Doutor José Matias
Alves e co-orientação do Mestre Lília Ana Santos Silva

Nascimento dos Santos Marques

Porto, Janeiro de 2013

Agradecimentos

Agradeço ao Professor Matias Alves, pelo prazer que foi assistir às suas aulas e pelo muito que me despertou e impulsionou para novos caminhos e novas descobertas.

Agradeço particularmente à professora Lília Ana pela sua total disponibilidade, pela capacidade de me mostrar o caminho percorrido neste relatório e por me transmitir sempre a sensação de que a tinha como “companheira” de viagem.

À Marília, porque é a primeira responsável por eu estar a escrever estes agradecimentos.

Agradeço aos meus filhos por serem uma constante força de vida.

ÍNDICE

Agradecimentos.....	iii
ÍNDICE	iv
Índice de Quadros.....	v
Resumo.....	1
Abstract	3
1. Introdução	5
2. Problemática.....	8
2.1. Questões – Problema da vida profissional.....	11
3. Revisão de Literatura.....	16
3.1. Supervisão: Conceitos e Modelos.....	16
3.1.1. Conceitos de Supervisão	16
3.1.2. Modelos de Supervisão	19
3.2. O supervisor e a observação de aulas	23
3.2.1. Perfil de avaliador/supervisor à luz dos normativos.....	23
3.2.2. Perfil desejável de avaliador/supervisor	24
3.2.3. A observação de aulas.....	32
4. Análise e Reflexão	42
4.1. Aprendizagens profissionais mais relevantes	42
4.2. Projecção do conhecimento adquirido através da reflexão sobre a acção.	44
5. Conclusão	48
6. Bibliografia.....	50

Índice de Quadros

Quadro 1 - Deveres do avaliador/supervisor para com o avaliado	27
Quadro 2 - Deveres do avaliado para com o avaliador/supervisor	28
Quadro 3 - Competências e funções do supervisor	29
Quadro 4 - Tarefas do supervisor durante o ciclo de observação.....	33
Quadro 5 - Papéis a desempenhar pelo professor e pelo supervisor antes, durante e após a observação.....	38
Quadro 6 -Referencial de avaliador/supervisor	46

Resumo

Este relatório pretende reflectir um caminho percorrido nos trilhos da avaliação do desempenho docente e resultou, ainda, do meu desconforto no desempenho das funções de avaliador entre 2007 e 2011.

Foi esse incómodo que despoletou em mim a necessidade de saber mais, para cumprir melhor esta difícil função. Isto é, dei conta que talvez não chegasse a cumprir o papel que a legislação me atribuía - o de avaliador. Senti que precisava de dar um salto qualitativo: era importante, para mim, para aqueles com quem eu trabalhava e para a própria escola, que eu fosse capaz de desenvolver as minhas funções de modo a ajudar os outros, e a mim, a crescer pessoal e profissionalmente. Para que isso acontecesse, faltava claramente a componente formativa que a avaliação de desempenho docente deve ter.

Foi assim que encetei esta reflexão/investigação e, em função dos meus pontos fracos, foquei a minha atenção no papel de avaliador/supervisor, e nas aulas assistidas, tentando procurar respostas para, numa próxima oportunidade, poder desenvolver um verdadeiro processo de supervisão pedagógica.

Relativamente ao primeiro ponto, papel de avaliador/supervisor, com esta investigação, verifiquei que tomei algumas decisões acertadas, mas, acima de tudo, verifiquei o muito que não fiz. A componente reflexiva, por exemplo, foi quase inexistente. A avaliação do desempenho docente, tal como está implementada é também algo limitadora para se produzirem grandes transformações. No entanto, os avaliadores terão também de ser supervisores para se poder implementar um verdadeiro processo de supervisão. Daí o título - ***Do avaliador ao supervisor – que (per) cursos necessários?***

Relativamente ao segundo ponto, observação de aulas, foi também alvo da minha atenção, porque senti igualmente muitas dificuldades, e também, porque é no acto pedagógico que a escola actual mais tem que investir, recebendo os contributos da supervisão pedagógica, com vista à melhoria dos resultados. Tomando o ciclo de

observação como referência, verifico que as minhas maiores lacunas foram na fase de pré-observação.

Descrevo a problemática no âmbito das funções de avaliador, como ponto de partida, para procurar saber mais sobre a temática abrangente da supervisão pedagógica. Sei que é uma área difícil, controversa, mal compreendida, mas que encerra, estou convencido disso, as potencialidades para a escola dar o salto qualitativo, que muitos reclamam e que demora a ser atingido.

Termino fazendo uma reflexão de todo o caminho percorrido, concluindo que me sinto num estádio diferente do inicial, mas sabendo que ainda é o início e que há muito para aprender.

Palavras-Chave – Supervisão, Avaliação, Supervisor, Ética, Autonomia, Emancipação.

Abstract

This report is intended to reflect a path followed in the tracks of the teacher's performance evaluation and resulted also from my discomfort while performing the duties of evaluator from 2007 to 2011.

It was this discomfort that triggered in me the need to learn more to fulfil better this demanding role. That is, I realized that maybe it wasn't enough to fulfil the role assigned to me by the legislation – to be an evaluator. I felt I needed to make a qualitative leap: it was important for me, for those I worked with and for the school itself, that I was able to develop my duties in order to help the others, and myself, to grow personally and professionally. I found out that, it clearly lacked the training component that the teacher's performance evaluation should have.

That's why I began this reflection / research, and according to my weaknesses, I focused my attention on the role of the evaluator / supervisor, and the supervised classes, trying to look for answers, so that in the next opportunity, I can develop a true process of pedagogical supervision.

With this investigation, I found out that I had taken some good decisions, but above all, I realized how much I hadn't done when I took the role of evaluator / supervisor. The reflective component, for example, was almost nonexistent. The evaluation of the teacher's performance, as it is implemented, is also somewhat limiting to yield major changes. However, the evaluators have also to be supervisors in order to implement a real oversight process. Therefore the title - From the evaluator to the supervisor - which are the required courses / paths?

The observation of the lessons was also the target of my attention because I felt many difficulties too and because nowadays it is in the act of teaching that the school has to invest more to improve the results, by receiving contributions of pedagogical supervision,. Taking the cycle of observation as a reference, I realized that my biggest gaps were during the time before the observation of the lessons.

I describe the problem in the context of the functions of the evaluator, as a starting point, to know more about this broad theme about pedagogical supervision. I know this is a difficult area, controversial, misunderstood, but that has, I am convinced, the potentialities so the school can give the qualitative leap, that many people want that it takes time to be reached.

I end up by making a reflection of the entire path, and I conclude that I feel at a different level from the initial one, but I know that I am still at the beginning and there is much more to learn.

Keywords - Supervision, Evaluation, Supervisor, Ethics, Autonomy, Emancipation.

1. Introdução

No decurso do processo de avaliação do desempenho docente, que decorreu nos anos lectivos de 2007/09 e 2009/11 e em que participei activamente, desempenhei as funções de coordenador de departamento. Por inerência deste cargo, e porque era professor titular, fui incumbido de avaliar dezasseis professores. De entre estes, cinco solicitaram aulas assistidas no primeiro biénio e quatro no segundo, uma vez que pretendiam aceder às classificações de Muito Bom ou Excelente.

Neste contexto, vi-me envolvido em processos de observação de aulas, tive que fazer registos das observações efectuadas, ler relatórios de auto-avaliação e produzir reflexões críticas que fundamentassem as classificações que eu atribuía.

Foi assim que dei conta das dificuldades inerentes a estes processos: preencher atempada e correctamente todos os documentos, assistir cheio de boa vontade às aulas dos meus colegas, ou participar empenhadamente em reuniões de conselho pedagógico ou outras em que eram abordadas, com muita frequência, questões relacionadas com a construção de instrumentos de registo ou com os momentos de preenchimento desses instrumentos de observação e de avaliação.

Ao longo deste processo e sobretudo no seu final, dei-me conta que a avaliação de desempenho tinha sido realizada, cumprindo todos os requisitos burocráticos legais. Todavia, foi crescendo em mim a sensação de que o essencial não estava nem ia ser cumprido. Isto é, a avaliação de professores não estava a cumprir aquele que deveria ser o seu verdadeiro objectivo: o desenvolvimento profissional de todos os actores envolvidos.

Reconheço que fui o primeiro responsável pelo objectivo não ter sido conseguido. Confirmei que não estava capacitado para esta função tão difícil e isso criou-me um desconforto que me levou a alguma investigação, no sentido de me sentir mais cómodo em próximas ocasiões.

Agora, ao desenvolver este trabalho, tive a certeza de que o carácter formativo da avaliação não tinha sido, de facto, cumprido. Recordei, agora, um excerto de um texto que lera de Richard Elmore em que ele,

citando Donald Schön, fala do conceito de professor reflexivo: “(...) de *reflexión* sobre el *proceso* a través del qual leemos y nos adaptamos a las consecuencias de nuestras acciones e tratamos de mejorar *cómo* aprendemos a partir de nuestras acciones”(Elmore, 2010, p. 39).

O ponto 5, do art. 45º do D.L. nº 41/2012, refere: “no processo de avaliação do desempenho e durante o ano lectivo devem ser recolhidos elementos relevantes de natureza informativa, designadamente decorrentes de auto -avaliação e observação de aulas”.

Estas reflexões levaram-me a perceber a importância da vertente formativa em todo este processo, daí que tenha encetado algumas leituras no âmbito da supervisão pedagógica. Nesta sequência, defini no ponto 2.1, algumas questões que irão orientar este meu relatório reflexivo.

Este relatório é constituído por três partes. Na primeira, faço o enquadramento das questões/problema, como ponto de partida. As questões levantadas são no âmbito da avaliação do desempenho docente, como elemento do meu desconforto no período compreendido entre dois mil e sete e dois mil e onze.

Na segunda, faço uma investigação bibliográfica relativamente a dois pontos basilares desta matéria: a supervisão, mais especificamente no que diz respeito a alguns dos seus conceitos e alguns dos seus modelos e os conceitos de avaliador/supervisor, olhados à luz quer dos normativos, quer de referenciais desejáveis, no sentido de perceber o que fui no desempenho dessa função no período acima referido, e como deveria ter sido: procuro reflectir sobre a observação de aulas, enquanto fonte de informação e local de intervenção privilegiado por parte do supervisor no âmbito da avaliação de desempenho docente.

Para a realização deste relatório, fiz uma consulta bibliográfica, a mais alargada possível, permitindo-me, então, destacar alguns autores que me ajudaram a abrir novos horizontes no âmbito da temática que constitui o núcleo deste relatório.

Foram autores como Flávia Vieira (1993, 2011), Maria do Céu Roldão (1999, 2011), Isabel Alarcão (2001), Isabel Baptista (2011), Pedro Reis (2011), Donald Shön (2000), e Richard Elmore (2010), entre outros, que me ajudaram a reflectir e a repensar acerca do meu percurso

profissional, nomeadamente no que diz respeito à minha acção enquanto coordenador de departamento, responsável pela avaliação do desempenho de alguns colegas.

É, por isso, que este relatório está redigido na primeira pessoa do singular, trata-se de um relatório reflexivo. Pretende ser um relatório transformador e emancipador para o seu autor. Transformador, porque pretendo ser um professor mais reflexivo e, ao procurar as respostas para as questões, conseguir alterar práticas e enveredar por novos caminhos. Emancipador, porque pretendo ser mais autónomo e promotor de autonomia. Como tal, sou eu o único alvo, daí se justificar a primeira pessoa do singular.

