



Universidade Católica Portuguesa

Centro Regional das Beiras

Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais

Faculdade de Educação e Psicologia

## **Mestrado em Ciências da Educação**

***Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de  
Docentes***

***Supervisão pedagógica e crescimento profissional:  
do Eu solitário ao Eu aprendente***

**Mestranda: Paula Gracinda Arnaud Monteiro Dias**

**Orientadora: Professora Doutora Célia dos Prazeres Ribeiro**

**Viseu, setembro de 2013**





Universidade Católica Portuguesa

Centro Regional das Beiras

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

***Supervisão pedagógica e crescimento profissional:  
do Eu solitário ao Eu aprendente***

Relatório reflexivo e teoricamente fundamentado apresentado à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes, sob a orientação da Professora Doutora Célia dos Prazeres Ribeiro

Viseu, setembro de 2013



À memória  
da minha mãe  
Fernanda Arnaud.



## Agradecimentos

---

As minhas primeiras palavras são dirigidas, de forma muito sincera e sentida, à Professora Doutora Célia Ribeiro por ter acedido a orientar este meu trabalho-relatório reflexivo e teoricamente fundamentado.

Não posso deixar de agradecer, a forma como me acompanhou e esteve “sempre presente” ao longo de todas as fases deste trabalho, demonstrando uma total disponibilidade para me ouvir, orientar e promover a reflexão criteriosa e rigorosa.

Estou consciente, e humildemente refiro, que sem a sua sabedoria, profissionalismo, orientação e sugestões, dificilmente conseguiria produzir este trabalho, o qual considero como mais um elemento de crescimento e de aprendizagem pessoal e profissional. O meu muito obrigada.

Uma palavra de agradecimento ao Professor Doutor Afonso Baptista e Mestre Vítor Alaiz pela aprendizagem que me têm permitido obter, ao longo deste e outros cursos de mestrado e especialização, partilhando sempre com muita mestria e saber os vossos conhecimentos e testemunhos profissionais.

De seguida, uma palavra de agradecimento, carinho e de grande amizade às minhas colegas e amigas Judite Fernandes e Érica Lopes, que muito estimo e que estão sempre prontas a ouvir-me e a ajudar-me.

Por último, as minhas palavras são dirigidas ao meu marido e filhos, pela paciência que tiveram em me apoiar, bem como, pelo tempo em que não estive presente nem partilhei o seu dia-a-dia.

A todos os que de forma direta ou indireta estiveram presentes ao longo desta formação, o meu bem-haja.



## Sumário Executivo

---

A supervisão pedagógica é considerada, por muitos autores e legisladores, como uma mais-valia e um contributo imprescindível para o crescimento e (re)qualificação das organizações escolares, bem como para a melhoria contínua do serviço educativo que prestam.

A escola é apresentada como uma organização aprendente, que alicerçada na sua missão de ensinar e de aprender, desenvolve no seu interior processos colaborativos e mecanismos de supervisão que visem a otimização profissional e educativa de todos os que nela trabalham e se formam (professores e alunos).

Nesse sentido, a supervisão pedagógica deve ser percecionada como um processo contínuo e sistemático de acompanhamento ao professor, ao longo de todo o seu percurso profissional, não se limitando apenas à formação inicial dos futuros professores.

Assim, deverá ser encarada como uma ferramenta pedagógica ao serviço dos professores, ao longo de toda a sua carreira (formação contínua), bem como da organização escolar, promovendo, no seu interior, uma abordagem reflexiva e dialogante entre todos os atores educativos: escola aprendente.

Todos os processos supervisivos requerem supervisores experientes, detentores de formação específica e empenhados na sua “missão” de saber observar, acompanhar, orientar, comunicar, avaliar todas as etapas do processo supervisivo.

No exercício das suas funções, deverão implementar o(s) modelo(s), cenário(s) e estilo(s) supervisivo(s) que considerem ir ao encontro das necessidades e especificidades de cada professor/organização escolar, sempre num clima de investigação-ação-reflexão, promotor da aprendizagem e da melhoria da ação educativa dos seus interlocutores.

De acordo com a literatura consultada, toda a ação supervisiva (também na avaliação de desempenho docente (ADD)) deve ser implementada segundo processos onde a supervisão e a avaliação caminhem “a par e passo”, criando sinergias e complementaridade, em prol do desenvolvimento e melhoria da qualidade do serviço educativo que a organização presta (aos alunos e a todos os seus profissionais).

Tendo por base os pressupostos anteriores, apresenta-se, numa segunda fase, a análise crítica e reflexiva do nosso percurso profissional, evidenciando o contributo da supervisão pedagógica para o nosso crescimento profissional e pessoal.

