



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
Faculdade de Educação e Psicologia

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: UMA EXPERIENCIA REVISITADA

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

-Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes

Maria Ernestina Costa Sousa

Porto, março de 2014



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
Faculdade de Educação e Psicologia

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: UMA EXPERIENCIA REVISITADA

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

-Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes

Trabalho efetuado sob a orientação de
Professora Doutora Cristina Palmeirão

Maria Ernestina Costa Sousa

Porto, março de 2014

Agradecimentos

“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas”

Rubem Alves (2004, p.7)

Quero agradecer a todos, sem exceção, que tendo entrado na minha *história* compreenderam a minha ânsia de voar *e* deram-me coragem e espaço para o fazer.

Sumário executivo

No âmbito do novo sistema de avaliação do desempenho docente, surge uma experiência de supervisão que desencadeou uma reflexão introspetiva e dinâmica sobre um percurso pessoal e profissional e sobre os quadros normativos e teóricos que sustentam e explicam o processo supervisivo.

Neste sentido foram evocadas e comparadas em simultâneo duas experiências de supervisão com dois papéis diferentes: a supervisão na formação inicial (estágio) no papel de avaliada e a supervisão na avaliação do desempenho docente, no papel de avaliadora (relatora).

Através de uma narrativa em estilo biográfico e à luz dos principais pressupostos teóricos sobre supervisão, relevo a importância do trabalho colegial e colaborativo, na partilha de experiências e saberes, bem como na reflexão contínua interpares de forma a que avaliação seja (re)pensada numa perspetiva mais de formação do que regulação (controlo).

Finalmente, a escola é o espaço por excelência onde essa formação pode e deve ser desenvolvida em prol do desenvolvimento profissional de cada docente, da instituição e dos alunos. Uma escola em mudança é uma escola em formação permanente.

Palavras-chave: supervisão; reflexão; colaboração; formação; avaliação.

Executive abstract

Under the new system of teacher performance assessment comes a supervisory experience which gave rise to a dynamic and introspective reflection on a personal and professional journey and on the normative and theoretical frameworks that underpin and explain the supervisory process.

To that end two experiments with two different supervisory roles were simultaneously considered and compared: supervision during initial training (internship) as a trainee, and supervision as a teacher-trainer assessing teachers (supervisor).

Using a biographical narrative and bearing in mind the main theoretical assumptions with regards to supervision, it is important to highlight mutually cooperative work, sharing experiences and knowledge, as well as a continuous debate so that the focus of evaluation can be shifted from mere supervision to proper professional development.

In conclusion, the school is the obvious place for this training to promote teachers' students' and institutions' development. A changing school is a developing school.

Keywords: supervision; reflection; cooperative work; development; evaluation.

ÍNDICE GERAL

SIGLÁRIO -----	7
ÍNDICE DE QUADROS -----	8
INTRODUÇÃO -----	9
CAPÍTULO I -----	12
O MEU PERCURSO PROFISSIONAL -----	12
1. O início da construção do ser professor -----	12
2. O ser professor na construção da escola -----	15
3. Construir o professor-supervisor -----	16
CAPITULO II -----	20
ENQUADRAMENTO TEÓRICO -----	20
1. Supervisão – definição do conceito -----	20
2. Supervisão – os vários modelos (cenários) -----	24
3. Supervisão- o cenário da escola que aprende -----	29
4. Supervisão- liderança e supervisores -----	33
5. Supervisão e regulação -----	38
CAPÍTULO III -----	41
UMA EXPERIÊNCIA DE SUPERVISÃO -----	41
1. Avaliação de desempenho docente e as suas contradições -----	41
2. O processo de supervisão: as diferentes etapas -----	47
3. O processo de supervisão: a observação de aulas -----	50
3.1. Sobre tipologias de observação de aulas e a experiência vivida-----	50
3.2. Os instrumentos de regulação na observação de aulas -----	54
CAPÍTULO IV -----	56
CONCLUSÃO -----	56
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	60
ANEXOS -----	66

SIGLÁRIO:

E/B 2/3 - Ensino Básico 2º e 3º ciclos

ADD- Avaliação Do Desempenho Docente

PAA- Plano Anual de Atividades

PE- Projeto Educativo

PCT- Plano Curricular de Turma

ÍNDICE DE FÍGURAS E QUADROS:

Figura 1. Esquema do modelo de supervisão clínica -----	24
Figura 2. Esquema do modelo de supervisão psicopedagógico-----	25
Figura 3. Esquema de vários modelos de supervisão -----	28
Quadro 1: A seleção dos avaliadores -----	34
Quadro 2: As competências dos avaliadores -----	35
Quadro 3: As quatro dimensões e respectivos domínios da ADD -----	43
Quadro 4: Processo de supervisão na observação de aulas -----	51
Figura 4 – As diferentes fases do ciclo de observação da aula -----	53

Introdução

Numa sociedade em constante mutação, apresentando sinais de fragilidade e de insegurança quanto ao futuro, importa perspetivar novas formas de ensinar e aferir o que é essencial e crucial para o novo paradigma de sociedade que está a emergir.

Como refere Hargreaves (1998, p.63), vivemos um tempo de “pluralidade flutuante e constantemente instável de sistemas de crenças”. Uma instabilidade que nos coloca em alerta e em constante construção. Não se trata de um desafio fácil, porque pretende desinstalar rotinas, provocar desequilíbrios, construir novas formas de cooperação e conjugar diferentes sensibilidades entre as pessoas e entre estas e as instituições, com abertura à mudança, à reflexão partilhada e democrática, bem como à participação de todos, sem exceção.

O ênfase que é dado atualmente à formação de professores enquanto processo de desenvolvimento pessoal e profissional é, no quadro da política educativa, de grande pertinência. Mas a multiplicidade de missões e funções legadas às escolas e aos professores, maior parte delas de caráter burocrático, vazias de sentido, e carregadas de sucessivos normativos estão a relegá-la para um tempo redutor, escasso de verdadeira reflexão e a transformar o ensino/ o currículo numa manta de retalhos, sem uma ligação coerente e coesa entre todos os intervenientes e suas estruturas. Sublinhando ainda a publicidade demagógica e política usada na publicitação dos rankings nacionais dos resultados dos exames que vieram desvalorizar o papel do professor na sociedade e fragilizar a autoestima e confiança dos docentes em Portugal. Cada vez mais, os professores têm de prestar contas, uma exigência social bastante mediatizada.

Segundo Philippe Perrenoud (1999) e Schön (2000), para fazer face à complexidade e às contradições da sociedade atual, a formação de professores tem de reforçar essencialmente os seguintes aspetos: a prática reflexiva, a inovação e a

cooperação. Esta prática reflexiva apoia-se em momentos organizados e informais de trabalho interativo através de retroação, de *debriefing*, de partilha sobre problemas profissionais e de avaliação daquilo que se faz. Trata-se de uma prática que exige um trabalho de equipa eficaz que, por sua vez, exige competências de comunicação, de negociação e diálogo entre todos os intervenientes, onde “a cultura do individualismo seja substituída pela colaboração e pela colegialidade” (Mesquita, Formosinho, Machado, 2012, p.64).

António Nóvoa defende a formação de professores *a partir de dentro* “a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão...estamos a falar de uma necessidade de um tecido profissional enriquecido, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos coletivos e de regulação de trabalho. Para isso é preciso construir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas” (2009, p.17).

No âmbito deste contexto, o surgimento da supervisão associada à avaliação de todos os docentes em Portugal foi recebida como uma ameaça, uma punição: a escola/ o professor seria penalizado ou não, de acordo com os resultados escolares e o abandono escolar, já não falando do espetro do desemprego e da indisciplina dentro da sala de aula.

Com este relatório, quase em estilo biográfico, pretendo percorrer um percurso introspetivo e reflexivo não só para compreender como é que me formei ao longo da minha vida profissional, mas também para tomar consciência que:

“... o reconhecimento de nós próprios como sujeito, mais ou menos ativo ou passivo, permite, a partir daqui, encarar um itinerário de vida, os nossos objetivos e investimentos na base de uma auto-orientação possível que articule mais conscientemente as nossas heranças, as nossas experiências formadoras, as nossas pertenças, as nossas valorizações, os nossos desejos e o nosso imaginário com as oportunidades socioculturais que soubermos agarrar, criar e explorar, para chegarmos a um eu que aprende a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade.” (Joss,2002,p.43)

E, como tal, convoquei a minha primeira e grande experiência de vida e formação inicial da carreira docente - Estágio de Formação Educacional (Regime

transitório) no ano letivo de 1990/1991 e uma segunda experiência de supervisão no ano letivo de 2010/2011, agora não no papel de supervisionada, mas na função de supervisora.

No primeiro capítulo, evoco o percurso de formação da minha profissão de docente, centrada em três momentos que considero essenciais no meu desenvolvimento pessoal e profissional: 1º momento- a construção do ser professor; 2º momento- o ser professor na construção da escola; 3º momento- construir o professor- supervisor. Neste cenário, ao narrar e refletir sobre as minhas vivências pessoais e profissionais, vou tendo uma maior consciência do meu trabalho e da minha identidade como professora e a necessidade de continuamente pensar, sentir e (re)criar esta identidade profissional.

No segundo capítulo, procurei articular a reflexão sobre as questões relacionadas com a supervisão, à luz dos modelos que ela apresenta e dos tipos de liderança e formas de regulação que a ela se ligam, com os dois momentos de experiência pessoal: a supervisão na formação inicial e a supervisão na avaliação de docentes. Chegou o momento de elaborar um conhecimento mais preciso e profundo sobre a formação de professores e encontrar linhas de orientação para práticas futuras de intervenção e de mudança.

No terceiro capítulo, relato a experiência vivida na avaliação de docentes do grupo 330 na Escola Domingos Capela, a metodologia aplicada e as interrogações que ela suscitou, nomeadamente quanto ao seu processo e resultado final.

Por fim, no quarto capítulo, surgem as considerações finais que não são mais do que voltar ao início de todo este processo e observar até que ponto esta experiência de supervisão mudou algo em mim. Trata-se, no fundo, de infirmar e confirmar expectativas e hipóteses levantadas no início deste processo de avaliação de docentes e analisar os resultados. Com base nesta análise, perspetivar então novos entendimentos para o futuro.

CAPÍTULO I

O MEU PERCURSO PROFISSIONAL

*“A minha vida é um vendaval que se soltou.
É uma onda que se levantou.
É um átomo a mais que se animou...
Não sei por onde vou,
Não sei para onde vou,
Sei que não vou por aí.”*

José Régio, 1969, p.59

1. O início da construção do ser professor

Iniciei a minha carreira docente em 1987, mas o meu estágio de formação educacional – profissionalização em exercício (regime transitório, de acordo com a portaria n.º850/87 de 3 de novembro) realizou-se apenas no ano letivo de 1990/1991, na Escola Secundária da Maia. Durante um ano letivo, recebi o acompanhamento dos orientadores de Francês e Inglês na escola e os supervisores da faculdade. Todavia, vou focar a minha narrativa na formação obtida a nível da disciplina do Francês, uma vez que foi esta a língua que optei por lecionar até ao momento presente.

Quando dei início à minha formação inicial, entendi tal como a minha orientadora, Fátima Braga, que a sua finalidade seria o “de realizar uma formação para a reflexão, dotando o professor das capacidades necessárias para ser agente de crescimento e mudança, dentro e fora de si mesmo. Isto é, deve educar para o imprevisível e dar ao docente as técnicas apropriadas para a solução de problemas concretos, pois o professor constantemente atua em realidades incertas e variáveis.” (Braga, 2001,p.146).

Seguramente, a formação que recebi desenvolveu-me capacidades e dotou-me de ferramentas profissionais e pessoais, constituindo um momento crucial e

transformador da minha vida e motivador para o meu percurso profissional como docente.

As relações dialéticas entre prática e teoria, saberes metodológicos e científicos e as interações e reflexões que se estabeleceram ao longo de todo esse processo de formação, entre todos os intervenientes envolvidos, quer nos momentos de supervisão, quer nos momentos de seminários e formação, na escola e na faculdade, foram determinantes para o futuro.

Foi uma supervisão carregada de reflexões interessantes sobre a praxis letiva, cuja investigação-ação ia para além do número de aulas observadas obrigatório e da própria avaliação. O que importava era fazer, experimentar, melhorar, descobrir! Aliás, tive o privilégio de participar na parte prática da tese de doutoramento da professora Odete Santos sobre micro e macroestruturas textuais, o que permitiu, em termos pedagógicos e científicos, investigar um pouco mais a ação pedagógica.

Giroux afirma que a supervisão “visa desabrochar de capacidades de ensino e educação que faz do professor um “intelectual crítico” (1988). Nesta perspetiva mais epistemológica, Donald Schön (1992) preconizava três níveis de reflexão: a reflexão na ação, direcionada para os pensamentos dos professores durante o ato de ensinar; a reflexão sobre a ação, que se realiza depois da aula e resume-se no pensar sobre a prática, analisando os aspetos mais ou menos positivos, bem como os imprevistos; e a reflexão sobre a reflexão na ação, que será o momento de maior introspeção, no qual o professor se problematiza enquanto profissional.