Só depois de esta transformação e emancipação acontecerem, é que posso actuar de uma forma diferente na instituição onde estou inserido.

2. Problemática

As questões de supervisão pedagógica começaram a ser problematizadas com maior acuidade, aquando da institucionalização do então chamado novo modelo de avaliação do desempenho docente, durante o período referido na introdução.

Já em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo, previa que “a progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas”. (Cf. Ponto 2 do Art. 36º da Lei nº 46/1986, de 14 de Outubro). Essa avaliação foi posta em prática com a publicação do 1º Estatuto da Carreira Docente (ECD), D.L. nº 139-A/1990, em 28 de Abril.

Assim, até ao ano lectivo 2006/07, a avaliação constava da apresentação, pelo docente, ao órgão de gestão do estabelecimento de educação ou de ensino onde exercia funções, de um documento de reflexão crítica sobre a actividade por si desenvolvida no período de tempo de serviço a que se reporta. (Cf. Art. 42.º D.L. nº 139-A/90 de 28 de Abril. As menções possíveis eram o “Satisfaz”(Cf. Art. 43º do D.L. 139-A/90) e o “Não satisfaz” (Cf. Art. 44.º do D.L. nº 139-A/90. Só com um pedido expresso do docente é que poderia obter a menção de “Bom”, (Cf. Art. 45º do D.L. 139-A/90). A obtenção do BOM criava condições para solicitar o MUITO BOM, (Cf. Arts. 49º e 50º do D.L. nº139-A/90. Porém, nunca chegou a ser regulamentado o acesso ao MUITO BOM.

A partir do ano lectivo 2007/08, com a entrada em vigor do Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro, a carreira docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário passa a ser estruturada de forma hierarquizada em duas categorias distintas: a de professor e a de professor titular. (Cf. Ponto 2 do Art. 34 do D.L. nº15/2007).

Com o acesso à categoria de professor titular, estes docentes ficam investidos quer do desempenho das funções de supervisão pedagógica, quer das da avaliação do desempenho dos restantes professores.

Com a publicação do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro, a avaliação do desempenho docente fica regulamentada e visava a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens (Cf. Art. 3º do D.R. n.º 2/2008).

A avaliação passou a ser bienal e, portanto, deixou de estar associada aos momentos de possível progressão na carreira. Passou a dispor de cinco menções, correspondendo cada uma a uma avaliação quantitativa (D.L. n.º 15/2007) *Excelente* — correspondendo a avaliação final de 9 a 10 valores; *Muito bom* — de 8 a 8,9 valores; *Bom* — de 6,5 a 7,9 valores; *Regular* — de 5 a 6,4 valores; *Insuficiente* — de 1 a 4,9 valores. (Cf. Art. n.º 21 do D.R. n.º 2/2008).

Introduziram-se as aulas assistidas como elemento fundamental para se aceder às menções de Muito Bom e Excelente. A avaliação pedagógica era feita pelo coordenador de departamento e por outros professores por ele designados, (Cf. Art. 17º do D.R. n.º 2/2008,) desde que cumprissem o estipulado na lei. (Cf. ECD; D.R. n.º 2/2008,) 1-A/2009, de 5 de Janeiro. A parte administrativa era assegurada pelo(a) director(a) ou por outro elemento da direcção que ele(a) designasse (Cf. Art. 18º do D.R. n.º 2/2008). Isto passou-se no biénio 2007/09.

Com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23 de Junho, a carreira docente passa a estruturar-se numa única categoria, terminando a distinção entre professores e professores titulares.

A avaliação do desempenho passou a ter como referência os Padrões de Desempenho estabelecidos a nível nacional e publicados pelo Conselho Científico da Avaliação de Professores. (CCAP) (Cf. Art. 7º do D.R. n.º 2/2010 de 23 de Junho enunciados pelo Despacho n.º 16 034/2010.)

No biénio seguinte, 2009/11, os relatores (Cf. Art. 14.º do D.R. n.º 2/2010,) passaram a assumir funções já detidas pelos avaliadores incorporando ainda os aspectos de avaliação administrativa. A avaliação final era produzida pelo júri nos termos do Artigo 13.º do mesmo decreto regulamentar. A auto-avaliação dos docentes era regulamentada pelo Despacho n.º 14420/10, de 15 de Setembro, que definia as regras e os padrões de uniformização para a elaboração do relatório de auto-avaliação, elemento fundamental na avaliação docente.

É importante referir esta legislação uma vez que com ela foram definidas alterações importantes naquilo que era o relatório de auto-avaliação, uma vez que levava a que os docentes, ao terem de especificar evidências, reflectissem sobre aquilo que tinha sido o seu desempenho. Assim, passou a ser definido o número de páginas do relatório e as evidências que sustentariam a acção de cada docente em cada uma das dimensões.

Em 2011/12, surge a décima primeira alteração ao Estatuto da Carreira Docente (ECD), (D.L. n.º 41/2012, 21 de Fevereiro). Realça-se como novidades a avaliação deixar de ser bienal e passar a ser coincidente com o tempo de permanência dos docentes nos respectivos escalões (Cf. Ponto 3 do Art. n.º 42 do D.L. n.º 41/2012 e ponto 1 do Art. 5.º do D. R. n.º 26/2012, de 21 de Fevereiro) e passa a ter uma natureza interna e uma externa, (Cf. Ponto 8, do Art. 40.º do D.L. n.º 41/2012) e Art. 7.º do D.R. n.º 26/2012 de 21 de Fevereiro). O avaliador interno é o coordenador de departamento ou quem ele designar e rege-se pelo Art. 14.º do D.R. n.º 26/2012. Ao avaliador externo, compete proceder à avaliação da dimensão científica e pedagógica dos docentes, nomeadamente no que diz respeito à observação de aulas. (Cf. n.º1 do Art. 13.º do D.R. n.º 26/2012).

Os objectivos da avaliação estão inscritos no Artigo 3.º do D.R. n.º 26/2012 e ponto 3 do Art. 40.º do D.L. n.º 41/2012 são os seguintes: “1 — A avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.” E o “2 — Para além dos objectivos estabelecidos no n.º 3 do artigo 40.º do ECD, o sistema de avaliação do desempenho deve ainda permitir diagnosticar as necessidades de formação dos docentes, a considerar no plano de formação de cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada”.

Nesta breve resenha histórica, podemos dizer que a avaliação docente passou por três fases.

A primeira, até 1990, aquando da publicação do primeiro estatuto da carreira docente, e isto, apesar de em 1986 a Lei de Bases do Sistema Educativo prever que a progressão na carreira devia estar

ligada à avaliação de toda a actividade desenvolvida. No entanto, neste período, nada de concreto os docentes tiveram necessidade de fazer.

A segunda, de 1990 até 2007, período no qual, os docentes passaram a ter de elaborar um documento de reflexão crítica sobre a actividade por si desenvolvida, referente ao período de permanência do respectivo escalão.

A terceira decorre desde 2007, altura em que entrou em vigor a denominada avaliação de desempenho docente (ADD).

No ponto seguinte, vou fazer uma narração contextualizada do período da minha vida profissional, correspondente precisamente à entrada em vigor da ADD e na qual desempenhei as funções de avaliador e/ou relator.

2.1. Questões – Problema da vida profissional

Com base no D.L. nº 200/2007, de 22 de Maio, candidatei-me a professor titular. Sabia que, ao candidatar-me, poderia vir a assumir funções de avaliador, pois cinco meses antes, com a publicação do D.L. nº 15/2007, de 19 de Janeiro, já os docentes sabiam que este concurso se iria realizar e que estava associado a uma avaliação docente mais exigente, rompendo com tudo o que se fazia até então.

No final do ano lectivo 2007/08, o ministério disponibilizou formação em supervisão pedagógica, que teve continuidade no início do ano lectivo 2008/09. A formação existiu, mas essa formação não foi suficiente e eu continuei a sentir-me pouco à vontade para as novas funções porque, na minha opinião já nessa altura, achei que a componente formativa da supervisão não estava contemplada.

A formação limitou-se a dizer-nos o que devíamos fazer em termos administrativos, por isso, já então, no relatório que produzi, escrevi que, "...esta acção de formação deixa a nu o grande trabalho que é necessário fazer para erguer algo que querem que seja um dos pilares da escola actual, que é a avaliação dos docentes... quero pertencer a uma escola inclusiva de trabalho em equipa, verdadeiramente aberta à comunidade, com uma formação de qualidade...uma ADD bem

enquadrada, preparada com tempo, percebida, assimilada, acredito que mudava a escola... enquanto coordenador, vou colocar-me ao lado dos meus colegas de departamento e vamos tentar fazer o caminho em conjunto”.

Chegou depois o primeiro trabalho no terreno: Instrumentos de registo, descritores, aulas assistidas, e tudo aconteceu muito rápido.

Deitei mão a tudo o que me podia ajudar, mas foi um caminho tateado e pouco assertivo, que muito dificilmente poderia levar à melhoria do desempenho dos professores e, por consequência, à dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens, como a legislação preconizava. A selecção dos candidatos era feita pela análise curricular (Cf. Ponto 1 do artigo 10º do D.L nº 200/07) e isso não dava, por si só, conhecimento, credibilidade, sabedoria para desempenhar tão delicada função.

Era necessária uma formação especializada como defende Vieira (1993, p.29): “O supervisor desempenha um papel demasiado importante para possuir apenas aquelas características pessoais e alguma experiência de ensino”. Sem negar a importância destes elementos e admitindo mesmo a necessidade de uma certa “vocaçao para a supervisao”, afirma-se o imperativo de uma “formação especializada”.

Por isso, contei apenas com a minha humildade, bom senso e capacidade de gerir conflitos para me sentir útil no decorrer do processo. Conte também com a minha experiência e com as reflexões que ia fazendo. No entanto, sentia que me faltava o saber próprio de todo este processo.

A preceder as aulas assistidas havia um pequeno encontro, muitas vezes substituído pelo envio via e-mail, por parte do avaliado, da caracterização da turma e do plano de aula. Eu lia os documentos e, por vezes, sugeria algumas alterações nesses planos, porque era meu entendimento, ainda que intuitivo e sem sustento de qualquer formação teórica neste domínio, que o meu papel de observador começava antes da sala de aula (Vieira, 1993).

No dia da observação, munia-me de um caderno e apontava aspectos que considerava como positivos e outros que considerava negativos,

numa espécie de observação naturalista, sem qualquer parâmetro prévio, ou seja, técnica nula (Vieira & Moreira, 2011, p. 33), sei eu agora!

No final da aula, trocava sempre umas breves palavras que traziam bem-estar e conforto entre mim e o observado, que ajudavam a ultrapassar possíveis constrangimentos e respondia aos anseios de obtenção de um primeiro *feedback*, (Alarcão, Leitão e Roldão, 2009). O tempo de duração deste encontro? O que dizer? Como dizer? Não dizer de mais nem de menos? Como responder aos anseios? Era a resposta a estas e a muitas outras questões, que sentia que este era um momento crucial no meu desempenho enquanto avaliador.

Vou tentar olhar esse meu desempenho, agora à luz de Reis (2011 p. 58). Só depois de dois ou três dias é que reuníamos para falar mais concretamente do desenrolar da aula, das opções que tinham sido tomadas, das interações que tinham sido estabelecidas com os alunos, da forma como tinha, ou não, adaptado estratégias inicialmente definidas, etc.