Nessa fase de trabalho descreve-se a nossa chegada à escola pública, sem formação inicial de professores (Eu solitário), bem como toda a longa caminhada de formação, de aprendizagem, de crescimento, de atualização e de avaliação que se tem desenvolvido até ao momento (Eu aprendente).

Os dados apresentados (literatura consultada e o nosso testemunho pessoal) evidenciam que a supervisão deve ser concebida como um instrumento de formação ao longo da vida, que potencializa a inovação, a autonomia e o crescimento profissional dos professores, consubstanciada numa aprendizagem que, apesar de possuir uma vertente individual (autorreflexão, autoavaliação, autoformação,...), deverá focalizar-se num contexto coletivo de partilha de saberes, de experiências, de vivências, caminhando, desta forma, para a promoção de uma escola reflexiva e detentora de professores igualmente reflexivos.

A ADD deve ser concebida como mais um processo de aprendizagem, de melhoria e de crescimento profissional, onde a supervisão surge como uma ferramenta ao serviço dessa melhoria e crescimento profissional.

Considera-se que os atuais modelos de ADD são essencialmente avaliativos e classificativos, não existindo a vertente de supervisão e de acompanhamento em prol da melhoria, mudança e qualificação da escola pública.

**Palavras-chave:** organização aprendente; escola reflexiva; supervisão pedagógica; formação; melhoria; avaliação; desenvolvimento profissional.

## Executive Summary

---

Educational supervision is considered by many authors and lawmakers, as an asset and an essential contribution to the growth and (re)qualification of school organizations, as well as to the continuous improvement of the educational service it provides.

The school is shown as a learning organization which, grounded on its teaching and learning mission, develops inside it collaborative processes and monitoring mechanisms which aim a professional and an educative improvement of all who are involved in it: teachers and students.

Thus, educational supervision should be seen as a continuous and systematic process of monitoring the teacher throughout his whole career, and not just only in the early training of future teachers.

Therefore, it should be understood as an educational tool at the service of teachers throughout their career (lifelong training), along with the school organization, promoting within a reflective thinking and a dialoguing approach, among all educational stakeholders towards a learning school.

We believe that this approach will enhance the personal and professional improvement of all educational touchstones, as well as to the improvement of the school organization, in an environment of qualification and development of all those who work in it and take part of it.

All supervision processes require experienced supervisors, holding specific training and committed to their "mission" of knowing how to observe, monitor, guide, communicate, and assess all stages of the supervision process.

By performing their purposes, they should apply the standard(s), the setting(s) and the supervision style(s) they realize as filling the needs and uniqueness of each teacher/school organization, always within an environment of action-thought that upholds learning and the improvement of the educational action of all the interlocutors.

According to literature, every supervising action (including teachers' performance assessment (ADD)) should be applied within processes where supervision and appraisal go "side by side", making synergies and complement, in favour of

development and improvement of the educational service that the organization provides (to the students and to all of its professionals).

Based on the previous assumptions, we present, in a second phase, a critical and reflective analysis of our career, emphasizing the contribution of the educational supervision in our professional and personal growth.

In this phase, we describe our arrival to public school, The starting off without initial teacher training (lonely me), as well as all the long training, the learning, the growth, the update and the assessment walk that has been developed until this moment (learning me).

The presented data (literature and our personal witness) proves that supervision should be designed as an instrument of lifelong training, that enhances innovation, teachers autonomy and professional growth, based on learning that, despite having an individual side (self-thinking, self-assessment, self-training ...), should be focused in a context of collective sharing of know-hows, of practices, of life-experiences, thus evolving the promotion of a thinking school which holds equally thinking teachers.

Teacher's assessment must also be considered as another learning, improvement and professional growth process, where educational monitoring appears as a tool in service of that same improvement and professional growth.

We consider that the current teacher's assessment standards are essentially evaluative and classifying, as they do not involve educational supervision in benefit of public school's improvement, change and quality.

**Keywords:** learning organisation; thinking school; educational supervision; training; improvement; assessment; professional development.

# Índice

---

<b>Introdução</b> .....	1
<b>PARTE I</b> .....	5
Enquadramento Teórico .....	5
<b>Capítulo 1 - A Escola como organização aprendente</b> .....	7
1.1 – A Escola e sua missão .....	7
1.2 – Cultura de escola .....	9
1.3 – Escola reflexiva e supervisão .....	11
1.4 – Aprendizagem organizacional e supervisão escolar .....	14
1.5 – O professor como profissional e investigador .....	18
1.6 – Ser professor numa escola aprendente .....	22
<b>Capítulo 2 – Supervisão pedagógica</b> .....	25
2.1 – Evolução do conceito .....	25
2.2 – Modelos de supervisão – conhecer para compreender .....	30
2.3 – Cenários de supervisão .....	40
2.4 – Estilos de supervisão .....	44
2.5 – Formação inicial de professores – professor estagiário .....	46
2.6 – Formação contínua de professores – desenvolvimento profissional .....	51
<b>Capítulo 3 – Avaliação de docentes no contexto de supervisão</b> .....	57
3.1 – Avaliação em educação .....	57
3.2 – Observação de aulas em contexto supervisiivo: princípios e finalidades .....	63
3.3 – Avaliador como supervisor pedagógico .....	68
3.4 – Avaliação e supervisão: tensões e desafios .....	73