Foi interessante refletir sobre a nossa ação e a dos outros e tentar descrever o conhecimento tácito que lhe está subjacente. As descrições que fazíamos das operações realizadas de forma sequencial, das estratégias seguidas e os pressupostos que estavam subjacentes a todo o processo escolhido eram fruto de uma reflexão que resultava sempre numa reformulação da ação, fosse ela realizada durante a aula, fosse ela concretizada *à posteriori*. Sob a orientação da nossa formadora, aprendemos a fazer fazendo e a refletir sobre os problemas e situações que nos levantavam dúvidas, vendo-os sob diferentes pontos de vista e encontrando soluções

para cada situação. Seguidamente, estas seriam verificadas na prática, no sentido de confirmar ou não se as respostas encontradas eram as mais válidas e eficazes, de acordo com o perfil de alunos e de turmas que cada formando tinha, sem correr muitos riscos para que todos os formandos tivessem o mesmo contexto de ação. É claro que nem sempre as respostas eram as mais satisfatórias, mas como o próprio Dewey afirma: "o espírito treinado é aquele que melhor observa, forma ideias, raciocina e verifica hipóteses (...) e que, no futuro, aproveita mais dos erros cometidos no passado - o que é importante é que a mente esteja atenta aos problemas e seja capaz de os atacar e resolver" (1910, p.78).

O papel do formador não é tanto o que ensina mas aquele que facilita a aprendizagem ajudando a aprender. Ele induz o formando a "aprender-a aprender". É uma situação de indução e aproveitamento da criatividade potencial do formando. O papel do supervisor é o de facilitar a aprendizagem de encorajar, valorizar as tentativas erros do formando e incentivar a reflexão sobre a ação.

Trata-se aqui de uma reflexão orientada para a ação futura, porque a “construção e o desenvolvimento da identidade profissional é um processo individual e personalizado, único, com forte influência contextual, mobilizado por referentes do passado e expectativas relativas ao futuro” (Alarcão e Roldão, 2008,p.33).

Foi também uma supervisão que me obrigou a sair de um certo fechamento e descobrir afinal a futura professora que queria ser, quer no relacionamento e interação com os alunos, colegas de profissão e a escola-instituição, quer na forma de ensinar. Direi mesmo que foi uma espécie de catarse, porque houve uma emersão de medos e fragilidades, incertezas e inseguranças, que expostas publicamente permitiu uma certa libertação e procura de respostas para a superação dos obstáculos encontrados. E isso só foi possível porque existiu ”uma atitude de colaboração colegial” alicerçada “na confiança mútua, no respeito, na análise conjunta dos fenómenos e no comprometimento das partes” (Alarcão, 2013, p.28).

Finalmente esta supervisão abriu portas para desenvolver um caminho livre e autónomo de autoformação, baseada na cooperação, na colegialidade e na formação

contínua, “com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (Nóvoa, 1992, p.13).

2. O ser professor na construção da escola

Entretanto percorri outros estabelecimentos de ensino secundário e/ou básico, mas onde a minha narrativa se demorou um pouco mais (1996-2009) foi na Escola EB 2/3 D. Moisés Alves de Pinho, em Fiães, no concelho de Santa Maria da Feira. Nela, assumi vários cargos de responsabilidade: Diretora de turma, Delegada de Francês, Coordenadora de Diretores de turma, Coordenadora de Projetos em Desenvolvimento, Representante da Assembleia de escola. Nesta fase do meu percurso profissional, tomei consciência da importância da escola “como um lugar e um tempo de aprendizagem para todos, crianças e jovens, educadores e professores, auxiliares e funcionários e para si própria”, si própria, a escola, “como organização qualificante, que, também ela, aprende e se desenvolve” (Alarcão, 2002, p. 218).

Quando me embrenhei nos cargos acima referidos tive sempre a intenção de criar condições para que todos os colegas sentissem a legitimidade de colaborar, interagir na realização de atividades, projetos, tarefas mais ou menos simples, de forma motivada, com objetivos traçados por todos em que cada um sem exceção era elemento ativo e co responsabilizante das decisões tomadas e dos resultados obtidos. E esta postura foi também passada para os alunos. Poderei dar o exemplo do dia da abertura da escola à comunidade, em que os alunos visitaram a escola sede para fazer experiências nos laboratórios, assistir a peças de teatro, audições de música, ver exposições temáticas; organização de pequenas ações de formação dentro da escola; visitas de estudo ao estrangeiro, envolvendo toda a comunidade educativa e a comunidade envolvente. Poderia buscar muitos exemplos e imagens ilustrativos daquilo que aprendi em interação com os outros, dentro e fora da escola. Apercebi-me de forma mais consciente que se conseguirmos articular a formação dos professores com os projetos da escola, estaremos a construir o cenário adequado para

que as transformações se realizem. “As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham” (Nóvoa, 1995,p.28). Isabel Alarcão define muito bem esta atitude de colaboração:

“Colaboração exige vontade de realizar com outros. Implica, pois confiança no outro, valorização dos seus saberes e experiências, acreditar que com ele é possível ir mais longe do que sozinho. E implica também humildade na valorização que fazemos do nosso próprio conhecimento e da nossa experiência, admitindo e desejando que eles se modifiquem e enriqueçam pelo encontro colaborativa.” (2013, p.48)

Neste âmbito, a formação contextualizada na escola, nas necessidades da comunidade educativa e nos seus projetos, em que todos trabalham em equipa, promovem uma aprendizagem contínua, produzem saber e interação de forma cooperativa, solidária e democrática, cria uma verdadeira autonomia, a mudança desejada e favorece a autoformação. E é “esta perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas na escola” (Nóvoa, 1995, p.28). Esta nova imagem de professor vou encontrá-la bem mais sólida, mais tarde.

3. Construir o professor- supervisor

Durante o período de 2010/2011, por imposição normativa, no Agrupamento de Escolas Domingos Capela (Silvalde - Espinho), fui solicitada a avaliar professores com formação inicial concluída (estágio), vários anos de prática docente, um saber abrangente e autonomia evidentes, alguns deles já pertencendo ao quadro de escola/agrupamento e exercendo funções de liderança intermédias, onde eu própria me incluía. Esta situação obrigou-me a iniciar um processo de passagem de professor instrutor/coordenador para o professor supervisor que observa aulas dos seus pares.

Alicerçada no Decreto Regulamentar n.º2/2010 de 23 de junho, procurei encontrar referentes, mobilizar conceitos para encontrar uma matriz conceptual e

organizacional que fosse o ponto de partida para esta nova missão profissional: o de avaliar.

No início deste normativo, é referido que ele serve para:

“... garantir uma efetiva avaliação do desempenho docente com consequências na carreira, valorizar a dimensão formativa da avaliação, centrar num órgão colegial a decisão sobre o desempenho do avaliado e envolver mais os docentes no processo e nos resultados da avaliação ... sendo o seu elemento essencial a autoavaliação efetuada por cada docente, numa perspetiva de desenvolvimento profissional.”

Por outro lado, no mesmo documento, no artigo 3º (Princípios) diz o seguinte “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 mediante acompanhamento e supervisão da prática pedagógica...”

A introdução deste documento aponta para diversos objetivos, metodologias a seguir e formas de avaliação, remetendo imediatamente para vários referentes que são necessários analisar, pesquisar e aprofundar. O que levanta logo uma série de questões: Como vou eu avaliar? Qual o modelo de supervisão a implementar? Como envolver de forma construtiva e reflexiva os docentes e eu própria neste processo de supervisão e avaliação? Que liderança adotar? Que melhoria poderá advir da minha supervisão?

Estas e muitas outras questões desinstalaram-me paulatinamente de uma rotina confortável. Se o peso da responsabilidade travava a iniciativa, o desafio de novas descobertas e da quebra dessa mesma rotina empurravam-me para uma nova etapa de formação e até de desenvolvimento humano e profissional.

No entanto, são estas questões que me conduziram até esta formação (especialização em supervisão pedagógica e avaliação de docentes) e à elaboração deste relatório reflexivo. A necessidade de evocar e aprofundar os conceitos teóricos que atravessam toda a dinâmica da supervisão da prática docente e uma maneira de compreender a minha profissão “em toda a sua complexidade humana e científica. É

que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (Nóvoa, 1992, p.10).

E é também por isso que esta situação da avaliação do desempenho docente remeteu-me imediatamente para a minha formação inicial e para o meu estágio integrado do ramo educacional, única experiência de supervisão que tinha como referência.

De repente, revisei todos aqueles momentos de partilha e de reflexão, de tensão e de dinamismo, de investigação e de construção, que me deram alicerces sustentados e seguros para percorrer caminho e construir sentido. E de novo a insegurança: será que sou capaz? Será que tenho o perfil adequado?

Com o novo estatuto da carreira docente e o novo modelo de ADD, a supervisão passava a ser alargada a todos os docentes, independentemente do seu posicionamento na carreira. Associada à avaliação, ela veio criar desconforto, desconfiança, medo e resistência, até porque essa supervisão é exercida pelos próprios pares, muitas das vezes com menos competência profissional.

Instala-se então a resistência, e “o medo de “não estar à altura” impera, arruinando as potencialidades criativas; medo que implica e arrasta os outros, como o de ser avaliado, de ser julgado.” (Gil, 2004,p.81). E mais:

“A imagem de si culpabiliza, e as avaliações e os exames diminuem as poucas forças internas capazes de mobilizar os indivíduos, porque estes sofrem fundamentalmente de qualquer coisa como uma desvalorização do seu ser, de uma falta ontológica que faz com que estejam convencidos, no seu foro mais íntimo de que “não estão à altura”, de que são inferiores aos outros. Este complexo, dito de inferioridade, não desapareceu ainda da alma dos portugueses. Eis porque as avaliações...não vão transformar a sociedade portuguesa. Longe de lhe insuflar força anímica, retiram-lhe energia, envergonham-na sem a estimular.” (p.82)

Ora esse alargamento da supervisão a todos os docentes, tem de ser bem refletida, porque a supervisão de um formando em início de carreira é muito diferente daquele que se encontra no seu final. Mas também urge a necessidade de

serem criadas novas mudanças e libertar o ato de ensinar do seu “fechamento”, da sala de aula, vista como um tesouro escondido, e criar outra identidade de professor.

Por isso importa pensar sobre o que é supervisão, os seus pressupostos teóricos e os seus modelos de forma a adequar a cada contexto educativo o(s) modelo(s) mais pertinentes e exequíveis, de forma a permitir não só o desenvolvimento humano e profissional dos docentes, mas também e de forma coletiva, participativa e cooperante, as escolas e/ou agrupamentos.

É importante que estes construam os seus próprios andaimes e produzam o seu próprio saber profissional, a tão desejada e falada autonomia: “É preciso abrir os sistemas de ensino a novas ideias. Em vez da homogeneidade e da rigidez, a diferença e a mudança” (Nóvoa, 2009, p.95).

CAPÍTULO II

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

«L'évaluateur ne dit jamais rien de significatif sur ce qu'il évalue, mais toujours quelque chose de très significatif sur ce qui a de la valeur pour lui.»

Philippe Meirieu, 2008, p.8

1. Supervisão - Definição do Conceito

Ao falarmos da supervisão no nosso país, teremos que recorrer ao conceito de supervisão pedagógica ou de “supervisão da prática pedagógica” introduzido em Portugal por Alarcão & Tavares em 1987. Ela é definida como “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão & Tavares, 1987, p. 18).

Mais tarde e na segunda edição do mesmo livro (2003), apresentam a supervisão como o processo de “dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização da escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo as dos novos agentes” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 154).

Inicialmente restringida à díade supervisionada/supervisor, a supervisão vai-se alargando progressivamente a todo o contexto escolar, visto agora como “comunidade aprendente”, uma escola que reflete sobre si própria. A supervisão da formação inicial continua a estar presente, mas está inserida num contexto mais abrangente, porque sai do espaço da sala de aula, para se alargar à escola no seu todo “como organização qualificante, que, também ela, aprende e se desenvolve” (Alarcão, 2002, p. 218).

A supervisão assume assim uma dupla função: o desenvolvimento profissional do docente, quer os que estão em formação inicial de carreira, quer os de formação contínua em contexto de trabalho, bem como a dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento da escola. Isto implica uma orientação mais colaborativa e menos hierárquica.

No quadro da formação contínua “a supervisão da prática pedagógica “emerge como uma auto e heterosupervisão, comprometida e colaborante, em que os professores se entreadjudam a desenvolver-se e a melhorar o seu próprio ensino” (Alarcão & Tavares, 1987, p. 148). E, de facto, na escola “não apenas os professores aprendem, como aprendem, aliás, aquilo que é verdadeiramente essencial: aprendem a sua profissão” (Canário, 1998,p.9).

Permanece assim a ideia da ajuda, do apoio, da atenção ao outro, à escola onde está inserido (com todas as suas variantes), às circunstâncias e às necessidades. A essa ideia de apoio junta-se a ideia do desafio.

E foi este desafio que no ano de 2010/2011 me foi colocado, tendo sido selecionada para avaliar cinco colegas (uma do grupo 320 de Francês e quatro do grupo 330, de Inglês, estes últimos com aulas assistidas), mas que no final perfizeram catorze, devido à ausência da coordenadora de departamento, por motivos de reforma, tendo eu assumido o cargo de coordenadora do departamento de línguas, por nomeação da direção do agrupamento e ausência do respetivo departamento.

Sem qualquer experiência em supervisão, apenas a minha própria e a experiência de quase vinte e cinco anos de trabalho docente e de cargos de liderança, recorri à minha memória do passado (estágio, 1991), à leitura de legislação, bibliografia diversa e a uma formação fornecida pelo Centro de Formação – Gaia Sul, para sustentar, de forma mais segura, a missão que me era incumbida.

Apesar de constrangida pelas condições impostas pela legislação, e a falta de experiência nesta área (de realçar que um dos docentes por mim avaliados já tinha sido orientador de estágio), alicercei esta experiência à minha história pessoal e com a ideia de que todos iríamos aprender e evoluir e de que novas formas de ser e de estar na escola poderiam surgir.