O avaliado era o primeiro a pronunciar-se, só depois eu falava, assumindo sempre uma postura cordial, procurando fortalecer a componente afectivo/relacional, como aliás em todo o processo. Falava abertamente de tudo o que me tinha parecido relevante, alicerçado nos registos que tinha feito. Referia primeiro os aspectos positivos por uma questão psicológica e encontro agora eco em Reis (2011, p. 58), raramente fazia afirmações peremptórias. Usava expressões do tipo: “eu aqui faria assim”, aqui “sugiro tal”, porque, para além de não haver só uma maneira de fazer as coisas, também dava espaço ao avaliado para se pronunciar sem receio.

Todos os avaliados produziam um relatório de auto-avaliação da aula assistida, porque é o relatório de auto-avaliação que permite fazer uma reflexão de tudo o que se passou, pensar nas possíveis alterações e é este mecanismo que leva à melhoria (Batista, 2011, p. 37).

Com os nove colegas aos quais assisti a aulas ao longo dos quatro últimos anos, decorreu tudo sem qualquer conflito. A maioria dos avaliados já eram meus conhecidos há muito tempo. Conteí com o

grande profissionalismo por parte de todos, pois todos quiseram fazer o seu melhor o que me facilitou a tarefa nesse ponto.

Preenchia depois os instrumentos de registo respeitante à segunda dimensão – “*Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*” que incluía os domínios: “Preparação e organização das actividades lectivas”, “Realização das actividades lectivas”, “Relação pedagógica com os alunos” e “Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos”. No entanto, sentia que a avaliação era feita muito a olho e pouco concreta. Sentia também que intervinha pouco no processo.

As outras três dimensões, “Vertente Profissional social e Ética”, “Participação na Escola e Relação com a Comunidade Educativa” e “Desenvolvimento e Formação Profissional ao Longo da Vida” eram avaliadas fundamentalmente através do relatório de auto-avaliação do docente. O primeiro biénio passou sem grandes sobressaltos.

A chegada do segundo período de avaliações já foi recebida com mais segurança, mas continuei a verificar que não contribuía para a minha melhoria nem para a dos avaliados.

Por isso, quis esta oportunidade para me tornar mais capaz para desempenhar as funções da supervisão pedagógica. As minhas inquietações poderiam traduzir-se em algumas interrogações:

- “Como posso intervir para ser uma mais-valia junto dos meus colegas de grupo disciplinar?”;
- “O que preciso de saber?”;
- “O que preciso de mudar para que a avaliação não seja só avaliação, mas também, e sobretudo, crescimento profissional meu e dos supervisionados?”;
- “Como posso contribuir para melhorar a organização onde trabalho?”

Apesar de ter feito o melhor que à época podia e sabia, fiquei com a sensação que nada de significativo se tinha alterado, nem quanto ao desempenho dos professores, nem quanto à melhoria das aprendizagens dos alunos, porque segundo vários autores, dos quais destaco, Vieira (1993), Shön (2000) e Alarcão (2001) todo o professor necessita de ser um profissional reflexivo e, segundo Roldão (1999), é

necessário um trabalho cooperativo para haver bons resultados em todos os intervenientes.

No desempenho das minhas funções, fazendo, agora, uma breve retrospectiva, poderei dizer que fui mais colaborativo do que reflexivo. De facto, preocupei-me em ajudar e em interagir positivamente, em criar bons laços de afectividade, mas induzir a reflexão, minha e deles. Percebo agora, que não cheguei lá. Na realidade, as questões socio-afectivas são determinantes, mas o saber profissional não se esgota nelas.

Preciso, também, de saber mais acerca de conceitos e modelos de supervisão, temas que vou abordar no ponto seguinte, como forma de entrar num mundo novo para mim e que reconheço ser muito exigente.

3. Revisão de Literatura

3.1. Supervisão: Conceitos e Modelos

3.1.1. Conceitos de Supervisão

Segundo Lamy (2008), o conceito de supervisão pedagógica não é novo, no entanto com a implementação da avaliação do desempenho docente, ganha novamente uma maior dimensão. Normalmente, surge associado à observação de aulas e como tal é alvo de algum receio e controvérsia.

Segundo Vieira (1993, p. 28), a supervisão pedagógica em Portugal, tem já uma ampla aceitação, mas ainda não é consensual, encontrando-se, por vezes, alguma resistência ao seu uso. Ainda segundo a mesma autora, encontra-se conotada com as ideias de “chefia”, “dirigismo”, “imposição”, e “autoritarismo”, o que dificulta a sua implementação.

A supervisão no contexto da formação de professores é vista “como uma actuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação” (Vieira, 1993, p. 28).

A supervisão pode, ainda, ser entendida como um “processo de dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo as dos novos agentes.” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 154).

Desta definição decorrem os seguintes pressupostos: o objecto da supervisão, que é a prática pedagógica do professor; a função primordial da supervisão que é a monitoração dessa prática e os processos centrais da supervisão que são a reflexão e a experimentação.

A supervisão, segundo Alarcão e Roldão, (2011)¹, tem de ser vista como um processo e não como algo esporádico, assistindo a duas ou

¹ Conceito defendido por Roldão na Universidade Católica Portuguesa do Porto, durante o 1º ciclo de Seminários de Aprofundamento de Administração e Organização Escolar, Supervisão Pedagógica e Avaliação Docente, a 18 de Março de 2011.

três aulas, como acontece agora e, acima de tudo, tem de ter uma lógica de continuidade. Definem supervisão, como sendo um processo de acompanhamento, orientação e co-construção. Aham que a co-construção é a chave do processo supervisivo. Processo esse único, porque nos permite questionar sobre os *porquês* e os *para quês*, reflectir sobre a nossa acção, analisar os erros que estão a acontecer e também os sucessos que estamos a ter. Este questionamento é que nos pode levar a melhorar a qualidade de todas as nossas acções, com vista a sermos cada vez melhores e procurarmos induzir melhorias nos outros, procurarmos ser mais autónomos e emancipados, tal como já referi na Introdução.

A supervisão é, acima de tudo, ou pretende ser, uma pedrada no charco do imobilismo da nossa Escola. Numa escola actual e no contexto da avaliação de desempenho docente, os professores têm muita dificuldade em alterar práticas. Assim, “a avaliação e a supervisão tendem a instituir-se como mecanismos de conformidade e reprodução, mais do que estratégias de transgressão e transformação. Em grande medida, isso deve-se aos condicionalismos estruturais e históricos em que operam, fazendo parte de uma máquina de avaliação da qualidade a que não podem escapar e que, de alguma forma, devem legitimar” (Vieira & Moreira, 2011, p. 8).

Por isso é urgente alterar vontades, questionar o presente, reflectir e, a supervisão, pode ser potenciadora desta viragem: “[...] a avaliação e a supervisão deverão constituir caminhos de libertação de uma lógica de controlo e sujeição rumo a uma lógica de transformação e emancipação[...]” deverão constituir práticas críticas e auto-críticas, tornando-se elas próprias objecto de escrutínio no sentido de se averiguar o seu (des)compromisso ideológico com uma visão da educação e do desenvolvimento profissional como processos de transformação e de emancipação” (Vieira & Moreira, 2011, p. 9).

As mesmas autoras defendem que o conceito de supervisão tem uma ligação muito estreita com a pedagogia, daí a designação de supervisão pedagógica, que definem como “a teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal”.

Concluem dizendo que a supervisão e a pedagogia visam o mesmo fim, isto é, indagar e melhorar a qualidade da acção educativa.

Ainda neste contexto, defendem que uma das funções principais da supervisão, também no contexto da avaliação de desempenho, será identificar os constrangimentos a uma educação transformadora.

Fullan, Hill e Crevola (2006), Sergiovanni e Starratt (2007), Zepeda (2003) e Reis (2011) dizem que “qualquer processo supervisivo procura reforçar a capacidade de as escolas contribuírem de uma forma mais eficaz para a educação e o sucesso académico de cada um dos seus alunos, através da promoção da interacção, da capacidade de resolução de problemas e do desenvolvimento profissional dos professores”. Esta ideia é explanada também no D.L.41/2012, art. 10º alínea b): “(a supervisão visa) Orientar o exercício das suas funções por critérios de qualidade, procurando o seu permanente aperfeiçoamento e tendo como objectivo a excelência”. Por isso, Vieira afirma que, inerente a um processo supervisivo, estão as funções de “interagir, informar, questionar, sugerir, encorajar, avaliar” (Vieira, 1993, p. 12).

Também nos normativos legais se defende que a supervisão visa: “Actualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, de desenvolvimento pessoal e profissional e de aperfeiçoamento do seu desempenho”(Cf. alínea d), Art. 10º do D.L nº.41/2012).

Penso ser consensual que os contextos sociais se alteraram substancialmente desde há algum tempo a esta parte. Por essa razão seria expectável que as escolas e o desempenho docente acompanhassem essas alterações, mas nada disso aconteceu: “O universo social em que a escola vive e actua mudou radicalmente, mas a escola não alterou significativamente a sua estrutura e o seu padrão de funcionamento” (Roldão, 1999, p. 15).

Ao mesmo tempo, segundo a mesma autora, a administração central tenta deslocar o centro de decisão para as escolas e com esta passagem tenta-se que a escola, de alguma maneira, responda e resolva o que o sistema central não consegue, procurando respostas mais locais e flexibilizadas aos contextos e necessidades. Por isso, a discussão

sobre a natureza da acção do professor assume todo o sentido. Procurando, ainda, seguir o pensamento desta investigadora, o sistema educativo deve reformular essencialmente duas dimensões: a organização das escolas e o seu modo de funcionamento e a prática profissional dos professores que são quem exerce a actividade pela qual a escola é responsável.

A avaliação formativa, segundo a legislação, deve ter um papel importante, quando diz na introdução do D.R. nº 26/2012: “(...)Potencia-se, igualmente, a dimensão formativa da avaliação”.

Como síntese, recordemos as palavras de Isabel Alarcão:

«Fazer supervisão implica olhar de uma forma abrangente, contextualizadora, interpretativa e prospectiva. 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 microcosmos estabelecem relações ecológicas interactivas; preocupa-se com o desenvolvimento individual dos professores, mas considera o papel que, no seu conjunto, desenvolvem na educação e socialização das crianças e dos jovens. A multiplicidade destes olhares e a coerência da sua abrangência justificam a presença de uma visão de qualidade superior, de uma super-visão.» (Alarcão, 1995, p. 5).

3.1.2. Modelos de Supervisão

Um dos modelos de supervisão mais difundidos é aquele que é conhecido como modelo clínico. Segundo Alarcão (em Reis, 2011, p. 8), este modelo, do ponto de vista internacional, continua a dominar a supervisão e a avaliação dos professores. Ainda segundo a mesma autora, baseia-se no estudo de situações reais do contexto escolar e nele se preconiza que a observação serve para analisar padrões no comportamento em sala de aula, melhorando, assim, o ensino através da colegialidade e da interacção entre professores e supervisores. Segundo Alarcão & Tavares (2003), trata-se de um processo de observação, de colaboração e de acção sobre a prática. O observador

assume, assim, um papel de colega crítico, que funciona como apoio e recurso para a superação das dificuldades quer sentidas ou detectadas.

Segundo Vieira & Moreira (2011, p. 30), do ponto de vista ideológico, “a supervisão clínica pressupõe a defesa de valores como a colegialidade, a confiança mútua, a auto-suficiência, a liberdade, a autonomia, e o espírito crítico, no ensino e na supervisão do ensino, para todos os actores envolvidos”. Esclarecem, ainda, que esta dimensão ética e política do modelo, é menos conhecida do que a sua dimensão metodológica. “A supervisão deverá ser, fundamentalmente, uma prática humanista e emancipatória, conceptualmente robusta, fundada na humildade intelectual e focada na descoberta de conhecimento que sustente a renovação criativa de práticas” (Vieira & Moreira, 2011, p.30).

Vieira defende o modelo reflexivo como sendo o modelo que melhor se ajusta à essência da supervisão pedagógica quando diz: “Este processo de questionamento e de confronto visava a reconstrução de saberes e a promoção de atitudes e capacidades facilitadoras de um reposicionamento crítico e da adopção de práticas educativas renovadas e renovadoras. Deste modo, favorecia-se um modelo *reflexivo* de formação profissional” (Vieira, 1993, p. 22). Acrescenta, ainda, os seguintes pressupostos de um modelo reflexivo: 1 – *o pressuposto de que a prática é geradora da teoria*; 2 – *o bom profissional é um ser reflexivo*; 3 – *um profissional autónomo forma seres autónomos. Estes pressupostos recaem sobre a formação do formador do supervisor, do supervisor e do professor e na dos seus alunos.*

Ainda segundo a mesma autora, este modelo, que apelida de “modelo reflexivo de formação” deve orientar-se pelos seguintes princípios: 1 – o princípio do enfoque do sujeito; 2 – o princípio do enfoque nos processos de formação; 3 – o princípio da problematização do saber; 4 – o princípio da integração teoria-prática; 5 – o princípio da introspecção metacognitiva (Vieira, 1993, pp. 24-25).

Alarcão², numa entrevista à “Nova Escola”, em São Paulo, à pergunta: O professor pode tornar-se reflexivo sozinho? Respondeu: Podemos distinguir vários momentos. Quem está em formação precisa de alguém que o ajude.

Como? Levando-o a responder a perguntas que, a princípio, ele não é capaz de se fazer. Ao aprofundar o nível das questões, ele aprofunda o próprio pensamento.

Outra estratégia que utilizo é pedir que o colega vá registando as coisas que aconteceram, o que sentiu, as dificuldades que tem. Num caderno, ele pode até pôr fotografias que tirou das situações de sala de aula. Quando esse material chega às minhas mãos, faço perguntas e ele tem de raciocinar para responder.

Na mesma entrevista concedida e à pergunta: Como é uma escola nesse modelo? Respondeu: Ela pensa continuamente em si própria, na sua missão social e na sua organização. Está sempre em desenvolvimento. É aprendente e ensinante.

Schön (2000) diz haver três tipos distintos de reflexão: a reflexão sobre a acção, a reflexão na acção e a reflexão sobre a reflexão na acção. Na primeira, há uma reflexão retrospectiva sobre o que fizemos. Na segunda, reflectimos no meio da acção, sem a interromper e a terceira requer pensar sobre a reflexão na acção passada, o que nos pode levar à adopção de uma nova estratégia.

Nesta sequência, a alínea f) do Art. 10º-B do D.L. nº 41/2012) diz ser necessário, reflectir, nas várias estruturas pedagógicas, sobre o trabalho realizado individual e colectivamente, tendo em vista melhorar as práticas e contribuir para o sucesso educativo dos alunos, daí que “A reflexão na acção é fundamental para a superação de situações problemáticas, permitindo ao professor criticar a sua compreensão inicial do fenómeno e construir nova teoria fundamentada na prática.” (Reis, 2011, p. 54).

Nesta mesma linha de pensamento, Roldão (1999) entende que “a reflexão na acção e sobre a acção, permite que os professores se

² Entrevista com Isabel Alarcão, recuperada a 26 de Novembro de 2012. <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/coordenador-pedagogico/isabel-alarcao-fala-formacao-docente-escola-reflexiva-629883.shtml>

assumam como decisores e construtores de currículo, abandonando o papel de simples executores, orientados, exclusivamente, pelas directrizes provenientes do ministério e por materiais curriculares produzidos por entidades externas (manuais escolares) ”.

Esta busca pela reflexão, procurando perceber o que se faz e com que fundamentos é uma preocupação longínqua. Já Sócrates, na sua Maiêutica, no século IV a.C., defendia a reflexão, que consistia em perguntar, em interrogar, em inquirir até conseguir a resposta mais satisfatória a que ele chamou de “Episteme”. A maiêutica baseia-se na ideia de que “o conhecimento é latente no homem, só é necessário criar condições para que ele passe da potência ao acto.” (Furtado,2009). Sócrates conduzia este processo em dois momentos: no primeiro, ele levava os seus discípulos ou interlocutores a duvidar de seu próprio conhecimento a respeito de um determinado assunto; no segundo, Sócrates levava-os a conceber, de si mesmos, uma nova ideia, uma nova opinião sobre o assunto em questão.

Estas leituras possibilitaram-me a análise e reflexão acerca da minha própria prática profissional.

Assim, analisando a minha experiência, tenho de concluir que não fui um professor reflexivo durante os quatro anos em que desempenhei as funções de avaliador, ou se o fiz, fi-lo de uma forma pouco consistente e, por conseguinte, sem consequências práticas nem para os avaliados nem para mim.

Como diz Alarcão & Tavares, (2003), a capacidade de se questionar é sem dúvida um dos atributos do ser humano. Por isso o supervisor deve assumir uma estratégia que chamam de interrogativa e assumir o seu papel de questionador, porque é através de questões significativas que se pode promover o desenvolvimento pessoal e profissional. Ora, é esse questionamento que eu não promovi e, por isso, com estes pressupostos, não podia haver melhoria minha nem dos avaliados.

No capítulo seguinte, abordo o tema do supervisor, como sendo das figuras centrais na supervisão e por querer desempenhar melhor essas funções em posteriores ocasiões.

3.2. O supervisor e a observação de aulas

3.2.1. Perfil de avaliador/supervisor à luz dos normativos

Segundo o artigo 12º do D. R. nº 2/2008, os avaliadores eram os coordenadores de departamento e o presidente do conselho executivo ou director, em princípio professores titulares. Tanto uns como outros podiam delegar as suas competências de avaliador noutros professores titulares.

Já vimos que este professor foi seleccionado com base na análise curricular, que, como é óbvio, não é suficiente para que um professor desempenhe cabalmente essas funções, porque a legitimidade do avaliador não foi construída. Por isso, tratou-se de uma mera decisão política e administrativa, convertendo, assim, professores em supervisores. Desta forma, criaram a diferenciação entre professores, em contraponto à homogeneização que havia até então.

Mas o grande equívoco é que a legitimidade política e administrativa não correspondia, na esmagadora maioria das vezes, à sabedoria dos professores.

Em 2012, é publicada nova legislação, nomeadamente, D.L.41/12 que altera, o D.L. nº 75/2010 e o D.R. nº 26/2012, que revoga D.R. nº 2/2010. À luz destes normativos, as funções de coordenação, orientação, supervisão pedagógica e avaliação do desempenho serão exercidas por professores posicionados no 4º escalão ou superior e, em casos excepcionais devidamente fundamentados, os posicionados no 3º escalão (Cf. Pontos 4 e 5 do Art. 35º do D.L. nº 41/2012, de 21 de Fevereiro). Por outro lado, o avaliador deve pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado e ser titular de formação em avaliação do desempenho, ou supervisão pedagógica, ou deter experiência profissional em supervisão pedagógica. (Cf. Alíneas a) b) e c) do ponto 1 do Art. 13º do D.R. nº 26/2012, de 21 de Fevereiro e ponto 1 do Art. 14º do mesmo decreto). Tudo isto para ir ao encontro do que a legislação em vigor preconiza para professores e alunos.

Assim, o Estatuto da Carreira Docente vigente pretende criar condições de facilidade de análise do ECD e fazer da avaliação do

desempenho uma oportunidade ao serviço do desenvolvimento profissional dos docentes, da melhoria do ensino, dos resultados escolares dos alunos e em sentido lato, da melhoria da qualidade do serviço público de educação.

Depois de referir o que os normativos mencionam como sendo um bom supervisor, dedico o próximo ponto ao perfil desejável de um supervisor.

3.2.2. Perfil desejável de avaliador/supervisor

O supervisor desempenha um papel demasiado importante para ter apenas as características/qualidades definidas na legislação.

Ao abordar este ponto, começo por abordar as questões que me parecem basilares. Refiro-me às questões éticas, morais e deontológicas, por me parecer que estes são domínios estruturantes para uma vida em sociedade, para uma vida na escola, para um bom desempenho profissional, sejam quais sejam as funções que se desempenhem. São estes domínios que nos permitem lançar os alicerces de qualquer projecto e que, portanto, também se aplicam a alguém que desempenhe as funções de avaliador/supervisor.

O supervisor, para além de uma sólida formação científica nesta área, deverá imbuir-se de uma componente, ética, moral e deontológica acima de qualquer suspeita, sob pena de se construir uma casa pelo telhado e correr o risco de todo o edifício desmoronar.

De acordo com o novo estatuto da carreira docente, D.L. nº 41/2012 – preâmbulo, para além de definir que a avaliação do desempenho docente deve incidir sobre as dimensões científico-pedagógica, participação na vida da escola, relação com a comunidade educativa, formação contínua e desenvolvimento profissional, refere, ainda, o seguinte: “transversalmente, estas três dimensões são indissociáveis dos pressupostos deontológicos que enquadram a vertente profissional, social e ética do trabalho docente”.

Baptista (2011, p. 7) refere o que ela apelida de valores essenciais, em torno dos quais parece haver um acordo tácito e que passo a

enumerar: liberdade, autonomia, dignidade, integridade, respeito, reconhecimento, lealdade, responsabilidade, justiça e solidariedade. Nesta sequência, a mesma autora diz que é usual dizer-se de alguém cujas acções merecem aprovação que se trata de uma “pessoa de princípios”.

Penso, por isso, que, de um supervisor, se deve poder dizer que é uma pessoa de princípios. A mesma autora, refere ainda a etimologia das palavras, ética e moral, que passo a reproduzir: “com efeito a palavra “ética” provém do grego (éthè – morada) e a palavra “moral” deriva do latim (mores-costumes), mas ambas remetem para um mesmo universo de significação, referindo-se aos “modos de habitar o mundo” ou aos “modos de ser habituais”, isto é, aos padrões de conduta adoptados pelas pessoas, pelas organizações, pelas comunidades e pelas sociedades.

Deontologia é também um conceito importante no âmbito do desempenho docente. “Actualmente, designa-se por deontologia, o universo moral de uma determinada profissão, considerando que existem comportamentos morais característicos e distintivos das actividades profissionais” (Baptista, 2011, p. 9).

Nesta sequência, diz que o supervisor, no âmbito da avaliação do desempenho docente, nunca pode encarar essa actividade, como sendo uma actividade meramente técnica. Ela deve, acima de tudo, representar um momento de reflexão ética. Neste âmbito, e invocando a literatura científica, enuncia o que, na sua opinião, são os princípios essenciais mais adequados a uma avaliação justa:

- Rigor na explicitação necessária sobre o enquadramento normativo e sobre princípios, objectivos, critérios, opções metodológicas, resultados esperados e sua utilização.
- Esclarecimento prévio sobre o papel de cada actor e respectivo estatuto de participação, começando pelos sujeitos directamente envolvidos na relação de avaliação, os avaliadores e os avaliados.
- Diversificação de estratégias ao nível da observação e da recolha de informação, adoptando uma visão ampla e complexa de “evidência”, capaz de traduzir o carácter específico, multidimensional e interactivo do desempenho docente.