No meu estágio inicial, além do orientador de estágio da disciplina, que acompanhava o trabalho do professor em formação diariamente, existia um supervisor da faculdade que trimestralmente observava aulas e avaliava, e um outro professor que realizava semanalmente na faculdade seminários para debater questões didáticas com os formandos. No início de cada seminário, era apresentada uma ou várias situações que tinham de ser analisadas e debatidas em conjunto. Era um espaço de verdadeiro debate desinibido e construtivo, em que todos poderiam desenvolver o seu saber. Com o orientador, realizavam-se seminários semanais em que se debatiam questões diversas, relacionadas com a prática educativa e o ato de ensinar.

Todo o departamento de Francês da Faculdade de Letras do Porto trabalhava em conjunto com os orientadores de estágio das várias escolas, de tal forma que definiam em grupo os diversos perfis de professor (que correspondia a uma determinada nota) e todos seguiam a mesma metodologia de avaliação. E isso espelhava-se na orientação recebida, o que dava alguma segurança e confiança na formação que estava a receber, porque sentia coerência e coesão na hierarquia e na ligação dos vários intervenientes e momentos de formação.

O caráter democrático, aberto e cooperativo deste tipo de supervisão retirou muitos receios à supervisão, tendo permitido que ao longo desse ano de formação experimentássemos muito mais que qualquer formação inicial, porque estávamos sempre a colocar questões e a desafiar-nos uns aos outros, criando novas situações, observando muito mais aulas, mesmo depois do período de observação das mesmas ter finalizado. Queríamos descobrir, encontrar respostas, construir saber. Foi um processo intenso de desenvolvimento pessoal (imersão de fragilidades e inseguranças, qualidades e talentos) e profissional (descoberta das lacunas da formação do ensino superior e a construção de estratégias de superação).

Sendo assim, procurei que a supervisão da minha formação inicial continuasse a estar presente, na interação supervisionado/supervisor, na avaliação do desempenho docente em 2010, mas desejava que esta se alargasse a todo o contexto escolar, visto como uma escola que reflete sobre si própria.

Isso foi sensivelmente conseguido através de debate nas reuniões de departamento e de Conselho pedagógico, tendo permitido que no ano seguinte fossem realizadas coadjuvâncias/assessorias dentro da sala de aula com dois professores e aulas lecionadas com as portas das salas sempre abertas.

Alarcão e Roldão (2008), referem-se à supervisão como um conceito alicerçante da “construção do conhecimento profissional”, sendo a escola o espaço, por excelência de referência da prática educativa do professor, com o qual ele constrói esse conhecimento. No entender das autoras, a supervisão pedagógica transforma o professor num professor crítico e reflexivo que produz mudanças em si, nos alunos e nos colegas, e na escola como organização aprendente. Este professor caracteriza-se pela função social de ensinar e o seu saber profissional assenta em três eixos fundamentais: “o dos saberes, o da relação interpessoal e o dos valores democráticos”.

Penso que foi neste eixo que me posicionei. Assumindo uma liderança democrática, procurei junto dos meus colegas avaliados fomentar um diálogo participado e construtivo, dando espaço à autonomia de cada um, procurando desenvolver nas reuniões informais e formais momentos de reflexão e de desenvolvimento para todos, incluindo eu própria, para que no fim todos compreendêssemos que o que estávamos ali a discutir era finalmente a melhoria e a qualidade do ensino e da aprendizagem, eram os alunos.

Vieira (2009) apresenta uma definição onde não deixa dúvidas sobre o objetivo da supervisão: “teoria e prática de regulação de processo de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal, instituindo a pedagogia como o seu objeto”.

Bourdieu (1992, cit. Vieira, 1999, p. 79) diz: “ nunca parei de me tomar como objeto, não no sentido narcísico, mas enquanto representante de uma categoria (...) na medida em que analiso categorias às quais eu pertenço; logo, falando de mim mesmo, eu digo a verdade dos outros por procuração”.

Um grande desafio se coloca neste momento a todos nós, professores: mudar o paradigma da educação.

2. Supervisão - Os Vários Modelos (Cenários)

Nesta fase de introspeção, torna-se imperioso evocar os vários cenários e modelos que sustentam a supervisão para tentar compreender como esta foi desenvolvida ao longo dos tempos e onde me posiciono.

O conceito de supervisão apresentado por Alarcão e Tavares e apoiado nos modelos de Goldhammer, Cogan (1969), segue uma visão clínica, debruçando-se sobre a colaboração entre supervisionado e supervisor referente à prática docente e que tem como objetivo principal o desenvolvimento profissional do professor em formação, não descuidando o seu desenvolvimento humano. Este modelo de supervisão pressupõe um ciclo com cinco fases específicas (Figura 1):

Fig. 1. Esquema do modelo de supervisão clínica



Mais tarde, Stones (1984) apoia o seu modelo de supervisão nos seus conhecimentos de psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, que servirão de suporte para o supervisionado na sua tarefa de ensinar. Neste modelo de supervisão, encontramos um ciclo de três etapas (Figura 2):

Fig. 2. Esquema do modelo de supervisão psicopedagógico



Nesta linha de pensamento, Alarcão e Tavares (2003) partem do pressuposto que a supervisão deve ter em conta a experiência de vida de cada professor, ajudando-o a refletir, trazendo o autoconhecimento para o centro do seu desenvolvimento psicológico e profissional.

Flávia Vieira (1993) defende que a monitorização deve ser uma prática reflexiva e experimental para que o professor seja capaz de transformar os conhecimentos adquiridos em ação e reflita sobre essa mesma ação.

O supervisor é o facilitador da reflexão, porque ajuda o formando a tomar consciência da sua atuação, auxiliando-o na identificação de problemas e na planificação de estratégias para os resolver, numa base de colegialidade partindo do pressuposto que o formando é uma pessoa capaz de assumir de forma responsável as decisões que toma e suas implicações a nível da sua prática profissional. Há uma interação harmoniosa entre prática e teoria.

Zeichner (1993) vai recorrer ao pensamento de Dewey para definir três atitudes que ele considera cruciais para a ação reflexiva:

- abertura de espírito (ser aberto a outras opiniões e admitir a possibilidade de erro);
- responsabilidade (ter noção das consequências da sua ação);
- empenhamento (enfrentar a sua atividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e luta contra a rotina).

Nesta sequência de reflexão, tive que revisitar algumas definições de modelos existentes e já explorados até para obter uma compreensão mais clara do que tinha sido a minha formação inicial e aquilo que fui observando e colocando em prática de forma empírica ao longo do meu percurso profissional. E por isso recorri a Alarcão e Tavares (2003), e à sua classificação simplificada de alguns modelos supervisivos, tendo evidenciado os aspetos mais significativos, nomeadamente:

O cenário da Imitação Artesanal, baseado na relação direta e hierárquica entre o professor, o mestre, e o seu aprendiz. Este vai copiar o seu mestre, que se considera ser um bom modelo, que sabe como fazer e que transmite esse saber;

O cenário da Aprendizagem por Descoberta Guiada que substitui o modelo de imitação e requer do professor uma formação teórico-prática anterior à prática pedagógica.

O cenário Behaviorista/ comportamentalista que pressupõe que todos os professores executam determinadas tarefas, que depois de identificadas serão analisadas, explicadas e demonstradas aos novos professores. Posteriormente, estes iriam aplicá-las em sala de aula;

O cenário Clínico que prevê a colaboração entre o supervisor e o supervisionado com vista ao aperfeiçoamento da prática docente, baseando-se na observação e análise de aulas. Implica, também, uma atividade de continuidade que engloba a planificação e avaliação conjuntas para além da observação e análise.

O cenário psicopedagógico baseado nos conhecimentos oriundos da psicologia do desenvolvimento e aprendizagem. Permite ao professor realizar as suas atividades, resolvendo os problemas que se lhe deparam. O papel do supervisor é ensinar o professor a explorar os solucionar os problemas que a atividade docente lhe apresenta, dando-lhe a possibilidade de fazer o mesmo com os seus alunos;

O cenário pessoalista que tem em conta o grau de desenvolvimento do professor em formação, as “suas perceções, sentimentos e objetivos; deve organizar experiências vivenciais e ajudar os professores a refletir sobre elas.” (p.34). A observação de modelos exteriores ao professor não é relevante, uma vez que cada um

é modelo de si mesmo. O supervisor também é sujeito da formação, já que ao longo do processo também se encontra em desenvolvimento;

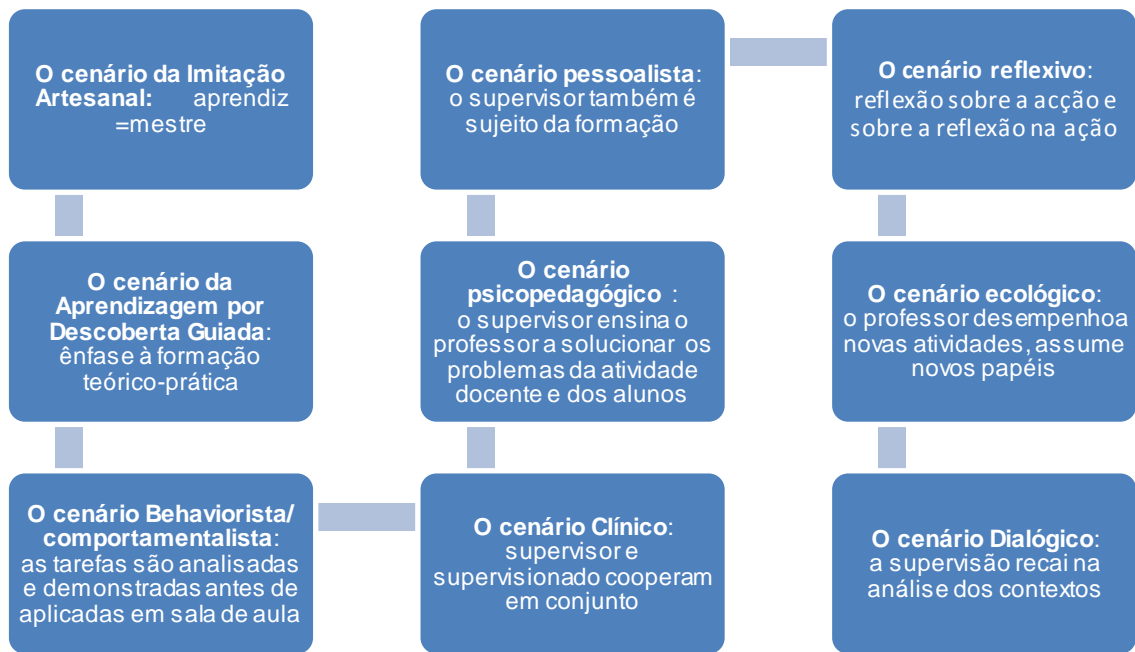
O cenário reflexivo propõe uma epistemologia da prática. Pressupõe uma reflexão, a partir de situações práticas reais, na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação com vista à construção do conhecimento profissional, defendida por Schön (1983). Todo este processo pelo qual o professor se forma, constrói-se pelo questionamento do observado, questionamento do realizado para a partir daqui se construir o saber;

O cenário ecológico, cujo enfoque é no desenvolvimento do indivíduo, insere-se num contexto multifacetado, tendo em consideração as dinâmicas sociais. Resulta das interações entre o sujeito e o meio no qual decorre a situação de supervisão. O professor passa por transições ecológicas em que “o desempenho de novas atividades, a assunção de novos papéis e a interação com pessoas até aí desconhecidas, se constituem como etapas de desenvolvimento formativo e profissional” (Alarcão e. Tavares, 2003, p.37).

Este processo ocorre inúmeras vezes ao longo da carreira dos professores que se encontram em funções relacionadas com o desempenho de novas atividades sempre que se envolvem em projetos variados. Neste cenário, reconhece-se a importância dos contextos significativos para o professor: a instituição de formação, a instituição de acolhimento e a sala de aula; a importância das interações e comunicações entre estes contextos e a importância de outros contextos culturais e sociais mais vastos.

O cenário Dialógico apresenta um cenário onde a linguagem e o diálogo crítico assumem um papel primordial no conhecimento dos professores e na desocultação das circunstâncias contextuais, escolares e sociais que influenciam o exercício da profissão. A supervisão situacional recai na análise dos contextos, implicando a análise do discurso dos professores em situação de ensino, sendo estes considerados mais no coletivo do que na sua individualidade (Figura 3).

Fig. 3. Esquema de vários modelos de supervisão



Com esta evolução: imitação - formação - experimentação - observação e análise da experiência (o ato de ensinar) - resolução de problemas - reflexão - construção de saber - comunicação e interação com o grupo/escola/meio, percebemos que a supervisão começa a ter um papel mais amplo e assumir um estatuto, direi mesmo, de cientificidade.

Em conjunto, estes cenários revelam a complexidade que a supervisão encerra em si mesma, mas progressivamente e de forma cronológica vão-se somando e complementando.

Constato que o cenário clínico e o cenário reflexivo dominaram a minha formação inicial. Existiu sempre uma cooperação entre supervisor e supervisionados na planificação, observação e análise de aulas, bem como na avaliação das mesmas. Mas também se colocaram continuamente muitas questões, partilharam-se muitas reflexões sobre a prática docente, a didáctica e o ensino.

Ao longo de todo o meu desenvolvimento pessoal e profissional, verifico afinal que fui usando um pouco de todos, de acordo com as interações que fui construindo, a formação que fui realizando e os desafios que as escolas, os alunos, os colegas e eu própria me foram colocando. Mas, perante os desafios que são

colocados à escola a supervisão terá de passar pela interligação dos modelos clínico, reflexivo e ecológico.

O que importa reter, apesar de tudo, é que qualquer que seja o modelo adotado, a supervisão implica sempre uma postura crítica e reflexiva sobre a prática pedagógica. E é com essa reflexão que se vai (re)construir saberes que têm a ver com o ato de ensinar, numa partilha interativa permanente, até para dar” oportunidade aos outros e a nós mesmos para nos solidarizarmos verificando o quanto de comum há nas nossas práticas e nos nossos saberes” (Sá-Chaves e Amaral, 2000, p.84).

3. Supervisão – O Cenário da Escola que Aprende

A apresentação da evolução do conceito de supervisão no ponto anterior mostra as diversas ideias que cada teoria ou modelo foi acrescentando e as suas implicações na forma de ver, analisar e refletir a prática docente. Constata-se que essa evolução também foi consequência de mudanças dos paradigmas educacionais e socioculturais que sustentaram os vários cenários de exercer a prática docente. Se em todas elas podemos encontrar um fio condutor, a importância da observação e análise da praxis nas suas várias vertentes, também se verifica que essa supervisão se tornou cada vez mais humana, porque há a preocupação de saber como as pessoas se sentem, e ao mesmo tempo mais abrangente e complexa, porque há a preocupação de alargar o seu campo de ação à própria instituição. Já não se trata apenas de melhorar a qualidade da prática docente na sala de aula, mas também a própria escola «como lugar tempo de aprendizagem para todos... e como lugar e tempo de aprendizagem para si própria...» (Oliveira-Formosinho,2002, p. 18).

Efetivamente, com os anos 80, observa-se a deslocação do conceito de supervisão centrada na prática do professor em sala de aula para a incidência na escola enquanto organização que aprende.

Sá Chaves (2000) alarga o conceito de supervisão e apresenta duas modalidades de supervisão: horizontal e vertical, enfatizando o trabalho cooperativo de partilha e reflexão da prática docente.

Seguindo esta linha de pensamento, Formosinho (2002) reforça o caráter reflexivo da supervisão e a sua ligação com as expectativas e necessidades que a escola e a sociedade vão colocando, quer ao papel da escola, quer à profissão docente. O processo de supervisão é reflexivo, interativo, local e participativo, porque visa não só a melhoria e a inovação do desempenho docente, mas também o desenvolvimento qualitativo da escola. O objetivo da supervisão é dar apoio aos supervisionados e, gradativamente, aumentar as suas capacidades, no sentido de realizarem a sua autossupervisão. Para tal, é indispensável que se estabeleça, de entre outras coisas, uma relação de confiança entre os intervenientes que seja estimuladora da autonomia do educador através da reflexão sobre a sua ação e de um debate aberto, da partilha de ideias e experiências. A ideia de supervisão como mediação do desenvolvimento organizacional e profissional é ressaltada por Garmston et al. (2002).

Temos assim uma visão ecológica da supervisão em que ao desenvolvimento profissional e humano do formando se acrescenta a transformação do ambiente onde está a realizar a sua profissionalização.

Sobre esta perspectiva crítica e transformadora, Cortesão (1999) defende a democratização dos processos supervisivos e do investimento no *empowerment* dos professores e das escolas, para que estas adquiram maior autonomia e sejam sujeitos da sua própria formação e desenvolvimento.

Finalmente é destacado o conceito de *scaffolding* em supervisão. Vasconcelos (1997) clarifica o papel do supervisor como alguém que coloca andaimes à volta do edifício, e que pouco a pouco vai retirando à medida que a supervisão deixa de ser relevante, porque o formando interiorizou os procedimentos, adquiriu autonomia e é capaz de supervisionar-se a si próprio, inovar e construir conhecimento. Vasconcelos (1997) utiliza o termo de mesa grande, em torno da qual todos os envolvidos no processo educativo dentro e fora da comunidade escolar

possam intervir e colaborar no projeto educativo da escola numa interação dialógica e democrática.

Acredito que é por esta via que se possa construir uma formação contínua com seriedade, responsabilidade e sustentabilidade. Mas, para tal, a autonomia das escolas tem de ser uma realidade visível e estas deverão criar espaços de encontro, dentro dos horários dos professores, para que juntos construam os referentes de avaliação a usar na supervisão, tendo em conta o contexto da escola, o projeto educativo.

No meu estágio, tive o privilégio de ter um supervisor que foi um facilitador, que soube criar contextos de aprendizagem, num ambiente de confiança e de cooperação, para que nós, formandos, sentíssemos motivados a aprender cada vez mais e a explorar continuamente. Esta postura ficou enraizada, pois a necessidade de apostar sempre na formação pessoal e profissional, independentemente da legislação e dos créditos, foi sempre uma constante. Na formação inicial, não participamos na elaboração dos referentes que regularam a nossa prática educativa, não tivemos qualquer cargo pedagógico (como a direção de turma); raramente participamos nas reuniões de grupo e estávamos livres de elaborar qualquer visita de estudo (apesar de o ter feito), porque no estágio de ramo educacional não eram tarefas alvo de avaliação. Por isso, este modelo de supervisão ainda estava muito longe de ser um cenário ecológico.

Na avaliação do desempenho do pessoal docente integrado na carreira (2010), os coordenadores de grupo, relatores e elementos que compunham o júri de avaliação reuniram-se várias vezes (não com a regularidade exigida ou pelo menos desejada por todos) para refletir sobre este sistema de avaliação e os instrumentos de registo que deveriam ser elaborados e depois aprovados em conselho pedagógico. De acordo com o ponto 2, artigo 3º (Princípios), Secção I, Capítulo II do Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de junho:

“A avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, mediante acompanhamento e

supervisão da prática pedagógica, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.”

Desde logo se questionou como seria feito esse acompanhamento e respetiva supervisão pedagógica, uma vez que os horários dos docentes não permitiam esse acompanhamento e muitos relatores não tinham qualquer formação teórica sobre supervisão, tendo apenas a experiência do seu próprio estágio.

A direção promoveu então uma ação de formação para todos os relatores sobre observação de aulas, em parceria com o Centro de Formação Gaia Sul, mas apenas o grupo de professores de Português tinha o privilégio de ter um encontro semanal, registado no horário de cada um, para partilharem experiências, elaborarem documentos, dando continuidade ao trabalho desenvolvido pela formadora de português, aquando da implementação dos novos programas de português e que depois foi continuada a pedido do departamento. Portanto, para os professores de português, era já prática corrente assessorias nas aulas uns dos outros, produção e partilha de documentos, filmagem de atividades para posterior discussão e divulgação do trabalho desenvolvido. Não é por acaso que o departamento de línguas do agrupamento era um dos mais desafiantes na escola: assertivos na crítica, inovadores e ativos na realização de atividades e na participação de projetos nacionais e internacionais e sempre cooperantes com toda a comunidade educativa. Esta postura colaborativa foi-se espelhando em todos os departamentos e comunidade educativa. Trata-se de uma escola que aprende, em que cada um faz o seu percurso e a escola acompanha, lado a lado.

Este último exemplo, apenas vem reforçar o quanto é importante que todos as escolas “se abrem” e se envolvam de forma afetiva e efetiva na resolução dos problemas do seu próprio contexto, na tomada de decisões, criando um ambiente de interação, cooperação e reflexão construtiva para que haja um desenvolvimento profissional e organizacional sustentado. Trata-se, com efeito, de um grande desafio colocado aos professores e às escolas do séc. XXI.

Nesta vertente, compreende-se porque a definição de supervisão tornou-se mais abrangente, sendo esta concebida como “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 coletivas, incluindo as dos novos agentes”, na qual a supervisão da formação inicial, a supervisão da escola e da formação contínua se interligam (Alarcão & Tavares, 2003, p. 154).

4. Supervisão – Liderança e Supervisores

Falar de supervisão sem falar do papel importante e crucial que os supervisores exercem na formação é eliminar um dos elementos mais decisivos no sucesso ou insucesso de uma formação, quer esta seja no início de carreira, quer em qualquer outro momento de formação e/ou de percurso profissional.

Este tema é-me particularmente delicado analisar, uma vez que nunca fui orientadora de estágio e nunca tive qualquer formação teórica anterior. Fui escolhida por imposição de um normativo, não por motivação própria, embora tivesse sido abordada por colegas de outro grupo disciplinar para aceitar esse cargo, porque, de acordo com a sua perceção, reunia o perfil adequado para o assumir. O que, de certa forma, aliviou o peso da decisão.

Se olharmos atentamente para os normativos (abaixo referidos), a escolha do supervisor baseia-se na experiência e na senioridade. Deve ser preferencialmente coordenador de grupo ou de departamento ou alguém designado por este (surge a figura do relator) que terá de ter um grau académico ou posicionamento na carreira iguais ou superiores ao professor avaliado e, se possível, que tenha formação em formação especializada em avaliação de desempenho. Fala-se ainda do processo de avaliação de desempenho do docente e dos critérios de avaliação e de como esta é validada. Todavia, pouco se fala das competências pedagógicas de quem avalia (Quadro 1).

Quadro 1: A seleção dos avaliadores

Artigo 43.º	
<p><i>Decreto- Lei n.º 15/2007 de 19 de janeiro</i></p>	<p>2 - São avaliadores:</p> <p>a) O coordenador do conselho de docentes ou do departamento curricular ou os professores titulares que por ele forem designados quando o número de docentes a avaliar o justifique;</p> <p>b) Um inspetor com formação científica na área departamental do avaliado, designado pelo inspetor-geral da Educação, para avaliação dos professores titulares que exercem as funções de coordenação do conselho de docentes ou do departamento curricular;</p> <p>c) O presidente do conselho executivo ou o diretor da escola ou agrupamento de escolas em que o docente presta serviço, ou um membro da direção executiva por ele designado.</p>
<p><i>Decreto- Lei n.º 270/2009 de 30 de setembro</i></p>	
<p><i>Decreto- Lei n.º 75/2010 de 23 de junho</i></p>	

Com o Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de junho, continua a existir uma continuidade na forma como é selecionado o professor avaliador (art.13º). No entanto, surge pela primeira vez a figura do relator e como este, enquanto avaliador, deve acompanhar todo o processo de avaliação de desempenho (art.º14º) (Quadro 2).

Quadro 2: As competências dos avaliadores

Avaliadores	Competências:
Artigo 13.º	Artigo 14.º
<p>Júri de avaliação</p> <p>1 — A avaliação do desempenho do pessoal docente compete a um júri de avaliação composto pelos membros da comissão de coordenação da avaliação do desempenho e por um relator, designado pelo coordenador do departamento curricular a que pertença o</p>	<p>Relator</p> <p>1 — O relator é o membro do júri de avaliação responsável pelo acompanhamento do processo de desenvolvimento profissional do avaliado, com quem deve manter uma interação permanente, tendo em vista potenciar a dimensão formativa da avaliação do</p>

<p>docente avaliado.</p> <p>2 — O coordenador do departamento curricular coordena e supervisiona o trabalho desenvolvido pelos relatores do seu departamento.</p> <p>3 — A escolha do relator deve obedecer aos seguintes critérios:</p> <p>a) Pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado e ter posicionamento na carreira e grau académico iguais ou superiores ao deste, sempre que possível;</p> <p>b) Ser, preferencialmente, detentor de formação especializada em avaliação do desempenho.</p> <p>4 — Quando se trate da avaliação de docente com posicionamento mais elevado na carreira, o relator é o próprio coordenador do respetivo departamento, desde que pertença ao mesmo grupo de recrutamento, ou, quando não seja o caso, o docente do mesmo grupo de recrutamento com posicionamento na carreira mais próximo do avaliado.</p>	<p>desempenho.</p> <p>2 — Compete ao relator:</p> <p>a) Prestar ao avaliado o apoio que se mostre necessário ao longo do processo de avaliação, nomeadamente no que se refere à identificação das suas necessidades de formação;</p> <p>b) Proceder à observação de aulas, sempre que a ela haja lugar, efetuar o respetivo registo e partilhar com o avaliado, numa perspetiva formativa, a sua apreciação sobre as aulas observadas;</p> <p>c) Apreciar o relatório de auto - avaliação e assegurar a realização de uma entrevista individual ao avaliado, quando este a requeira, nos termos do artigo 19.º;</p> <p>d) Apresentar ao júri de avaliação uma ficha de avaliação global, que inclui uma proposta de classificação final;</p> <p>e) Submeter ao júri de avaliação, apreciando proposta do avaliado, a aprovação autónoma de um programa de formação, sempre que proponha a classificação de <i>Regular</i> ou <i>Insuficiente</i>, cujo cumprimento é ponderado no ciclo de avaliação seguinte.</p>
--	--

Pelo exposto no normativo, insiste-se que o supervisor deve ser mais experiente que o supervisionado e deve ter as funções principais de regulador e de prestar ajuda ao supervisionado. Trata-se de uma conceção abrangente da supervisão que Alarcão & Tavares (1987, p.18, citados por Alarcão, 2009, p.120) definiu ao referir-se a ela enquanto “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”, compreendendo-a, assim, como um processo continuado e como um conceito alicerçante do desenvolvimento profissional.

Deduz-se então que a supervisão está intrinsecamente associada a uma certa liderança. Ora liderar vem do Inglês, *to lead*, cujo significado é conduzir, dirigir, guiar, comandar, persuadir, encaminhar, encabeçar, capitanear, atravessar.

Associadas às características próprias de um líder, este deve ter ainda uma visão estratégica. Alarcão vai mais longe e afirma mesmo que o supervisor é um “líder de comunidades formativas” ou de “comunidades aprendentes” e a escola é percebida como uma comunidade aprendente e reflexiva, a saber “uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e confronta-se com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (Alarcão, 2001, p.11).

A prática da supervisão pressupõe implicitamente diversos estilos e que tem a ver com as atitudes que o supervisor apresenta ou opta de forma consciente ou não.