- Transparência na apresentação e na utilização da informação recolhida, em coerência com o que foi assumido e explicitado e tendo por base esquemas de inteligibilidade próprios do conhecimento prático.

No que respeita à avaliação de desempenho docente, diz que a justiça, ou melhor, ser-se justo, é um bem inestimável. No entanto o supervisor tem ainda de ter em atenção a qualidade da relação que mantém com o avaliado, começando por perceber, acima de tudo, que se trata de uma pessoa. Pessoa portadora de memórias, sentimentos, crenças e desejos singulares.

Tem ainda de estar atento, porque este elo de ligação será fundamental para todo o trabalho, trabalho esse que terá de se realizar, na base da confiança.

Batista (2011, p.35) argumenta que

“A confiança constitui o valor matricial da relação entre avaliadores e avaliados. Se a disposição para a confiança não for presumida pelos interlocutores, o processo avaliativo perde toda a sua potencialidade formativa e transformativa. É preciso, pois, que os sujeitos de avaliação se disponham a confiar uns nos outros, honrando desse modo o encontro interpessoal e a própria função avaliativa”.

Segundo a mesma autora, os factores de confiança são reforçados, sempre que o supervisor recorrer a procedimentos adequados ou justos.

Assim, procurar-se-á um clima de sã convivência, procurando sempre o melhor e tentar ser melhor hoje do que ontem, sem receio da avaliação. A autora, seguindo o pensamento de Santos Guerra relembra que “[...]a avaliação não é um juízo dos avaliadores sobre a qualidade da educação na escola, mas uma ocasião para que os que trabalham nela possam compreender e fazer melhor aquilo que fazem”.

Dentro de um processo de supervisão, o avaliador/supervisor em relação ao formando deve “criar um clima favorável, uma atmosfera afectivo-relacional e cultural positiva, de entreajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial empática, colaborativa e solidária” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 61). Acrescentam ainda que devem colocar-se numa atitude semelhante à de colegas.

Outra vertente importante do papel de avaliador/supervisor, segundo Baptista (2011, p. 37), é a disponibilidade para a auto-avaliação. Segundo ela, corresponde a uma qualidade ética tanto do avaliador como do avaliado. A mesma autora acrescenta que o ónus do juízo avaliativo deve ser assumido e partilhado por cada elemento da relação. Porque, diz, ainda, esse espírito de cooperação e cumplicidade é condição para uma avaliação efectivamente qualificada, formativa e transformativa. Defende ainda que o avaliador deve funcionar, acima de tudo, como um aliado cúmplice, disposto a fornecer apoio e orientação.

É o que ressalta nos dois quadros seguintes: o primeiro refere os deveres do avaliador para com o avaliado e o segundo os deveres do avaliado para com o avaliador.

Quadro 1 - Deveres do avaliador/supervisor para com o avaliado

Avaliador	Avaliado
Respeito pela dignidade pessoal do avaliado, reconhecido e valorizado na sua condição de Outro	Revelar capacidade e disposição para produzir juízos equitativos e para a escuta sensível, activa e ponderada.
Consideração positiva	Revelar capacidade e disposição para reconhecer e valorizar os pólos de qualidade e excelência do desempenho.
Confiança e compromisso	Revelar capacidade e disposição para actuar numa base de reciprocidade e com disponibilidade para prestar apoio .
Imparcialidade e discrição profissional	Revelar capacidade e disposição para aplicar os dispositivos processuais conducentes a uma avaliação justa e a uma utilização correcta dos resultados.
Autenticidade e integridade	Revelar capacidade e disposição para o auto questionamento.

Fonte: elaborado a partir de Baptista (2011, p.37).

Quadro 2 - Deveres do avaliado para com o avaliador/supervisor

Avaliado	Avaliador
Respeito pela dignidade pessoal do avaliador	Revelando capacidade para conhecer, aceitar e valorizar a sua posição na relação
Cooperação e partilha	Revelando capacidade e disposição para ser avaliado, para expor, discutir e melhorar os elementos que estruturam e caracterizam o seu desempenho profissional.
Profissionalidade e profissionalismo	Revelando capacidade e disposição para equacionar o seu desempenho par lá dos interesses e motivações individuais.
Responsabilidade e solidariedade	Revelando capacidade e disposição para acolher e analisar as recomendações e os juízos avaliativos, integrando-os num projecto de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional.
Autenticidade e integridade	Revelando capacidade e disposição para o auto questionamento, sujeitando as suas próprias intenções, convicções e evidências a um processo de exame crítico

Fonte: elaborado a partir de Baptista (2011, p.38).

Analisando estes dois quadros, verifica-se que se acentua o valor da reciprocidade: “Presumindo reciprocidade, não é legítimo regular o exercício do dever par com os outros na expectativa de que eles respondam da mesma forma. A resposta do outro inscreve-se na esfera da sua própria liberdade” (Baptista, 2011, p. 38).

Acrescenta que a garantia de reciprocidade na relação interpessoal, reside na forma como cada um interioriza a sua obrigação para com o Outro, e que é necessário estar atento nestes ambientes de interlocução humana densos, no âmbito do desempenho docente, às questões relacionadas com os valores de estima, reconhecimento e mérito, que aqui ganham importância decisiva.

Defende também que, para que qualquer trabalho frutifique, tem que haver condições. Assim, é importante reconhecer o Outro, olhando-o com apreço. Acha que isso constitui condição para uma cultura que se quer profissional, solidária, estimulante e positiva. Diz ainda que as relações humanas são complexas, mas cada um tem que

assumir as suas responsabilidades sem esperar reciprocidade, na medida em que a resposta do outro é assunto dele. No mesmo contexto, lembra também que Lévinas insiste na célebre frase de Dostoiévsky no romance “*Os Irmãos Karamazov*”: “somos todos culpados de tudo e de todos, e eu mais do que os outros”. Termina na p.49, dizendo que a ética e a deontologia, constituem dimensões intrínsecas à docência, de acordo com a aspiração universal a fazer bem e cada vez melhor. Ainda a mesma autora, diz que a ética orienta, qualifica e estrutura o desempenho dos docentes como exigência interior à sua profissionalidade. Diz ainda, que a ética profissional, percorre transversalmente todos os domínios do desempenho.

Vieira (1993, p. 29) define o “supervisor à moda antiga”: qualidade de ser professor, experiência de ensino, perspicácia, inteligência, sensatez e simpatia, perseverança e imaginação. No entanto, a mesma autora, não negando a importância dessas qualidades, realça o facto de quase nenhum ter formação especializada.

No âmbito da avaliação do desempenho docente, há necessidade de definir os papéis do supervisor. Vieira (1993, p. 30) distingue duas formas: numa perspectiva “prescritiva” – supervisor como autoridade única e “colaborativa” – o supervisor surge como um colega.

É no contexto da segunda forma, colaborativa, que a autora apresenta em quadro, as competências e funções fundamentais do supervisor, referentes às áreas da supervisão, da observação e da didáctica.

Quadro 3 - Competências e funções do supervisor

Áreas de Reflexão/Experimentação	Competências	Funções
Supervisão	<p>Atitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abertura - Disponibilidade - Flexibilidade - Sentido crítico 	Informar
Observação	<p>Saberes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Do processo de supervisão - Do processo de observação - Da didáctica da disciplina 	Questionar Sugerir
Didáctica	<p>Capacidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descrição - Interpretação - Comunicação - Negociação 	Encorajar Avaliar

Fonte: elaborado a partir de Vieira (1993, p.32).

“Assim definidas, as funções do supervisor circunscrevem-se numa orientação reflexiva de formação, que rejeita a figura do supervisor como avaliador, em favor da perspectiva que Wallace define como *colaborativa*. Enfatizando-se a relação entre os sujeitos, entende-se que ela é mediadora na interacção dos sujeitos com o saber e a experiência, num processo colaborativo de desenvolvimento e de aprendizagem orientado para o aperfeiçoamento da prática pedagógica do professor” (Alarcão & Tavares, 1987).

Para Vieira (1993, p. 17), o professor/supervisor deve ter uma postura de observação atenta, questionamento insistente, reflexão aturada e investigação investigativa no seu processo de formação profissional.

Segundo Reis (2011, p. 17), uma boa supervisão é constituída por uma dimensão profissional e uma vertente pessoal, devendo para tal, o supervisor possuir competências nestes dois níveis. Acrescenta que, como desempenha um papel de modelo, deve ter uma forte credibilidade como profissional. Enumera outros pré-requisitos, como sejam as capacidades de encorajar, observar, ouvir, apoiar, reflectir, analisar, discutir, organizar, definir objectivos e metas, ser flexível e acessível. O mesmo autor destaca a capacidade de ouvir, pois uma escuta atenta, na opinião dele, demonstra que valoriza os seus colegas como pessoas e profissionais. Dá mesmo alguns exemplos de como o supervisor deve proceder, que passo a referir:

- Estimular o professor a falar mais, com o objectivo de clarificar ou aprofundar uma determinada ideia (utilizando determinados sons, palavras ou expressões – “Hum-hum”, “Si-i-m”, “Pois”, “Estou a ver” – ou repetindo alguma palavra-chave – por exemplo, quando um professor diz “Entrei em pânico”, a repetição da palavra “Pânico?” poderá levá-lo a falar mais sobre essa situação)
- Ajudar o professor a focar-se em determinados aspectos ou situações potencialmente mais importantes e relevantes (por exemplo, lançando questões sobre um aspecto específico da conversa);
- Evitar alguns comportamentos ou situações que impedem ou dificultam uma escuta atenta (passar o tempo a escrever o que o

professor está a dizer; não estabelecer contacto visual com as pessoas que estão a falar; o pensamento vagar para outros assuntos enquanto a outra pessoa está a falar; interferir e concluir precipitadamente; conversar numa sala com distrações ou ruído).

Faz ainda referência à capacidade de questionar e diz que o supervisor deve evitar questões de resposta fechada (que convidam a respostas do tipo “Sim” ou “Não”). Aconselha antes as perguntas de resposta aberta, pela sua possível riqueza, permitindo ao supervisor obter mais informação, explorar sentimentos, pensamentos, fomentar a reflexão etc.

O autor refere por último a importância da linguagem corporal, pela sua riqueza comunicacional, podendo, ao mesmo tempo, emitir imensas mensagens. Dá como exemplo as seguintes: os movimentos com a cabeça – assentir – e as expressões faciais – arquear ou enrugar as sobrancelhas – podem evidenciar atenção e interesse por parte do supervisor, levando, assim, o professor a continuar a falar.

Termina, referindo o tipo de informação que a linguagem não verbal pode transmitir durante uma reunião.

- Interesse e vontade de participar (inclinação para a frente);
- Abertura e receptividade (recostar-se no assento);
- Desinteresse e aborrecimento (posição desleixada);
- Defesa (mãos fechadas),
- Honestidade (palmas abertas);
- Ameaça (dedos apontados).

Termina, dizendo que a observação de aulas deve constituir um processo colaborativo entre o professor e o supervisor.

Segundo Casanova (2000), o avaliador é um gestor intermédio e deve conhecer o contexto com todas as suas implicações e dificuldades que o professor sente e vive. Deve conhecer os conceitos de supervisão, avaliação, desenvolvimento curricular e gestão de recursos, os seus significados e as suas implicações teórico-práticas.