Glickmann (1985) sugere três: não diretivo, colaborativo e diretivo. Estes estilos estarão diretamente relacionados com os dez tipos de *skills* interpessoais identificados por ele numa relação direta de maior ou menor ênfase que cada supervisor dá a algumas destas atitudes, tais como: “prestar atenção”, “clarificar”, “encorajar”, “servir de espelho”, “dar opinião”, “ajudar a encontrar soluções para os problemas”, “negociar”, “orientar”, “estabelecer critérios” e “condicionar”.

Assim, é-nos apresentado os seguintes tipos:

Não diretivo, cujo enfoque se centra no mundo do professor. O supervisor toma uma pose de ouvinte, permitindo que o professor oriente a sua realidade ao ouvi-lo incentivá-lo a tomar iniciativas;

Colaborativo, centrado na verbalização daquilo que o professor lhe vai dizendo, sintetiza as sugestões e os problemas apresentados ajudando a sua resolução;

Diretivo, consistindo em dar orientações estabelecendo critérios e condicionando as atitudes de professor.

Estes três estilos de supervisão aplicam-se não só em função das características pessoais do supervisor, mas também em função das características do

supervisando, assim não faz sentido a utilização de uma atitude não diretiva a alguém que se mostrasse incapaz de equacionar problemas ou chegar por si só a conclusões. Os supervisandos não podem ser tratados todos da mesma maneira, é necessário considerar a personalidade, o desenvolvimento cognitivo e afetivo de cada formando. Uns podem necessitar de um tratamento mais diretivo do que outros numa determinada fase do seu percurso profissional.

Ao longo do meu estágio inicial, foram visíveis esses três estilos: no início mais diretivo do que no final, porque ainda havia algumas inseguranças e muito para aprender, mas sempre colaborativo. No momento de avaliação do desempenho do pessoal docente, assumi claramente uma posição não diretiva e colaborativa, um estilo mais próximo do democrático, segundo Lewin (1939), mas dando total liberdade nas opções ou escolhas tomadas pelos colegas (liberal). Estamos perante professores integrados na carreira, com quinze anos ou mais de experiência docente, logo cada um possui uma narrativa a respeitar, a valorizar e a incentivar.

Kurt Lewin (1939) fala então de outros três estilos de liderança: *autocrática*, *democrática* e a *liberal* ou “*laissez-faire*”.

No estilo de *liderança autocrática* (autoritária), o líder determina todos os procedimentos que os elementos devem ter. As tarefas e respetivas técnicas de execução são orientadas passo a passo, conforme as necessidades do desenvolvimento do trabalho. Assume um papel de “comandante” que inclui responsabilidades e funções que não podem ser partilhadas por outros sob pena de prejudicar a eficácia do grupo – liderança tradicional semelhante a uma chefia.

De modo diferente, sob um estilo de *liderança democrática*, o grupo discute e decide sobre os procedimentos a ter para o desenvolvimento do trabalho, cabendo ao líder o papel de estimular a discussão e de dar assistência, quando solicitado. Neste sentido, o líder apresenta também as alternativas de ação, de entre as quais o grupo escolhe as que mais lhe interessavam. Há uma liderança partilhada (ou participativa, como refere o autor) não havendo uma distinção clara entre líder e seguidores – liderança centrada no grupo.

Contrariamente, o estilo de *liderança liberal* dá total liberdade, tanto aos elementos como ao próprio grupo, para decidirem o que fazer, e só interfere se solicitado. Este fornece o material de trabalho e esclarece que se encontra disponível para dar informações a quem lhas pedisse. Não toma parte, nem nas discussões sobre o trabalho, nem no desenvolvimento das mesmas.

Qualquer que seja o estilo de liderança adotado, este deve ser confortável para o líder, uma vez que seria desastroso para o seu desempenho tentar adotar um estilo com o qual não se sinta à vontade (Bertrand e Guillemet,1988).

Concluindo, não podemos dizer que apenas um único estilo ou característica de líder vai satisfazer toda e qualquer situação de liderança. Isto quer dizer que, a cada situação, deve ser aplicado um tipo de liderança que consiga alcançar, o mais possível, a eficácia e a eficiência do trabalho a desenvolver e dos objetivos a alcançar.

5. Supervisão e Regulação

Se importa refletir sobre o conceito de supervisão, não menos relevante será a reflexão sobre a regulação, até que este aspeto levanta uma série de constrangimentos e se não é bem clarificado, analisado e explicado, poderá ser foco de muitas subjetividades contraditórias e mal entendidos, correndo o risco de condicionar todo o processo de supervisão.

No que concerne a origem etimológica da palavra regulação, o termo deriva do latim “regulo” que significa dirigir. De acordo com o dicionário Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2008-2013) regular tem as seguintes conotações: estabelecer regras ou regulamento (regrar); agir ou dirigir segundo o espírito do regulamento; conter dentro de certos limites (controlar, limitar, moderar); fazer seguir ou ter determinada orientação (orientar, guiar). Sendo assim, faz todo o sentido integrar a regulação na educação, mais precisamente na supervisão. Todavia,

e pela definição do próprio vocábulo, subentende-se que este não é pacífico. Há muitos preconceitos, tabus quanto à forma como se orienta o docente, como este é observado, analisado e avaliado. Há desconfianças quanto aos recursos usados para registo de dados. Porque, na verdade, existem poucas ferramentas de análise das práticas dentro das escolas. Não há uma cultura de avaliação, orientação, reflexão.

Na maioria das escolas, instalou-se um clima de acomodação, de reprodução o que foi institucionalizado pelo ministério da educação ou por outras escolas e que importa transgredir, mudar, transformar. E, aqui, a supervisão pode ser a alavanca dessa mudança, dessa pequena libertação, que se quer democrática e livre, porque a educação também é um ato político e cívico.

As mudanças não se dão repentinamente, às vezes é preciso a “vigilância compreensiva e amorosa de um mestre” (Garcia, 2002). Foucault (1995) também explica:

“Do sujeito livre ao indivíduo que se sujeita, somos como objeto desse poder do qual dependemos e nos sujeitamos à vigilância de alguém. Não há como escapar do poder das disciplinas que individualizam, regulam e modelam nosso jeito de ser humano, atingindo nossa interioridade e nossa conduta social. A sociedade tratou de criar instituições para os que apresentam comportamentos desviantes: prisões e manicómios são exemplos disso.” (p.262)

Há que apagar a visão simplista da regulação enquanto observação obrigatória de um certo número de aulas do professor pelo supervisor. Aliás foi esta dimensão que constituiu um dos principais fatores, de maior desagrado dos docentes. Importa sobretudo que essa regulação seja assumida pelo próprio sujeito, para que o docente se torne supervisor da sua prática, regulador de si próprio.

Na minha formação inicial, começamos por realizar microsupervisões sobre aspetos muito particulares: a deslocação do professor dentro da sala de aula; a utilização do quadro e outros recursos; a formulação da questão; a interação aluno/aluno, aluno/professor; a gestão do tempo e outros. Todos estes aspetos foram observados e supervisionados nas aulas da orientadora pelos formandos (assumindo o papel de supervisores), apoiados em grelhas específicas e detalhadas para analisar e

avaliar cada elemento a observar e depois debatidos em conjunto no final dessas mesmas aulas. Só muito mais tarde é que a orientadora começou a entrar na sala dos formandos para observar de forma qualitativa e, mais tarde, quantitativamente os mesmos referentes e usando as mesmas grelhas. Esta metodologia de regular o nosso trabalho, iniciando com a observação das aulas da orientadora, e não as nossas, quebrou o gelo, demoliu constrangimentos e apontou para um processo de supervisão mais coerente, justo, democrático e desafiante.

É claro que não poderia transpor para a avaliação do desempenho docente (2010), esta forma de supervisionar. O número elevado de turmas, a ausência de horas compatíveis nos horários dos professores de línguas estrangeiras para partilharem experiências, saberes, estrangularam, desde o início, qualquer iniciativa de trabalho em grupo (apesar de ter sido solicitado à direção no ano anterior). Por outro lado, ao longo deste processo, e de forma tardia, foram elaboradas as grelhas de regulação /avaliação, muito coladas às diretrizes imanadas pelo ministério, com pouco tempo de reflexão.

Se queremos a participação ativa e construtiva e a responsabilização de todos os professores numa avaliação contínua e séria, entendo que é necessário que esta seja realizada de forma coletiva, em pequenos grupos disciplinares, onde a observação de aulas não seja apenas feita pelo supervisor, mas por vários elementos do mesmo grupo disciplinar, para que a reflexão seja plural, assertiva e mais construtiva. Entendo tal como Alarcão que “todos os que estão na escola são supervisores (...) todos têm a função de se entreajudarem e de contribuírem para uma escola melhor (2009, p.121).

Os referentes de observação devem ser construídos e retificados por todos (gestão e responsabilidade partilhadas) de acordo com o contexto e as sensibilidades da escola e dos elementos que a constituem. Só assim estamos a construir uma supervisão responsável, edificante e ecológica, porque ergue alicerces mais autênticos e realistas. Só desta forma poderemos edificar a imagem da escola e dos professores e melhorar a qualidade do ensino, a motivação dos professores e dos alunos em geral. Assim, a escola cresce!

CAPÍTULO III

UMA EXPERIÊNCIA DE SUPERVISÃO

“Uma reflexão dialogante sobre o observado e o vivido, conduz à construção ativa do conhecimento na ação”

Alarcão, 1996, p. 21

1. A avaliação de desempenho docente e as suas contradições

A aplicação do sistema de avaliação de desempenho docente (ADD), conforme estabelecido no Estatuto da Carreira Docente, Decreto-Lei n.º75/2010 de 23 de junho e regulamentado pelos Decreto Regulamentar n.º2 / 2010 de 23 de junho, pelo despacho n.º14420/2010 de 15 de setembro e pelo despacho 16034/2010 de 22 de outubro não veio garantir a parcialidade e transparência que se desejava quanto ao processo avaliativo. A quantidade de referentes e domínios a observar, alguns dos quais necessitavam (em nosso entender) de melhor clarificação. Senão vejamos:

O Decreto Regulamentar n.º2 / 2010 de 23 de junho refere que os elementos de referência da avaliação (Artigo7º) são três:

1º- Os padrões de desempenho docente estabelecidos a nível nacional:

- a) *Vertente profissional, social e ética;*
- b) *Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;*
- c) *Participação na escola e relação com a comunidade;*
- d) *Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.*

2º- Os objetivos e metas fixadas no Projeto educativo (PE) e no Plano Anual de Atividades da escola (PAA):

- a) *Melhoria de Resultados Escolares.*
- b) *Redução do Abandono.*
- c) *Participação e a dinamização de:*
 - *projetos e/ou atividades constantes do PAA e dos PCT;*

- *outros projetos e de atividades extracurriculares.*
- d) *Participação nas estruturas de orientação educativa e dos órgãos de gestão da escola.*
- e) *Relação com a Comunidade.*
- f) *Formação contínua adequada ao cumprimento de um plano individual de desenvolvimento profissional do docente.*

3º- Os objetivos individuais, facultativos, que fixem o contributo do avaliado para os objetivos e as metas referidos no segundo ponto ou para áreas relevantes do seu desenvolvimento profissional.

Estes objetivos foram reunidos numa grelha para serem preenchidos de forma descritiva pelos avaliados, passando a citar:

- a) *Resultados escolares dos alunos;*
- b) *Abandono escolar;*
- c) *Apoio à aprendizagem dos alunos;*
- d) *Participação nas estruturas de orientação educativa e nos órgãos de gestão;*
- e) *Relação com a comunidade;*
- f) *Formação contínua;*
- g) *Participação e dinamização de projetos e atividades curriculares e extracurriculares do plano anual, dos projetos curriculares de turma;*
- h) *Participação e dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa;*
- i) *Cumprimento do serviço letivo e não letivo.*

A excessiva complexidade e imprecisão dos indicadores e descritores mencionados no padrão de desempenho e complementados pelos objetivos e metas definidos pelos normativos dificultaram uma interpretação objetiva e a determinação do grau de consecução dos professores avaliados.

Os elementos de referência foram analisados em dois documentos obrigatórios e um opcional, no caso de haver observação de aulas, que passo a mencionar:

1. Relatório de autoavaliação (Anexo I) que aborda, necessariamente, os seguintes aspetos:

- a) *Autodiagnóstico realizado no início do procedimento da avaliação;*
- b) *Breve descrição da atividade profissional desenvolvida no período de avaliação;*
- c) *Contributo do docente para a prossecução dos objetivos e metas da escola;*
- d) *Análise pessoal e balanço sobre as atividades letivas e não letivas desenvolvidas;*
- e) *Formação realizada e seus benefícios para a prática letiva e não letiva do docente;*
- f) *Identificação de necessidades de formação para o desenvolvimento profissional.*

2. Ficha de avaliação global, onde constam as quatro dimensões e respetivos domínios (Despacho n.º 14420/2010), preenchida pelo relator, em termos quantitativos (1-10), com base no relatório de autoavaliação e na grelha de observação de aulas (Quadro 3):

Quadro 3: As quatro dimensões e respetivos domínios da ADD

Dimensões	Domínios
a) Vertente profissional, social e ética	<ul style="list-style-type: none"> • Compromisso com a construção do conhecimento profissional • Compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos • Compromisso com o grupo de pares e com a escola
b) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Preparação e organização das atividades letivas • Realização das atividades letivas (Este domínio só é avaliado no caso de ter havido observação de aulas) • Relação pedagógica com os alunos (Este domínio só é avaliado no caso de ter havido observação de aulas) • Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos
c) Participação na escola e relação com a comunidade	<ul style="list-style-type: none"> • Contributo para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de atividades • Participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão • Dinamização de projetos de investigação,

	desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação
d) Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.	<ul style="list-style-type: none"> • Formação contínua e desenvolvimento profissional

Quantificar os domínios, caracterizadores da atuação profissional do docente, numa escala de classificação de um a dez revelou-se tarefa difícil, tendo sido executada de forma um pouco arbitrária e inconsequente, sobretudo porque a determinação da classificação final era calculada pela "média aritmética das pontuações atribuídas aos domínios avaliados, arredondados às milésimas" (Despacho n.º14420/2010, Anexo VI, alínea ii). Simultaneamente, exige-se que a "Proposta de classificação final, arredondada às décimas, tem de garantir o cumprimento das percentagens máximas estabelecidas para a atribuição das menções de "Excelente" e "Muito Bom" (alínea g).