Ainda segundo a mesma autora, o supervisor deverá possuir *Skills* de gestão curricular e de planificação das diferentes actividades lectivas

e dominar diferentes modalidades de avaliação, nomeadamente: diagnóstica, formativa e sumativa. Deve também possuir conhecimentos teóricos e práticos de diferentes técnicas de recolha de dados, tais como: observação, entrevistas e inquérito, notas de campo, incidentes críticos e de análises de conteúdos. Deverá, ainda, dominar as técnicas reflexivas, nomeadamente, o diário, o portefólio e a entrevista. Deve possuir, também, formação especializada. Essa formação, de acordo com o que nos é dito em Casanova (2000), deverá centrar-se nos seguintes aspectos: os objectivos do sistema; os critérios de avaliação e as dimensões a utilizar; o tipo de medição a utilizar; os enviesamentos e erros cognitivos que podem ocorrer; os procedimentos específicos a seguir; a estruturação e condução da entrevista de avaliação de desempenho; a formalização da avaliação e etapas seguintes e algum tipo de simulação da aplicação do sistema.

Dado que a observação de aulas é uma das estratégias de supervisão que, no âmbito deste Relatório Reflexivo considero mais importantes, e como essa é também uma lacuna que reconheço na minha formação, dedico o ponto seguinte a essa temática.

3.2.3. A observação de aulas

Como foquei no capítulo anterior, desempenhar o papel de avaliador, foi muito difícil para mim. No entanto, foi mais difícil, porque a observação de aulas, no contexto actual, é, na minha opinião, das situações mais críticas da avaliação do desempenho docente. Por essa razão, achei importante trazer esta temática para este relatório, numa perspectiva de aprendizagem e de crescimento profissional.

Vieira & Moreira (2011, p. 27) indicam como estratégias de supervisão, a observação de aulas, as narrativas profissionais e a investigação/acção. No entanto, aqui apenas vou abordar a observação de aulas. Vieira (1993, p. 34) define aula: “como um contexto de aprendizagem onde o professor e os alunos se reúnem para uma finalidade comum – a construção de novos saberes”.

Dentro de uma perspectiva histórica, segundo Reis (2011, p. 11), na última década do século XX, a observação de aulas, apenas se verificava na formação inicial de professores, ou quando a escola era alvo de processos inspectivos desencadeados pelo Ministério da Educação. No entanto, nestas duas últimas décadas, na sequência de processos avaliativos do desempenho docente, este processo tende a tornar-se familiar para os professores.

“A observação desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola” (Reis, 2011, p.11).

A observação de aulas aqui abordada é apoiada pelo modelo de supervisão clínica, modelo que já foi abordado em ponto próprio.” Não é possível falarmos em observação de aulas como estratégia de supervisão e desenvolvimento profissional, sem nos referirmos ao modelo de supervisão clínica” (Vieira & Moreira, 2011, p.28).

A observação, neste contexto, com base no referido modelo, é operacionalizada em ciclos compostos por três fases que tentarei explorar no quadro seguinte.

Quadro 4 - Tarefas do supervisor durante o ciclo de observação

Pré observação	Observação	Pós-Observação
<i>Promover</i> um clima relacional facilitador construção/negociação de saberes. <i>Discutir</i> as intenções e estratégias do professor relativamente à aula de observação <i>Compreender</i> os factores contextuais relevantes à observação a efectuar. <i>Definir</i> objectivos, enfoques e estratégias de observação e distribuir tarefas de observação entre os observadores. <i>Desenhar/adaptar</i> instrumentos de observação, global ou focalizada ...	<i>Adoptar</i> um comportamento discreto, não intrusivo, de observação. <i>Recolher</i> informação em função dos objectivos/formas de observação definidos. <i>Recorrer</i> a diversas formas de registo de informação. Conciliar registos descritivos com registos interpretativos	<i>Promover</i> um clima relacional facilitador da construção/negociação de saberes. <i>Fornecer</i> feedback informativo e não ameaçador da auto-estima/confiança do professor. <i>Descrever</i> , interpretar, confrontar e reconstruir teorias e práticas. Encorajar uma atitude indagatória face à prática. <i>Avaliar</i> o ciclo de observação. ...

Fonte: elaborado a partir de Vieira & Moreira, 2011, p.29.

Segundo Vieira (1993, p. 24), o ciclo de observação permite que, de alguma maneira, se possa fazer o confronto de diferentes perspectivas acerca do processo do ensino e da aprendizagem. Permite, também, que o supervisor exerça as funções de informação, questionamento, sugestão, encorajamento e avaliação. Permite-lhe ainda, adoptar atitudes de abertura, disponibilidade, flexibilidade e sentido crítico e mobilizar capacidades de descrição, interpretação, comunicação e negociação.

Segundo Vieira & Moreira (2011, pp.30-31), a observação de aulas, no âmbito do modelo de supervisão clínica, deve obedecer a um conjunto de princípios:

- . as funções prospectiva e retrospectiva do ciclo de observação devem garantir processos de descrição, interpretação, confronto e reconstrução de práticas, reforçando as dimensões colaborativa, experimental e investigativa da regulação dos processos de ensino e aprendizagem;
- . a observação é fortemente condicionada por factores do observador;
- . os objectivos e formas de observação devem ser negociados com o professor observado; o carácter situacional da observação obriga o observador ao conhecimento dos contextos como condição de compreensão do que observa;
- . o ciclo de observação deve ser objecto de regulação;
- . a observação não é uma estratégia de avaliação do professor, mas sim uma regulação colaborativa de práticas.

Seguindo estes princípios, a observação de aulas poderá permitir uma visão transformadora da supervisão, porque o ciclo de observação assume a função principal de “*problematizar práticas e possibilidades* no âmbito da pedagogia” (Vieira & Moreira, 2011, p. 31)

Se, como defende Vieira (1993, p. 37), a autonomia é uma meta educativa dos programas do ensino básico e secundário, então, o ensino tem de mudar, principalmente ao nível das práticas e, para isso, “ Uma das tarefas mais significativas para o aperfeiçoamento da prática pedagógica é a observação de aulas”. A mesma autora aponta, ainda, as condições fundamentais ao desenvolvimento da autonomia: integração, explicitação do desenvolvimento da competência de aprendizagem, elaboração de uma metodologia para desenvolver a competência de

aprendizagem, partilha das decisões pedagógicas, redistribuição de direitos e deveres na interacção pedagógica e diversidade das formas de organização da interacção. Refere, também, que estas condições devem constituir objecto de reflexão e de experimentação no contexto da supervisão.

Segundo Reis (2011, p. 11), a observação de aulas deve ser um processo de interacção profissional, com carácter fundamentalmente formativo, centrado no desenvolvimento individual e colectivo dos professores e na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens. Neste contexto, defende que coexistem vários tipos de observação de aulas:

- A observação destinada a avaliar o desempenho dos professores e da escola.
- A observação de práticas consideradas interessantes – nomeadamente as do supervisor ou de outro colega.
- A observação em que o professor tem a possibilidade de seleccionar tanto o foco da observação como a pessoa que considera mais qualificada para o observar e apoiar o seu desenvolvimento profissional.

A observação de aulas é um processo complexo e multifacetado. A este respeito, Vieira (1993, p. 38) refere que aquilo que vemos na observação pode não ser aquilo que realmente acontece, pois basta confrontar a opinião de dois observadores acerca da mesma “realidade”, para se verificar que viram coisas diferentes. Por isso, diz que observar é, antes de mais, “*interpretar* e que, como todo o acto interpretativo, a observação reflecte, claramente, a subjectividade do sujeito que observa”. Por isso, ainda segundo a mesma autora, “A observação de uma aula pode ser globalmente definida como a *construção de uma visão* sobre a aula (Vieira, 1993, p. 39). Esta ideia é também defendida por Reis (2011, p.22): “Um observador eficaz, deve reconhecer que as suas observações representam apenas uma versão do que se passou na sala de aula, não constituindo um retrato da “realidade”.

Salienta também três atributos criteriosais na tarefa de observar uma aula: a subjectividade, o carácter interpretativo e a intencionalidade. Refere de imediato a “carga” que o observador traz consigo e que pode,

de alguma maneira, afectar a observação. É o que a investigadora apelida de *factores de observação*, como sejam, o *conhecimento prévio do observador*, as suas *concepções prévias* e, ainda, as *percepções imediatas que o observador tem*.

Estes factores influenciam imenso a observação e a sua eficácia “depende, por um lado, do equilíbrio adequado entre as “forças” (por vezes conflituais) que eles exercem e, por outro, do modo como é resolvida a tensão criada entre a visão do observador e a do professor observado” (Vieira 1993, p. 40). Continua dizendo que, no que respeita à subjectividade da observação, terá de se definir, se deve ter uma finalidade normativa ou descritiva. Acrescenta que acha que é difícil optar por uma observação objectiva vs subjectiva, ou descritiva vs normativa. Perante estes dilemas, e no contexto de um modelo reflexivo de formação, defende que se deve optar por um quadro que concilie as quatro dimensões.

Defende, ainda, Vieira (1993, pp. 41-42), uma observação estruturada, como forma de objectivar a observação, podendo-se conferir uma orientação específica, podendo, assim, assumir-se diferentes graus de flexibilidade e de focalização, conforme seja centrada na aula em geral ou em aspectos particulares da mesma. No âmbito da flexibilidade, ainda define três tipos de observação estruturada: observação por sistemas fixos de categorias, etnográfico e “ad hoc”. A autora, citando Wallace, (1991), pensa que o último tipo de observação é o que melhor se adequa a um modelo reflexivo de formação de professores, pelo seu eclectismo e flexibilidade.

A observação de aulas, nomeadamente no que se reporta às técnicas e às grelhas de observação a usar, não é consensual. Waite (em Vieira & Moreira, 2011, p. 33) propõe uma “técnica nula”, que consiste basicamente em não usar qualquer instrumento de observação nem definir qualquer agenda para a discussão da aula. No entanto, Vieira & Moreira (2011, p. 33) defendem o uso de grelhas de observação, uma vez que podem objectivar o enfoque e criar uma base de reflexão. Defendem também que essas grelhas devem ser discutidas e construídas com o professor que vai ser observado. Realçam que, muitas vezes, uma grelha de observação decorre da detecção de um

problema específico no âmbito de uma estratégia de observação e que será abandonada mal o problema esteja solucionado. Defendem, ainda, que as primeiras grelhas serão grelhas de observação geral e propõem o seguinte procedimento geral de utilização de grelhas de observação:

- Reunião prévia entre professor observador e observado para discussão da planificação/materiais da aula a observar, à luz das dimensões da grelha;
- Observação com base na grelha (registos do observador);
- Reflexão individual dos professores, observador e observado com base na grelha (o professor observado pode preencher a grelha após a aula – reflexão retrospectiva)
- Reunião entre professor observador e observado para discussão da aula, observada à luz das dimensões da grelha (confronto de registos e perspectivas; desenho conjunto de estratégias futuras, avaliação da utilidade da observação utilizada);
- Relatório sumário do ciclo de observação pelo professor observador e, eventualmente, pelo professor observado (partilha dos relatórios);
- Arquivo dos documentos do ciclo de observação (dossiês dos professores observador e observado).