Com alguma perplexidade, os relatores questionavam a diferença entre um 9,4 e um 9,6 e como alterar um ou outro nível para redundar um valor final que possibilitaria ou impediria de obter determinada classificação, sobretudo a menção de "Muito Bom", de importância vital para a carreira docente (subida de escalão) e concursos públicos (posicionamento em listas nacionais).

Como se pode compreender e aceitar que se tenham verificado mudanças de classificações feitas para que o valor da média final fosse o desejado? Qual a credibilidade de um processo de avaliação assente em *numerus clausos*? Como se reconhece e premeia o mérito e a excelência?

3. Documento de registo de observação aulas (Anexo II), que incluía quatro domínios (Preparação e organização das atividades letivas; Realização das atividades letivas; Relação pedagógica com os alunos; Avaliação das aprendizagens dos alunos) subdividido em 13 indicadores e cada um desses itens dividido em cinco descritores.

A comparação dos “normativos” vigentes e a observação de todos os documentos exigidos permitem verificar uma panóplia de indicadores e descritores,

alguns deles imprecisos e complexos, que apenas impediram uma interpretação objetiva e a consecução deste tipo de avaliação.

Existiam três documentos com estruturas diferentes, descrição diferenciada dos indicadores e domínios que dificultaram a análise dos mesmos, a elaboração de um perfil de professor a fim de serem traduzíveis numa avaliação quantitativa e qualitativa.

Analisando, por exemplo, a primeira dimensão - vertente profissional e ética - observam-se dez indicadores:

- *Reconhecimento de que o saber próprio da profissão se sustenta em investigação atualizada;*
- *Reflexão crítica sobre as suas práticas profissionais;*
- *Atitude informada e participativa face às políticas educativas;*
- *Responsabilização pelo seu desenvolvimento profissional;*
- *Reconhecimento da responsabilidade profissional na promoção e sucesso das aprendizagens;*
- *Reconhecimento do dever de promoção do desenvolvimento integral de cada aluno;*
- *Responsabilidade na promoção de ambientes de trabalho seguros, exigentes e estimulantes;*
- *Responsabilidade na valorização dos diferentes saberes e culturas dos alunos;*
- *Reconhecimento da relevância do trabalho colaborativo na sua prática profissional;*
- *Responsabilização pelo desenvolvimento dos projetos da escola;*
- *Reconhecimento da importância da dimensão comunitária na ação educativa.*

Como verificar todos estes indicadores (e estamos a falar de uma só dimensão, há mais três) num relatório descritivo? O que é o saber próprio da profissão? Saber didático, pedagógico, científico? E a experiência pessoal do professor?

Quanto à investigação atualizada, vai-se penalizar os professores integrados na carreira por não fazerem ações de formação creditadas em instituições próprias para o efeito, porque esses centros de formação não realizaram formação por falta de verba, ou porque os professores não têm condições financeiras para o fazer? E então

a formação dentro das escolas, realizadas por grupos disciplinares na partilha das suas experiências ou por professores detentores de conhecimentos científicos e formação reconhecida por todos para o desenvolver? Não seria uma mudança mais exequível e transformadora das escolas?

Não seria mais construtivo para a consecução das metas dos projetos educativos das escolas orientar as horas de estabelecimento (seis) para que os professores de cada grupo disciplinar refletissem sobre a sua ação, em vez de serem orientadas para cargos, aulas de substituição e outras funções mais burocráticas?

E o que se entende por “Atitude informada e participativa face às políticas educativas”? Que devemos seguir de forma obediente as políticas educativas impostas? E se elas não vão de encontro à melhoria da qualidade do ensino, a uma pedagogia diferenciada e construtiva, ao desenvolvimento do sentido crítico dos alunos e à participação cívica e democrática de todos, como cidadãos?

Vamos permanecer em silêncio? E a ética profissional do professor? Há valores e princípios éticos superiores que fazem parte da Declaração dos Direitos Humanos e que estão presentes na Constituição Portuguesa e que devem estar acima de qualquer despacho ou decreto-lei.

Estas e muitas outras questões se levantaram, o que veio demonstrar que este processo de avaliação do desempenho do docente necessitava de tempo de reflexão e de simplificação.

O tempo foi muito escasso, os normativos surgiram em tempo desfasado e inconsequente, não dando tempo para a sua assimilação, interiorização e até compreensão. Alguns encontros de reflexão foram realizados, mas diminutos atendendo às necessidades e preocupações de todos os intervenientes. A maioria dos relatores não tinha qualquer tipo de experiência de supervisão no seu percurso profissional e, por isso, olhavam para este processo de avaliação de docentes com constrangimento e algum "medo". Medo de perder as relações afetivas e profissionais com os colegas e que levaram anos a construir e solidificar. Medo de falhar, de revelar as suas fragilidades na ação de supervisão, por falta de formação na especialidade, por falta de liderança.

Uns escolhiam a máscara do silêncio e escondiam-se no seu trabalho "cachez derrière", outros procuravam ajuda, interpelando os colegas, a SADD, a direção para obter os andaimes necessários para levar a missão até ao fim.

Ao longo de todo o processo, defendi e ajudei a promover encontros de reflexão entre todos, de forma a clarificar conceitos, construir formas de atuação uniformes, construir saber, partilhar ideias, problemas. Era importante criar alguma dinâmica de cooperação. Alguns foram feitos, mas muitos ficaram por fazer. Falta tempo de qualidade nas escolas. Tempo de reencontro e de partilha.

Observei ainda que todos desejavam dar as melhores notas aos seus avaliados. A luta pelas cotas não pertencia apenas aos avaliados, passava também a ser dos relatores. Porquê? Necessidade de provar que foi um bom ou excelente relator? Talvez. Mas acredito que o estigma de ser criticado negativamente pelos avaliados (seus colegas de há vários anos, alguns com experiências e cumplicidades comuns, outros com formação científica e/ou pedagógica superiores), o medo de ter um recurso, era mais forte. Sim, esta função de avaliar o desempenho docente tornou-se para alguns um peso insustentável, uma prisão. Abriram-se feridas, perderam-se amizades, a cooperação ficou em risco, voltou-se a outro tipo de "fechamento". Esperemos que as feridas se fechem e a vontade de fazer coisas com os outros, buscando os outros surja naturalmente. Mas todos sabemos que vai levar tempo.

2. O processo de supervisão: as diferentes etapas

O processo de supervisão foi sendo delineado em função das necessidades dos relatores, dos avaliados e do tempo disponível para o seu desenvolvimento. A chegada tardia de diretrizes emanadas da tutela (fevereiro), já quando o processo de avaliação tinha sido iniciado, a incompatibilidade de horários entre os intervenientes para a realização de encontros de partilha e de reflexão e o espetro do princípio das "cotas" não beneficiaram o trabalho de cooperação.

Inicialmente e numa primeira etapa, os relatores reuniram-se entre si e com a SADD para refletir sobre a legislação vigente, esclarecer dúvidas e delinear uma estratégia de trabalho. Seguidamente, cada relator reuniu-se com os seus avaliados para debater o Despacho n.º14420/2010 e os documentos obrigatórios que teriam de ser apresentados. Os referentes apontados pelo despacho deveriam ser bem analisados e espelhados no relatório para que existisse alguma coerência entre todos os documentos exigidos para análise e avaliação. Constatou-se que havia uma lista extensiva de referentes, por vezes difíceis de observar e avaliar, sujeitos a várias interpretações e subjetividades.

Numa segunda etapa, os relatores participaram numa ação de formação sobre observação de aulas (como o fazer?). Entretanto, foram realizadas várias reuniões individuais com os avaliados para monitorizar o desenvolvimento de atividades no âmbito do PAA e do PE e o projeto curricular de turma com consulta de dossiers e outros instrumentos fornecidos pelos avaliados, recorrendo também à internet.

Na terceira etapa, procedeu-se à observação de aulas, efetuaram-se dois momentos de observação de aulas, antecedidas e precedidas de um encontro, para cada avaliado. Antes da observação da aula, realizou-se uma reflexão prospetiva: apresentação dos objetivos definidos, dos conteúdos selecionados, das estratégias desenhadas, e recursos e antecipação de problemas e possíveis soluções. A observação foi ocasional, apenas com a minha presença (heteroregulação) e registo prospetivo sobre a aula. Após a observação, seguiu-se a análise de dados, com identificação dos aspetos mais bem sucedidos e os mais problemáticos.

A quarta e última parte do processo de supervisão consistiu na leitura dos relatórios e preenchimento da ficha de avaliação global do desempenho (Anexo III do Despacho n.º14420/2010). Após leitura de cada relatório e registo sistematizado dos dados, efetuou-se uma entrevista com cada formando, não só para dar o feedback da reflexão efetuada, mas também para fazer desse encontro um momento de discussão sobre alguns dos pressupostos teóricos neles presentes e que raramente são debatidos em reuniões de departamento. Apesar de redutor, aquele relatório era uma

ferramenta útil de autoconhecimento, porque permitiu a cada um reconstruir conhecimento acerca da teoria e da prática, sabendo que “as situações vividas no dia a dia são o ponto de partida para novas aprendizagens. A análise concreta deve ser a metodologia privilegiada na formação” (Perrenoud, 2001, p.134).

Desde o início desta avaliação até à sua finalização, foi vital a promoção de um ambiente sereno, transparente, aberto ao diálogo, ao confronto de ideias, ao reforço do elogio face às boas práticas educativas observadas e encorajamento face a algumas dificuldades sentidas nos avaliados. A troca de experiências e a partilha de saberes veio a consolidar “espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente o papel de formador e de formando” (Nóvoa, 1997,p.27).

Entendi e defendi até ao fim que deveríamos expor as nossas avaliações uns aos outros, as nossas dúvidas e inseguranças, sem qualquer receio de juízos de valor ou de confrontos mais ou menos competitivos e invejosos. Entendi que deveríamos analisar o perfil de um professor excelente, *muito bom* e *regular* para que houvesse alguma uniformidade de critérios e justiça na avaliação atribuída.

Alguns encontros foram feitos, com muita discussão e debate, mas era necessário mais tempo e reflexão. A dificuldade em gerir toda uma panóplia de funções, de turmas e horas desencontradas, a falta de uma metalinguagem para debater, de instrumentos de registo para regular o papel do supervisor, bem como a pressão psicológica e emocional da supervisão, acontecimento novo na vida dos professores, condicionaram bastante o processo de supervisão desenvolvido na escola. No futuro, como diz Zeichner (1993), enquanto supervisores temos que compreender os contextos em que atuam os professores para que possam ser “consumidores críticos e produtores criativos de saber educacional”.

3. O processo de supervisão: a observação de aulas

3.1. Sobre tipologias de observação de aulas e a experiência vivida

A prática de ensino em situação de sala de aula constitui o ponto de partida para o desenvolvimento profissional do professor, não importa em que estágio de desenvolvimento se encontra, importa sim procurar que ele tenha mais controle sobre os seus próprios processos institucionais através da compreensão do que faz do que vê fazer e do que se passa na sala de aula.

A experiência da observação de aulas criou a necessidade de aprofundar em termos teóricos as várias tipologias de observação de aulas (V, Cangelosi, 1991, e Day 1990 entre outros). Optei, porém, pela de Estrela (1986) que subdivide em:

Observação naturalista - O observador procura registrar tudo o que ocorre dentro da sala de aula, tudo o que vê, ouve, descrevendo os comportamentos observados sem qualquer preconceito prévio e procurando não ser influenciado pela sua própria avaliação do que está a ocorrer. A finalidade é obter um registo o mais exaustivo possível, de modo a explicar o porquê e o para quê através do como (podem ser utilizadas gravações áudio e vídeo). Segundo Day (1990) este tipo de observação serve para introduzir o formando na sua complexidade da sala de aula, ajudando-o a aperceber-se da multiplicidade de papéis que tem de assumir como professor e a interpretar comportamentos face à totalidade dos vários aspetos de ensino/aprendizagem.

Observação ocasional - a observação consiste na observação seletiva nos comportamentos a registar, focalizada apenas num determinado aspeto da situação de ensino-aprendizagem, chamado " incidente crítico", que vai ser descrito de forma minuciosa e precisa. O observador dispõe de um método de anotação orientado para a recolha de dados, suscetíveis de tratamento estatístico.

Observação sistemática- este tipo de observação distingue-se da naturalista não pelo seu maior rigor, mas pelo recurso a instrumentos: sistemas de categorias, sinais, comportamentos que se assinalam à medida que vão ocorrendo. Cada comportamento individual é objeto de um registo. O observador pode ser o próprio formando que observa aulas do supervisor ou dos colegas ou ainda as suas próprias

aulas, recorrendo a uma gravação ou vídeo. Os instrumentos podem ser construídos pelo próprio observador- supervisor e/ou formando - ou pode recorrer-se a instrumentos já existentes. O seu uso e sua elaboração não requerem tanto treino como a observação naturalista.

Como refere Allwright (1988) a observação de aulas pode tornar-se um problema quando assumimos uma perspetiva de avaliação do formando. Por isso, importa que o supervisor tente descrever as situações observadas o mais objetivamente possível, estudando o que acontece e incentivando essa mesma atitude de descrição nos seus formandos, pois ela está na base de uma posição verdadeiramente investigativa face à prática de ensino. Ao confirmar e infirmar hipóteses, ele está a usar o conhecimento obtido para um desenvolvimento futuro.