Reis (2011, p. 20) apresenta um quadro que vou reproduzir, pois sintetiza um ciclo de observação:

Quadro 5 - Papéis a desempenhar pelo professor e pelo supervisor antes, durante e após a observação

	Professor	Supervisor
Antes da observação	<p>- Prepare-se para discutir com o supervisor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os objectivos da aula • A estratégia definida para a concretização desses objectivos; • A integração dessa aula específica no currículo e na planificação mais alargada; • As possibilidades de diferenciação previstas em resposta a diferentes características e ritmos dos alunos, • A forma como serão obtidas evidências do grau de concretização dos objectivos previstos; • Os aspectos/as dimensões em que gostaria que o observador centrasse a sua atenção; • As regras para a observação (frequência, participantes, duração, finalidades, tipos de registo, de observação e de <i>feedback</i>); <p>- Informe o observador sobre o local onde gostaria que se sentasse, o tipo de intervenção que ele poderá ter na aula e a sala onde irá decorrer a aula.</p>	<p>- Clarifique os objectivos da observação;</p> <p>- Encontre-se com o professor para discutir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os objectivos da aula; • A estratégia definida para a concretização desses objectivos; • A integração dessa aula específica no currículo e na planificação mais alargada; • As possibilidades de diferenciação previstas em resposta a diferentes características e ritmos dos alunos; • A forma como serão obtidas evidências do grau de concretização dos objectivos previstos; • Os aspectos/as dimensões em que o professor gostaria que centrasse a sua atenção; • As regras para a observação (frequência, participantes, duração, finalidades e tipos de observação, de registo e de <i>feedback</i>); <p>- Explique o que irá fazer durante a observação;</p> <p>- Defina uma data e hora para a reunião de <i>feedback</i>.</p>
Durante a Observação	<p>- Apresente o supervisor aos alunos;</p> <p>- Explique o objectivo da sua presença na sala de aula;</p> <p>- Imediatamente após o final da aula, anote as suas reflexões sobre a forma como a aula decorreu par posterior discussão com o supervisor.</p>	<p>- Diminua ao mínimo a perturbação que a sua presença possa causar na aula;</p> <p>- Registe a observação de acordo com as regras previamente estabelecidas;</p> <p>- Registe as suas impressões e questões sobre aspectos que deseje discutir durante a reunião de <i>feedback</i>;</p> <p>- Participe na aula apenas se for convidado para tal.</p>
Após a observação	<p>- Juntamente com o observador, reconstrua o que aconteceu na sua aula;</p> <p>- Relacione os objectivos previstos par a aula com o que realmente aconteceu;</p> <p>Prepare-se para reflectir sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que considera ter corrido bem; • O que gostaria de alterar e como; • Situações atípicas que tenham ocorrido; <p>- Solicite comentários e sugestões construtivas sobre aspectos específicos.</p>	<p>- Juntamente com o professor, reconstrua o que aconteceu na aula;</p> <p>- Peça ao professor para reflectir sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que considera ter corrido bem; • O que gostaria de alterar e como; • Situações atípicas que tenham ocorrido; <p>- Seja específico (centre-se em aspectos concretos);</p> <p>- Descreva os comportamentos que o professor tenha capacidade e possibilidade de modificar;</p> <p>- Finalmente, apresente sugestões construtivas.</p>

Fonte: elaborado a partir de (Reis 2011. p.20).

Vieira & Moreira (2011, pp. 37-38) defendem uma observação sem uma intenção sumativa do desempenho do professor. Defendem antes uma observação para problematizar práticas e possibilidades: descrever, justificar, equacionar implicações, imaginar e agir. Acrescentam que se deve evitar o uso explícito de escalas de avaliação, como, por exemplo, as que vão do “insatisfatório” ao “excelente porque, conforme justificam, condiciona o seu potencial formativo: “Entendemos a observação como uma estratégia de auto supervisão e de supervisão colegial, embora reconheçamos que esta concepção encontra obstáculos no contexto da avaliação do desempenho, sobretudo se a observação for reduzida a um conjunto mínimo aulas e tiver uma função classificatória” (Vieira & Moreira, 2011, p. 38). As mesmas autoras são da opinião que uma observação nestas condições seria uma espécie de “exame de competências” e não uma oportunidade de desenvolvimento profissional.

Após este capítulo em que procurei espelhar algumas das reflexões que fiz acerca da observação de aulas e, tendo como base o que fiz durante a minha experiência como avaliador no período já referido, (2007/2011) reconheço que tive várias lacunas. Neste momento, alteraria muitos aspectos e vou agora referir, de uma forma sucinta, o que faria confrontado com uma experiência igual.

Começaria, então, por um encontro prévio com o professor avaliado, que a partir de agora referirei apenas como professor, para um conhecimento mútuo onde tentaria transmitir alguma tranquilidade num caminho a dois. Ficaria depois disponível para ouvir o professor falar sobre as suas expectativas, anseios, preocupações, lançando, assim, as bases afectivas tão necessárias para este processo. Definir-se-ia depois o ciclo avaliativo, as partes que o compunham, em que consistia cada uma delas, o número de aulas a observar, a que horas, a que turmas, a duração da observação e o tipo de registos e de feedback. Culminando com o que se pretendia como resultado final e que passaria pelo desenvolvimento do professor enquanto pessoa e melhor profissional, cada vez mais autónomo, emancipador e que fosse capaz de contribuir de uma forma sustentada para a equidade na qualidade das aprendizagens para todos os alunos.

Durante a minha experiência, este encontro existiu, mas devia ter insistido mais sobre o que se pretendia como fim último. Porque, ao fim e ao cabo, se trabalhamos deve ser para atingir algo, neste caso, e uma vez que somos professores, trata-se de conseguir que os alunos aprendam mais e melhor.

No encontro de pré-observação, que à partida seria um momento em que o professor estaria preocupado, tentaria criar mais um momento de transparência e tranquilidade, onde seriam definidos os objectivos da aula, a sua inserção no currículo e na planificação, a negociação das grelhas a usar na observação, bem como o local onde me colocaria para essa observação. Definir-se-ia também a hora e a data para a reunião de *feedback*. No final da aula, trocava umas breves palavras, para quebrar a ansiedade e para fazer a ponte para a reunião atrás referida.

Durante a observação, parece-me que seria importante perturbar o mínimo possível, sobretudo actuar de acordo com as regras previamente estabelecidas. Todavia, teria sempre de registar as minhas impressões sobre os aspectos que quisesse discutir na reunião de pós-observação, durante a qual procuraria devolver algum *feedback construtivo*, ora interrogando, ora dando pistas, ora induzindo a alguma reflexão.

Da minha experiência, verifico que não negocie nem os objectivos da observação, nem as respectivas grelhas, nem sequer questione o local a partir do qual desenvolveria a observação.

No encontro pós-observação, far-se-ia a reconstrução do que aconteceu na aula. O professor seria o primeiro a falar, começando por referir o que tinha corrido bem, o que alteraria, porquê e como. Expressaria depois a minha opinião sobre o que ouvi, tentando chegar a um consenso de opiniões. Tentaria ser o mais concreto possível em tudo, principalmente nos aspectos em que o professor devia modificar. Pedir-lhe-ia também uma descrição da aula, pois que ao fazer esse exercício de descrição, seria compelido a recordar o que se lá tinha passado e a reflectir acerca de alguns dos momentos, pelo menos os mais significativos.

Neste encontro, teria que ser mais reflexivo do que na minha experiência de avaliador. É com a reflexão que tomamos consciência dos nossos erros e é essa consciência que nos possibilita melhorarmos e sermos cada vez melhores. É, sem dúvida, a componente que mais tenho que trabalhar.

4. Análise e Reflexão

4.1. Aprendizagens profissionais mais relevantes

O D.L. nº41/2012³ pretende fazer da avaliação do desempenho docente uma oportunidade ao serviço do desenvolvimento profissional dos docentes, da melhoria do ensino, dos resultados escolares dos alunos e em sentido lato, da melhoria da qualidade do serviço público de educação.

Temos que ser agentes de investigação e de reflexão para produzir melhores aprendizagens, melhores pessoas, que sejam cada vez mais autores e interventivos.

Segundo Roldão (1999, p. 21), é necessário mudar o modo de ensinar.

O caminho a seguir é a nossa valorização profissional através da força do saber, do estar e do fazer aprender. Aqui entra a supervisão pedagógica como o melhor caminho de reflexão, de construção do saber, do trabalho de equipa que nos faça descobrir novos caminhos, novos desafios, novas construções. Ser professor/ supervisor, hoje significa estudar permanentemente, estar aberto às inovações, perceber-se e auto-avaliar-se continuamente, para responder aos desafios postos por um aluno que não aceita mais a simples repetição, a rotina, e por um mercado de trabalho cada vez mais exigente.

Temos de desaprender, para aprender de uma maneira diferente. Esta *desaprendizagem* é, de facto, uma condição essencial de mudança.

Matias Alves (2012) defende que “mudar de visão (sobre a função primeira da escola, sobre a função do professor, sobre o estatuto de aluno...), mudar de modos de trabalhar e interagir no espaço escolar são operações essenciais que têm de ser *garantidas* pela pressão e pela persuasão”.

“Quem escolheu ser professor, escolheu a mais impossível, mas também a mais necessária de todas as profissões”, diz António Nóvoa (2007), acrescentando que não vale a pena, sob o risco de nos minimizarmos, julgar que podemos fazer tudo por cada jovem ou por

³ Este documento regulamenta as últimas alterações efectuadas ao Estatuto da Carreira Docente.

cada criança que existe em cada aluno. Todavia, certamente que uma parte importante, nós professores, podemos fazer. Este mesmo investigador defende também que os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só porque a eles compete a função primeira de promover as aprendizagens dos alunos, mas também são eles os responsáveis pelo desenvolvimento de processos de integração capazes de responder aos desafios da diversidade, através, por exemplo, da utilização de métodos apropriados e das novas tecnologias.

Com este trabalho concluí que a avaliação do desempenho docente deve ser, mais do que um dever, deve ser um direito. Como modo de desempenharmos melhor a nossa função, mais do que procurar um reconhecimento da sociedade. O reconhecimento tem de ser ganho por nós e não decretado.

O processo supervisivo na avaliação do desempenho docente deve permitir-nos construir uma escola onde as crianças desfrutam do saber profissional dos professores, onde o importante seja que todos os actores saibam pensar sobre o objecto do seu trabalho, porque só assim se poderão superar os obstáculos. Uma escola onde o professor, para além de não deixar os talentos dos alunos para trás, ainda lhes acrescenta valor. Uma escola onde a observação de aulas fosse um acto comum no quotidiano baseado numa acção formativa. Mas, para que tal seja garantido, na minha opinião, é essencial garantir alguns factores, como, por exemplo, por um lado, a motivação dos professores e, por outro lado, eles passarem a ter definitivamente a consciência de que a função docente é uma aprendizagem constante e que o desafio que tivemos hoje não é o mesmo daquele que será enfrentado no dia seguinte.

Neste sentido, a escola deve ser um local privilegiado onde, segundo Roldão⁴, devíamos ser capazes de desenvolver um verdadeiro trabalho de pares, como modo de produzir melhores aprendizagens, ou seja, ensinar a aprender melhor.

⁴ Ideias defendidas por Roldão na Universidade Católica Portuguesa do Porto, durante o 1º ciclo de Seminários de Aprofundamento de Administração e Organização Escolar, Supervisão Pedagógica e Avaliação Docente, a 18 de Março de 2011.

Este trabalho colaborativo, segundo a mesma investigadora, “Estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interacção dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração.”

Ainda segundo Roldão (2006), na escola o trabalho colaborativo não é tão efectivo como devia ser por dois factores: o primeiro tem a ver com o facto de o trabalho colaborativo ir ao arrepio de toda a máquina organizacional que envolve os professores, socializados desde o início no trabalho individual com cada turma, em cada área e disciplina.