Contrariamente à formação inicial, a observação de aulas na Escola Domingos Capela teve apenas um observador e não vários, limitando a pluralidade da reflexão e seu alargamento a outros pares com benefício para todos em termos de desenvolvimento profissional. O processo de observação operacionalizou-se em três momentos: antes, durante e depois das aulas observadas. O primeiro, um dia antes e o terceiro um dia depois da aula observada (Quadro 4).

Quadro 4: Processo de supervisão na observação de aulas

QUEM?	COMO?	QUANDO?
<ul style="list-style-type: none">• Um supervisor: Coordenadora do departamento de línguas	<ul style="list-style-type: none">• 1. Reunião pré-observação, com recolha de informação (caracterização da turma, planificação da aula e outros documentos a serem observados);• 2. Observação do supervisor em contexto de sala de aula, com recolha de informação para preenchimento de uma grelha;• 3. Reunião pós-observação para troca de impressões entre ambos e avaliação;• 4. Reflexão sobre aspectos a melhorar.	<ul style="list-style-type: none">• Existem dois momentos de observação à escolha do docente supervisionado.

No primeiro momento, o encontro pré-observação - o professor avaliado apresentou o seu plano de aula, documentos de apoio e expôs as características da turma, de forma a contextualizar a aula que iria ser observada, e, ao mesmo tempo, antecipar-se alguns problemas que poderiam surgir a nível comportamental, avançando-se com algumas propostas para a sua resolução. Tratou-se quase de um antecipar de aula e a planificação apresentada permitiu aumentar a motivação e criar um clima mais natural e de confiança para depois cada um fazer a respetiva avaliação.

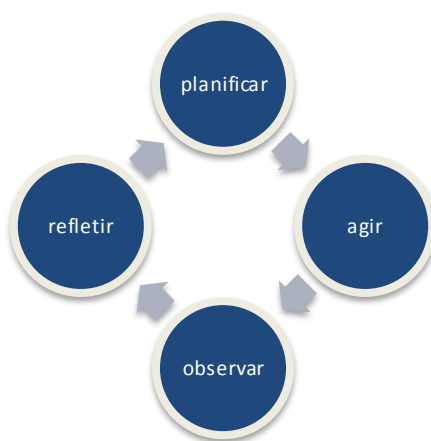
Durante a observação, segundo momento, fui registando de forma descritiva tudo o que fui observando, atentando nos aspetos que achei mais pertinentes com base na planificação apresentada, no perfil da turma e nas hipóteses levantadas quanto a problemas que pudessem surgir e respetivas soluções. Todos esses aspetos foram observados e na folha do meu registo, foi feita uma margem em que assinalava uma avaliação formativa através de usos de símbolos. Nesse dia, não havia qualquer encontro para análise da aula observada. Foi dado um tempo para reflexão e preenchimento, por parte do supervisor e do professor observado, da grelha de avaliação. Como supervisora, li e analisei toda a informação recolhida, sublinhando os aspetos positivos que gostaria de partilhar e de reforçar e aqueles que considerava que poderiam ser alvo de mudança.

O terceiro momento ocorreu no dia seguinte, e, munidos dos registos e grelhas, reunimo-nos para analisar os aspetos observados (pontos mais bem sucedidos e os menos conseguidos). Esta foi a fase mais rica em termos de diálogo, partilha e reflexão e, por isso, a mais longa. Para mim, era muito importante fazer sentir nos meus colegas de escola que era um orgulho observar as suas aulas, entrar na sala das suas turmas e ver os talentos de cada um. Procurei criar um clima sereno, de respeito profissional e de elevada humildade, mostrando que respeitava as decisões de cada um e confiava no seu trabalho.

Inicialmente, solicitei que descrevessem a aula, passo a passo, de forma a analisar o seu feedback, ajudando em algumas observações (sobretudo quando se centralizavam muito nos aspetos menos conseguidos e na sua pessoa), desviando o

seu foco de atenção para o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, apresentei o meu feedback, com algum cuidado e rigor, lendo excertos de alguns registos feitos e revelando os sinais de avaliação usados de forma a tornar este processo de análise transparente, interativo, formador e responsável. Verifiquei com agrado que a autoanálise feita pelos colegas foi coerente e construtiva, alguns apresentaram estratégias a seguir nas aulas seguintes no sentido já de melhorar a sua prática de ensinar. É neste envolvimento e empenhamento em compreender o mundo da sala de aula e refletir sobre ele que se pode falar de articulação entre teoria e prática (Figura 4).

Fig. 4 – As diferentes fases do ciclo de observação da aula



Foi realizada uma reflexão retrospectiva e prospetiva - olha-se para o que foi feito de modo a localizar problemas na estratégia de ação utilizada, procurando dela retirar algum significado, mas com o objetivo de se reconstruir a situação constituindo a reflexão uma base para uma reformulação. Ao encontro pós-observação seguiu-se novo encontro pré-observação mas com outras turmas e outra faixa etária.

Pude constatar que ao longo de todo o processo de observação de aulas, em diferentes períodos, existiu uma postura de serenidade, responsabilidade e maturidade por parte dos colegas avaliados, fruto de uma experiência adquirida em termos de lecionação, formação contínua e exercício de funções de cargos pedagógicos. A supervisão entrou nas suas rotinas de forma natural, embora

conscientes das vulnerabilidades que este processo de avaliação encerrava em si, sobretudo pela forma como foi processado: os normativos surgiram de forma inconsequente e em tempo errado, depois de já ter sido iniciado o processo supervisivo e com sucessivas alterações. A atuação da escola face a todo este sistema foi tardia e insipiente. Isto é, as pessoas deram início ao “jogo” desconhecendo “as regras” do mesmo.

Apesar de todos estes constrangimentos, penso que consegui observar com alguma acuidade e encorajar o trabalho de cada um, porque através da interação e da apresentação das minhas observações escritas, cada um percebeu o que era preciso melhorar e o que não deveria ser mudado, e um dos elementos ficou de tal maneira surpreendido com a clareza de alguns fatos e argumentos apresentados que respondeu: “tu surpreendeste-me! Não te vou desiludir, agora desafiaste-me e vais observar uma aula totalmente diferente.”

3.2. Os instrumentos de regulação na observação da aula

A grelha utilizada foi adaptada de uma grelha anterior adotada na escola. No cabeçalho, constam os elementos referentes à identificação do avaliado e avaliador, a hora e a sala onde vai decorrer a observação, bem como a identificação da unidade curricular. Os 13 itens (cada um subdividido em 5 itens) de observação foram organizados em 4 temas:

- A. Preparação e organização das atividades letivas
- B. Realização das atividades letivas
- C. Relação pedagógica com os alunos
- D. Avaliação das aprendizagens dos alunos

Para verificar o cumprimento de todos os itens, estes são classificados numa escala de seis níveis: não observado, insuficiente, regular, bom, muito bom e excelente.

No final da lista de verificação para observação de aula, existem dois espaços abertos para descrever os pontos fortes e os pontos a melhorar, terminando com a assinatura do avaliado e avaliador.

Se o feedback da aula observada foi construtivo e bastante refletido, quando se chegou ao preenchimento da grelha, as dúvidas foram evidentes: a interpretação ou compreensão de alguns termos dificultavam e quase que impossibilitavam a avaliação de alguns itens. A grelha poderá estar adequada à finalidade, mas é difícil de ser preenchida com cinco indicadores e seis níveis de graduação a serem aplicados, com base apenas numa observação de aula. Uma das questões levantada por todos e por mim própria: o que é uma planificação muito criativa ou inovadora? Talvez tenha sido neste ponto que verifiquei a necessidade de uma formação a nível da planificação de unidades curriculares.

Estes e outros termos careciam de uma reflexão prévia por todos, de forma a serem encontradas algumas respostas e diminuir a incerteza.

Apesar de a reflexão ter sido feita num clima de abertura e diálogo construtivo, teria sido muito mais profícua se partilhada por mais elementos do grupo disciplinar.

Por fim, foi neste diálogo com os colegas avaliados que (re)descobri que se aprende a profissão. O exercício de reflexão, o registo das observações feitas sobre o trabalho desenvolvido pelos colegas, a partilha de ideias e de práticas educativas é que nos permite questionar a nossa praxis, verificar em que ponto estamos e para onde podemos ou devemos ir. Ao ver a prática dos outros também estamos a ver a nossa. Ao questionarmos o outro também estamos a questionarmo-nos e esta dialética e feedback deveriam ser constantes, porque são espaços e momentos de aprendizagem. Por isso “A reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão” (Nóvoa, 2009, p.3).

CONCLUSÃO

“Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens libertam-se em comunhão”

Paulo Freire, 2006, p.52

Como introdução a este capítulo só posso concordar com a seguinte declaração: “ Nada será conseguido se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores. É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, interpares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação (Nóvoa, 2012, p.18).

A escola continua e será sempre o espaço por excelência onde tudo acontece, onde tudo se transforma. “O êxito do desenvolvimento da escola depende do êxito do desenvolvimento do professor” (Hargreaves, 1994). É na escola, pois, enquanto espaço privilegiado de ação do professor, que o processo de formação e desenvolvimento profissional assume a sua plenitude. Só assim podemos entender a supervisão como o processo de “dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam os seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas incluindo as dos novos agentes (Alarcão & Tavares, 2003, p.154).

Neste relatório reflexivo, tomei consciência do caminho que ainda é necessário percorrer, do que ainda há a aprender e que nada termina por aqui. Tal como afirma Isabel Alarcão (2013,p.51):"Cada pessoa aprende de um modo que lhe é peculiar, em ciclos sucessivos de reflexão na prática profissional." É neste sentido que promover praticas colaborativas entre professores da escola e académicos a partir do desenvolvimento de vários projetos, pode ser a alavanca desejada para a mudança

que tanto se apregoa e tanto se deseja. Verifiquei isso neste mestrado e na aproximação que a universidade está a fazer em parceria com as escolas na dinamização de projetos consistentes e interativos no âmbito de diversos saberes. O sucesso da escola, dos alunos, das instituições depende desta interação, assente em princípios de equidade e de partilha sobre formas de construção de conhecimento e de organização de trabalho (Alarcão, 2013).

Esta situação de supervisão (2010-2011) permitiu fazer uma análise, direi eu, quase epistemológica, desde o momento da minha formação inicial (experiência revisitada) até ao momento presente, e constatar, após vinte anos, ter sido uma formação com alicerces consolidados para continuar a avançar no meu desenvolvimento pessoal e profissional. A minha formação inicial, apesar de ser o início, ajudou-me a sustentar de forma mais segura e serena este processo de avaliação do desempenho docente.

Fiquei agradada por descobrir na ação de formação sobre observação de aulas que o caminho seguido e a metodologia recebida no estágio inicial seriam os mais corretos e democráticos. Fiquei agradada com o respeito profissional que esta função me proporcionou junto dos meus pares, SADD e direção da escola, mas reconheci e reconheço que muito havia a fazer e que ainda há um longo caminho a percorrer.

A avaliação é importante e necessária, mas deve ser pensada mais numa perspetiva de formação, com maior participação dos pares, quer na preparação das aulas e atividades, quer na observação das mesmas. Esta experiência, que partilhei nas reuniões de departamento e do Conselho Pedagógico, permitiu que a escola avançasse no ano seguinte com assessorias, coadjuvâncias e a lecionação de aulas com a porta aberta, de forma livre e não obrigatória. Este gesto, na escola, é muito simbólico. É a resposta da mesma e de cada um a abrir-se e abrir o espaço da sala de aula para os outros, quase como um convite para entrar, observar sem medo e sem estigma, à procura de outras soluções.

As assessorias e as coadjuvâncias permitem partilhar o trabalho da lecionação e encontrar estratégias de cooperação para melhorar o ambiente dentro da

sala de aula e o sucesso dos alunos. Ao mesmo tempo prepara os docentes para um novo posicionamento face à sua própria supervisão e a dos outros. O caminho da supervisão tem que ser preparado, antes de mais. É necessário criar um momento temporal de motivação para que os docentes vejam nesse processo um desafio para melhorar a sua prática educativa e conhecer melhor o seu posicionamento face ao seu desenvolvimento pessoal e profissional. Descobrir até que ponto a sua ação estagnou no tempo, se molda às novas necessidades, suas, as dos alunos e da escola. Criar novas expectativas, novas necessidades, nova vontade de voar, abraçar novos projetos.

E daí, compete aos docentes e às escolas/agrupamentos escolherem aquele modelo que mais se adequa ao seu contexto educativo, e que, de forma cooperante e coletiva, construam os seus próprios andaimes, produzem o seu próprio saber profissional. Consequentemente, é necessário criar ambientes de trabalho estáveis, humanizados e dialogantes para que todos se sintam parte útil do mesmo processo de formação e motores de avanço no desenvolvimento qualitativo que se pretende, em termos profissionais e humanos.

Aprendi, com este processo, que não devemos ter medo de reivindicar uma formação ou uma avaliação independentes dos normativos. "A escola pertence aos que trabalham para lhe dar pertinência e coerência" (Perrenoud, 2002). Devemos sempre defender uma autonomia criada a partir de uma participação coletiva, eticamente responsável, que elabore em conjunto os referentes e procedimentos da avaliação, que garanta uma participação rigorosa e transparente entre todos numa avaliação do desempenho docente que se quer mais formativa que sumativa, mais efetiva do que afetiva.

Uma autonomia que permita a produção de documentos de regulação exequíveis, simples de preencher e de registar dados, conducentes a uma melhoria dos processos de ensino/aprendizagem dos alunos e de um desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

O desenvolvimento profissional é um "processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o

desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de índole diferente, tanto formais, como informais» (García, 2009, p. 7).

No fundo, o que todos queremos é uma avaliação mais contextualizada e que depois se deve alargar à própria escola.

Construir um sistema de Supervisão implica envolver os professores levando-os a participar num processo formativo de desenvolvimento da sua personalidade e profissionalidade, enraizado numa atitude de permanente reflexão “dando oportunidade aos outros e a nós mesmos para nos solidarizarmos verificando o quanto de comum há nas nossas práticas e nos nossos saberes.” (Sá-Chaves e Amaral, 2000, p.84).

Concluindo, é necessário tornar a supervisão um ato de ”rotina” da vida das escolas e do percurso profissional dos professores sem a carga negativa que a envolve neste momento. É preciso carregá-la de sentido, colaborar ativamente na construção de uma escola eticamente responsável, ativa, que reflete continuamente sobre a sua praxis, mas atenta às mudanças sociais e culturais. Só assim poderemos falar de desenvolvimento e de uma verdadeira autonomia. Uma escola em mudança é uma escola em formação permanente.

Para finalizar, só posso libertar-me dizendo: “Quero uma escola comunidade, dotada de pensamento e vida próprios, contextualizada na cultura local e integrada no contexto nacional e burocrático mais abrangente [...] Uma escola que reflita sobre os seus próprios processos e as suas formas de atuar e funcionar [...]. Uma escola que saiba criar as suas próprias regras. Mas que, ciente da sua autonomia responsável, saiba prestar contas de sua atuação, justificar os seus resultados e autoavaliar-se para definir o seu desenvolvimento” (Alarcão, 2004, p.82).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1982). Supervisão clínica: um conceito ao serviço da formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 16, 151-168.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987; 2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspetiva ecológica. In J. Tavares (ed.) *Para Intervir em Educação. Contributos dos Colóquios CIDInE* (pp. 201-232). Aveiro: Edições CIDInE.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.) *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 9–40). Porto: Porto Editora, Coleção CIDIn.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (org.) *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 171-189). Porto: Porto Editora, Coleção CIDInE
- Alarcão, I. (org.) (2001) *Escola Reflexiva e Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (org.), *Supervisão na Formação de Professores*. (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2004). *Professores Reflexivos numa Escola Reflexiva*. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. (2007). Formação e Supervisão de Professores: uma nova abrangência. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, n.º 8, 2009.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Allwright, D.(1988). *Observation in the Language Classroom*. London: Longman.
- Alves, R. (2004). *Gaiolas ou asas: a arte do voo ou a busca da alegria de aprender*. Porto: Edições Asa.

- Bertrand, Y. ; Guillemet, P. (1988). *Organizações: uma abordagem sistémica*. Lisboa: Ed. Sociedade e Organizações.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Braga, M. & Ramos, D. (2001) Formação inicial e práticas pedagógicas. *II Encontro das Questões Pedagógicas. A Faculdade de Letras: Entre a investigação, o ensino e a cultura* (pp.143-163). Porto: Universidade do Porto: Faculdade de Letras.
- Canário, R. (1998). *A Escola: o lugar onde os professores aprendem*. Psicologia da Educação, São Paulo, nº.6, 9-27.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Cogan, M. (1973). *Clinical Supervision*. Boston: Houghton Mifflin.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional dos Professores: Os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: Heath & Co. Publishers.
- Estrela, T. (1986). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Inic.
- Estrela, T., Esteve, M. & Rodrigues, A. (2002). *Síntese da investigação sobre formação inicial de professores em Portugal*. Porto: Porto Editora, INAFOP. Caderno de Formação de Professores.
- Freire, P. (2006). *Pedagogia do oprimido*. S. Paulo: Editora Paz e Terra.
- Foucault, M. (1995) citado por Leal, A. Henning, P. (2009). Do Exame da Supervisão ao Autoexame dos Professores: estratégias de regulação do trabalho docente na Supervisão Escolar. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.1, 251-266.
- Garmston, R.; Lipton, L. & Kaiser, K. (2002). A psicologia da supervisão. *In J. Formosinho (org.), A supervisão na formação de professores II. Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora, pp. 17-132
- Garcia, C. M. (2009). Formação e Supervisão de Professores: uma nova abrangência. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, n.º 8, 7-22.
- Gil, J. (2004). *Portugal, Hoje – O Medo De Existir*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.

- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning*. New York: Bergin & Garvey Publishers.
- Glickman, C. (1985). *Supervision of instruction-a developmental approach*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Glickman, C.; Gordon, S. & Ross-Gordon, J. (2004). *SuperVision and instructional leadership: a developmental approach*. 6. ed.. Boston: Pearson Education
- Hargreaves, A. (1994). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill,
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*, Lisboa: MacGraw-Hill (Part I) de P, IDA Portugal.
- Hargreaves, A. (2004). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora
- Josso, M. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa.
- Meirieu, P. (2008). L'école mise au pas. Em linha. Disponível em : http://www.meirieu.com/ARTICLES/colloque_psys.pdf. Consultado em 11-11-2013.
- Lewin, K et al (1939). Patterns of aggressive behaviour in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-301.
- Mesquita, E. ; Formosinho, J.& Machado, J. (2012). Supervisão da prática pedagógica e colegialidade docente: a perspetiva dos candidatos a professores. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n.º 12, 59-77.
- Nóvoa, A. & Popkewitz, T. (Org.) (1992). *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa
- Schön, D. (1992) In António Nóvoa, (Coord.) (1995). *Os professores e sua formação*. (pp79-92). Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (org.); Hameline, D.; Sacristán, J. G.; Esteve, J. M.; Woods, P.; Cavaco, M. H. (1995). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 2.^a edição.
- Nóvoa, A. (1997). *Formação de professores e profissão docente*. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (3^a ed.). Lisboa: Dom Quixote

- Nóvoa, A. (1999). Supervisão na Formação – contributos inovadores. Seis apontamentos sobre supervisão na formação. In *Atas do I Congresso Nacional de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores-Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2009). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Lisboa: Revista de educación. Em linha. Disponível em http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf. Consultado em 2013-06-9
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2002). *A supervisão na formação de professores I – Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (1999). Formar Professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, n.º 12, 5-22.
- Perrenoud, P., pref. A. Nóvoa (2004). *Aprender a Negociar a Mudança em Educação. Novas Estratégias de Inovação*. Porto: Edições Asa.
- Perrenoud, P. (2001). *Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Edições ASA.
- Perrenoud, P. (2001). *A prática reflexiva no ofício de professor : profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre : Artmed
- Régio, J. (1969). *Poemas de Deus e do Diabo*. Lisboa: Portugalia Editora, 7ª edição.
- Roldão, M. (2012). Supervisão, conhecimento e melhoria – Uma triangulação transformativa nas escolas. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n.º 12, 7-28
- Roldão, M. (1998). O que é ser professor hoje? – a profissionalidade docente revisitada, *Revista ESES*, v.9, nova Série, 79-87.
- Roldão, M. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, n.º 34, 94-103.

Roldão, M. (2012). Supervisão, conhecimento e melhoria – Uma triangulação transformativa nas escolas. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, n.º 12, 7-28.

Sá-Chaves, I. (1997). A Formação de Professores numa perspetiva ecológica: Que fazer com esta circunstância? In I. Sá-Chaves (Org.) *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. (pp. 107-118). Porto: Porto editora, Coleção CIDInE

Sá-Chaves, I. & Amaral, M. (2000). Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário. In I. Alarcão (Org.). *Escola reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora, pp. 79-95.

Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey Bass.

Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo : um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre : Artes Médicas.

Stones, E. (1984). *Supervision in Teacher Education. A Counseling and a Pedagogical Approach*. London: Methuen.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande. Prática Educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Vieira, F. (1993). Supervisão: uma prática reflexiva na formação de professores. Rio Tinto: Edições Asa.

Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica, *Revista Educação & Sociedade*, vol. 29, n.º 105.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e praticas*. Lisboa: Educa.

Legislação

Decreto Regulamentar n.º2/2010 de 23 de junho do Ministério da Educação, 2010. Diário da República, 1.ª série, N.º 120.

Decreto-Lei n.º75/2010 de 23 de junho do Ministério da Educação, 2010. Diário da República, 1.ª série, N.º 120.

Despacho n.º14420/2010 de 15 de Setembro do Ministério da Educação, 2010. Diário da República, 2.ª série, N.º 180.

Despacho 16034/2010 de 22 de outubro do Ministério da Educação, 2010. Diário da República, 2.^a série, N.º 206.

Dicionários

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (DPLP) Em linha. Disponível em <http://www.priberam.pt/dlpo/>. Consultado em 27-12-2013.

ANEXOS



Agrupamento de Escolas Domingos Capela

Escola Básica e Secundária Domingos Capela

RELATÓRIO DE AUTO-AVALIAÇÃO

Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho, Artigo 17.º

Nome do avaliado:		
Categoria:		
Departamento curricular:		
NIF:		
Nome do relator		
Período de avaliação		Observação de aulas : Sim / Não

A	Autodiagnóstico realizado no início do procedimento de avaliação
B	Breve descrição da actividade profissional desenvolvida no período em avaliação
C	Contributo do docente para a prossecução dos objectivos e metas da escola
D	Análise pessoal e balanço sobre as actividades lectivas e não lectivas desenvolvidas, tendo em conta os elementos de referência previstos (Padrões de desempenho, objectivos e as metas do PE e do PAA, objectivos individuais)
E	Formação realizada e seus benefícios para a prática lectiva e não lectiva do docente
F	Identificação de necessidades de formação para o desenvolvimento profissional

O Avaliado _____, em ____ / ____ / ____

De acordo com o Despacho n.º 14420/2010, Anexo II, ponto 2, o relatório de auto-avaliação deve ser redigido de forma clara, sucinta e objectiva, não podendo exceder seis páginas A4.

Página 1

Anexo II (excertos)

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DOMINGOS CAPELA

Professor (a) _____

Disciplina _____ Ano/Turma _____ Data ____/____/____

Departamento Curricular _____

Hora _____ Sala _____ Tema _____

Avaliador (a) _____

LISTA DE VERIFICAÇÃO PARA OBSERVAÇÃO DE AULA

	Observador	Observado	Observador	Observado	Observador	Observado
A. PREPARAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DAS ACTIVIDADES LECTIVAS						
A1. Correção Científico - pedagógica e didáctica da planificação das actividades lectivas.						
Apresentou com muita correcção uma planificação científico - pedagógica e didáctica, muito bem estruturada, devidamente contextualizada na unidade didáctica e com alguma inovação.						
Apresentou com muita correcção uma planificação científico - pedagógica e didáctica, muito bem estruturada, devidamente contextualizada na unidade didáctica e com alguma inovação.						
Apresentou com correcção uma planificação científico - pedagógica e didáctica bem estruturada, devidamente contextualizada na unidade didáctica.						
Apresentou com correcção uma planificação científico - pedagógica e didáctica razoavelmente estruturada, mas não totalmente contextualizada na unidade didáctica.						
Não apresentou com correcção científico - pedagógica e didáctica na planificação e não contextualizada na unidade didáctica.						
A2. Adequação das estratégias de ensino e aprendizagem aos conteúdos programáticos, ao nível etário e às aprendizagens anteriores dos alunos.						
Adequou plenamente as estratégias de ensino e aprendizagem aos conteúdos, ao nível etário e às aprendizagens anteriores dos alunos.						
Adequou muito bem as estratégias de ensino e aprendizagem aos conteúdos, ao nível etário e às aprendizagens anteriores dos alunos.						

1

Adequou as estratégias de ensino e aprendizagem aos conteúdos, ao nível etário e às aprendizagens anteriores dos alunos.		
Adequou razoavelmente as estratégias de ensino e aprendizagem aos conteúdos, ao nível etário e às aprendizagens anteriores dos alunos.		
Não adequou as estratégias de ensino e aprendizagem aos conteúdos, ao nível etário e às aprendizagens anteriores dos alunos.		
A3. Adaptação da planificação e das estratégias de ensino e aprendizagem ao desenvolvimento das actividades lectivas.		
Adaptou a planificação e as estratégias de ensino e aprendizagem ao desenvolvimento das actividades lectivas de forma muito criativa e inovadora.		
Adaptou a planificação e as estratégias de ensino e aprendizagem ao desenvolvimento das actividades lectivas de forma criativa.		
Adaptou a planificação e as estratégias de ensino e aprendizagem ao desenvolvimento das actividades lectivas		
Adaptou apenas parte da planificação e/ou estratégias de ensino e aprendizagem ao desenvolvimento das actividades lectivas.		
Não adaptou a planificação e as estratégias de ensino e aprendizagem ao desenvolvimento das actividades lectivas.		
A4. Diversidade, adequação e correcção científico - pedagógica das metodologias e recursos utilizados.		
Utilizou metodologias e recursos diversificados, perfeitamente adequados e com grande correcção científico - pedagógica, e com abertura à inovação.		
Utilizou metodologias e recursos diversificados, muito bem adequados e com grande correcção científico - pedagógica.		
Utilizou metodologias adequadas e recursos diversificados com correcção científico - pedagógica.		
Utilizou metodologias e recursos pouco diversificados, apresentando correcção científico - pedagógica.		
Não utilizou metodologias adequadas nem recursos diversificados, apresentando algumas incorrecções científico - pedagógicas.		
B. REALIZAÇÃO DAS ACTIVIDADES LECTIVAS		
B1. Cumprimento dos objectivos, orientações e programas das disciplinas ou áreas curriculares leccionadas.		
Cumpriu plenamente todos os objectivos, orientações e programas das disciplinas previstos no plano de aula.		

2