Em segundo lugar, o entrave ao trabalho colaborativo reside na normatividade, quer curricular quer organizacional, que induz uma lógica de cumprimento mais do que uma lógica de qualidade e eficácia.

A legislação também apela ao trabalho colaborativo quando diz no D.L. 41/2012, Art.10º alínea c) o seguinte: “colaborar com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação de laços de cooperação e o desenvolvimento de relações de respeito e reconhecimento mútuo, em especial entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente”. Porém, a falta do trabalho em equipa por parte dos professores é gritante e essa desarticulação faz com que as nossas crianças não evoluam (Gatto, p. 28).

Temos de criar ambientes nas nossas escolas, onde cada um se sinta inspirado a crescer criativamente (Robinson, 2009, p. 13).

4.2. Projecção do conhecimento adquirido através da reflexão sobre a acção.

Hoje é necessário saber mais para ensinar bem. As exigências educativas são outras e penso que ficou claro que o processo supervisivo pode ser o motor para adquirir um saber inovador e responder aos desafios novos, impostos pela massificação, pelas diferenças culturais e pela diversidade e heterogeneidade de públicos. Efectivamente não consegui implementar nenhum processo de

supervisão, pois a dimensão reflexiva e de experimentação, inerentes a este processo, foram descuradas, não por desinteresse ou incúria da minha parte, mas porque necessitava de estudar mais, de saber mais acerca de, por exemplo, supervisão, de avaliação, de observação de aulas, entre outros.

Recordando, ainda, as ideias defendidas por Roldão⁵, é necessário promover várias rupturas nas escolas e para isso é indispensável integrar a supervisão e a avaliação, como prática corrente no quotidiano, aceites por todos, como meio de promover o desenvolvimento da escola e dos professores, como forma de prestar contas à sociedade e aos alunos, como regulação de práticas de fazer aprender bem, de garantir a equidade no acesso à qualidade e de educar ensinando.

Ainda segundo Roldão, é necessário alterar a prática dos professores, tanto ao nível do ensinar a aprender, como ao nível do trabalho colaborativo. Verifico que desenvolvi um trabalho até certo ponto colaborativo, ao nível dos colegas de grupo disciplinar, mas pouco ao nível interdisciplinar. A interdisciplinaridade é uma componente na vida de uma escola que pode promover o trabalho colaborativo de uma forma mais abrangente. Por isso, penso que desenvolver projectos interdisciplinares será um primeiro passo nessa direcção. Tenho, por isso, de contribuir para que o trabalho dos professores, embora tenha uma componente individual, possa passar a ser visto como um trabalho de grupo de pares.

Tenho de ter consciência de que a escola não é feita para os professores ensinarem, mas para os alunos aprenderem e que uma boa aula, só será boa aula, se o aluno aprendeu. É precisamente neste ponto que reside o trabalho do supervisor: ajudar a encontrar caminhos para que o aluno aprenda mais.

Resultante desta investigação, produzi um quadro que quer representar o referencial de um avaliador/supervisor. Se eu fosse capaz

⁵ Ideias defendidas por Roldão na Universidade Católica Portuguesa do Porto, durante o 1º ciclo de Seminários de Aprofundamento de Administração e Organização Escolar, Supervisão Pedagógica e Avaliação Docente, a 18 de Março de 2011.

de cumprir o que o quadro contempla, estou convencido que desempenharia melhor estas funções.

Quadro 6 -Referencial de avaliador/supervisor

Dimensão profissional	Dimensão pessoal
<ul style="list-style-type: none"> • Formação especializada. • Credibilidade profissional. • Saber científico. • Saber didáctico. • Saber pedagógico. • Conhecer os conceitos de supervisão e avaliação. • Postura de observação colaborativa. • Equidade e qualidade. • Saber prudencial. • Questionamento insistente. • Reflexão aturada. • Investigação investigativa • Capacidade de encorajar, ouvir, apoiar, reflectir, analisar, discutir, organizar. • Definir objectivos e metas. • Ser flexível e acessível. • Fazer bem e cada vez melhor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Componente ética e moral. • Um entendimento de deontologia num quadro de racionalidade prudencial, sendo regulado por valores de equidade e justiça. • Pessoa de princípios – integridade, respeito, lealdade, justiça, solidariedade. • Criar um clima de confiança como valor material de relação entre avaliadores e avaliados • Agir de tal maneira, que as acções se possam transformar em lei universal.

Fonte: Elaboração própria.

Olhando para este referencial, verifico que cumpro as minhas funções ao nível da dimensão pessoal, mas as maiores lacunas estão na dimensão profissional.

Relativamente ao outro ponto muito importante para mim, observação de aulas, também dei muita relevância neste relatório, porque é uma área onde me senti inseguro. Por isso, vou, agora, passar a centrar o trabalho no ciclo de observação, com os seus três momentos: pré-observação, onde vou ter a preocupação de criar um bom clima relacional, discutir as intenções e estratégias do professor, compreender os factores contextuais, definir os objectivos e desenhar/adaptar os instrumentos; observação, procurando adoptar um comportamento discreto, recolher informações, e recorrer a diversas formas de registo; pós-observação, procurando mais uma vez um bom

clima relacional, fornecer *feedback*, descrever, interpretar, indagar e avaliar o ciclo de observação.

Devo também ter consciência, que as observações representam apenas uma versão do que se passou na sala de aula, não constituindo um retrato da realidade.

Devo, ainda, promover a autonomia, partilhando as decisões pedagógicas e fazendo o mais possível um trabalho partilhado em todo o processo supervisiivo.

5. Conclusão

No mestrado o importante não é o final, mas o caminho que se percorre. Temos que ser agentes de investigação e de reflexão para produzir melhores aprendizagens, sermos melhores pessoas, tentando ser mais autores e interventivos.

Ser professor hoje significa estudar permanentemente estar aberto às inovações, perceber-se e auto-avaliar-se, continuamente, para responder aos desafios postos, por um mercado de trabalho cada vez mais exigente.

O perfil do avaliador que quer ser supervisor deve ser construído de saber, mas também com uma componente relacional elevada, como garante de partilha, ajuda, aprendizagem, confiança e evolução.

Neste momento, tudo o que ouço sobre supervisão, avaliação, trabalho colaborativo etc, tem um acolhimento diferente em mim, ou dizendo melhor, tem acolhimento em mim. O que significa que estou num estádio diferente do inicial. Os questionamentos saem mais fluentemente e a procura de respostas é logo o passo seguinte. Sinto algumas sementes dentro de mim que me fazem acreditar que estou mais capaz de interpretar, de intervir e de me implicar no processo da supervisão pedagógica, sabendo que este é apenas o início de algo, em que tenho que continuar a procurar ser cada vez melhor.

Assim, o que preciso mudar na escola para que a avaliação não seja só avaliação, mas também crescimento profissional? Que tipo de professor tem mais impacto nos alunos? Que tipo de supervisor terá maior impacto no professor? Quem sou, onde quero chegar e que caminho quero percorrer enquanto profissional? Como consigo atingir o referencial – o meu caminho, enquanto avaliador/supervisor?

Estas são questões para as quais continuarei a procurar respostas no meu dia-a-dia profissional, agora que me sinto mais capaz de reflectir, de intervir no acto de fazer aprender, de promover autonomia e emancipação.

Um bom avaliador só o será, se for capaz, antes de mais, de ser supervisor, do seu próprio trabalho e do trabalho daqueles com quem interage.

Estamos sempre a ouvir dizer que os alunos hoje são muito diferentes dos que os de anos atrás. Constatamos isto, mas não mudamos a maneira de actuar. Continuamos agarrados ao passado, quando educação liga com futuro, tal como nos diz com muito saber a voz do povo: “passado é referência e não direcção”. O passado deve ser apenas uma referência., de onde possamos retirar aprendizagens para o futuro, de forma reflectida, responsável e com disponibilidade para melhorarmos as nossas práticas profissionais. Os contextos actuais têm condições muito adversas à aprendizagem e, por isso, é necessário implicar os professores e sermos profissionais unidos para sobrevivermos em muitos momentos. Deixar de vez uma cultura de escola muito isolada, cada um por si. A partilha, o trabalho em equipa é o caminho a seguir.

6. Bibliografia

- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I. Tavares J.(1987) *Supervisão da Prática Pedagógica – uma Perspectiva de Desenvolvimento e de Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2003,2ª ed.; 1ªed.1987). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. Leitão, A. e Roldão, M.C. (2009). Prática pedagógica supervisionada e *feedback* formativo co-constructivo. In *Revista Brasileira de Formação de Professores*. Vol. 1, n. 3, pp.02-29.
- Alves, M.(2012). *Uma Pedagogia da Desaprendizagem*. Recuperado em 25 de Setembro de 2012
<http://terrear.blogspot.pt/2012/05/uma-pedagogia-da-desaprendizagem.html#!/2012/05/uma-pedagogia-da-desaprendizagem.html>.
- Baptista, I. (2011). *Ética, Deontologia e Avaliação do Desempenho Docente*. Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Casanova, M. P. (2000). *Perfil do Avaliador no contexto da Avaliação do Desempenho Docente*. Recuperado em 13 de Março de 2012.
<https://sites.google.com/site/prazerescasanova/Reflectir-Educacao/avaliao-da-profissionalidade-docente>
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Recuperado em 22 de Abril de 2012 de
http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0038/File/libros/Libro_Elmore.pdf
- Furtado, K. (2009). *A Maiêutica de Sócrates*. Recuperado a 6 de Agosto de 2012
<http://karinasurya.wordpress.com/2009/01/05/a-maieutica-de-socrates/>
- Gatto, J. (2003). *Compreender a Escola de Hoje*. O currículo oculto da Escolaridade obrigatória. Porto Editora, Lda.
- Lamy, F. (2008). Conceitos da Supervisão. *Correio da Educação*. Recuperado em 3 de Março de 2012
http://www.asa.pt/CE/PDF/339/CE_339_Artigo_2.pdf
- Nóvoa, A. (1999). Os Professores na Virada do Milênio : do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*. V. 25 n°1

São Paulo Jan./Jun. 1999. Recuperado em 3 de abril de 2012 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000100002&lng=pt&nrm=iso

- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Robinson, K. (2010). *O Elemento*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M.C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo – perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M.C. (2006). “Colaborar é preciso. Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores”. *Revista Noesis*,(2006) n° 6,24-29.
- Schön, D. (2000) “O Ensino Reflexivo de Donald) – Um Estudo com Acadêmicos de um Curso de Licenciatura em Matemática”. Recuperado a 1 de maio de 2012- <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/posteres/GT19-5458--Int.pdf>
- Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio-Tinto: Edições ASA
- Vieira, F. e Moreira, M.A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente*. Para uma abordagem de orientação transformadora. Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Referências Legislativas

- . Lei nº 46/1986 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)
- . Decreto-Lei nº 139-A/1990 de 28 de Abril
- . Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro
- . Decreto-Lei nº 200/2007 de 22 de Maio
- . Decreto Regulamentar nº2/2008 de 10 de Janeiro
- . Decreto Regulamentar nº 1-A/2009 de 5 de Janeiro
- . Decreto-Lei nº 75/2010 de 23 de Junho
- . Decreto Regulamentar nº 2/2010 de 23 de Junho
- . Despacho nº 14420/2010 de 15 de Setembro
- . Despacho nº 16034/2010 - produziu efeito a partir de 15 de Outubro de 2010
- . Decreto-lei nº 41/2012 de 21 de Fevereiro
- . Decreto Regulamentar nº 26/2012 de 21 de Fevereiro