<b>PARTE II</b> .....	77
Análise reflexiva de um percurso profissional .....	77
<b>Capítulo 1 - Percurso profissional e atividades desenvolvidas</b> .....	79
1.1 – Serviço letivo distribuído e cargos desempenhados .....	79
1.1.1 – Escola Secundária e Escola do Ensino Básico (3º Ciclo).....	80
1.1.2 – Escola Profissional e Centro de Emprego - Cursos Profissionalizantes.	83
1.2 – Participação e/ou coordenação de outras atividades.....	84
<b>Capítulo 2 - Percurso profissional e supervisão pedagógica</b> .....	89
2.1 – Função de Coordenadora de Departamento Curricular .....	89
2.2 – Função de Diretora de Turma .....	93
2.3 – Função de Avaliação de Professores (Interna e Externa).....	95
<b>Capítulo 3 - Percurso e desenvolvimento pessoal e profissional</b> .....	101
3.1 – Do “Eu” solitário ao “Eu” aprendente .....	101
3.2 – A formação ao longo da carreira – crescimento pessoal e profissional.....	104
3.3 – Desafios para o futuro .....	109
<b>Conclusão</b> .....	111
<b>Bibliografia</b> .....	115

## Índice de Quadros

---

Quadro 1: Condições que promovem a aprendizagem organizacional na escola.....	16
Quadro 2: Dimensões fundamentais do desenvolvimento do professor.....	21
Quadro 3: Componentes estruturantes de uma organização aprendente .....	23
Quadro 4: Características da supervisão segundo Oliveira-Formosinho (2002).....	29
Quadro 5: Funções da supervisão segundo Garmston e colaboradores (2002).....	30
Quadro 6: Modelos de supervisão pedagógica .....	32
Quadro 7: Pressupostos da futura geração de modelos supervisivos .....	40
Quadro 8: Pressupostos que devem presidir à supervisão de professores.....	44
Quadro 9: Estilos de supervisão, segundo Glickman (1985).....	45
Quadro 10: O estado de arte da avaliação educacional em 1986 .....	59
Quadro 11: As variáveis da avaliação segundo Hadji (1994) .....	61
Quadro 12: Supervisão de avaliação: o que os distingue .....	62
Quadro 13: Agentes, objetivos e quadro de referência da avaliação na supervisão .....	74

## Índice de Figuras

---

Fig. 1: Condições de aprendizagem organizacional na escola .....	18
Fig. 2: Conceção de professor (emergente).....	20
Fig. 3: Conceito de avaliação .....	58

## Índice de Siglas

---

ADD – Avaliação de Desempenho de Docentes

AEDD – Avaliação Externa do Desempenho Docente

CFAD - Centros de Formação das Associações de Escolas

CFQ – Ciências Físico-Químicas

CNE – Comissão Nacional da Educação

ECD – Estatuto da Carreira Docente

IGE – Inspeção Geral da Educação

ME – Ministério da Educação

## Introdução

---

A escola hoje, tal como a conhecemos, é um local onde se cruzam jovens com percursos de vida diversificados, com interesses, expectativas e vivências distintas e, muitas vezes, divergentes das da organização educativa e da sua função de ensinar, de educar e de formar para a vida ativa.

Então, o grande repto da escola atual é compreender esses “sinais” e “necessidades individuais” e potencializar, no seu interior, mecanismos de formação e de aprendizagem que permitam ultrapassar esses problemas, bem como capacitar as nossas crianças e jovens de uma aprendizagem e formação integral que perdurem no tempo.

Neste cenário educativo, surgem os professores com a árdua função de ensinar (formação intelectual) e de educar (formação para os valores e cidadania).

Assim, os professores deverão ser profissionais detentores de uma sólida formação científica, corresponsabilizados com a sua formação, atualização e aprendizagem ao longo da sua vida, reflexivos, autónomos e detentores de um espírito colaborativo e aberto à mudança e à inovação profissional.

Todo este processo de melhoria e crescimento humano e profissional deverá ser acompanhado de uma supervisão pedagógica, iniciada aquando da formação inicial (professor estagiário) e acompanhar o professor ao longo de todo o seu percurso profissional (formação ao longo da vida).

Considera-se que todos os processos supervisivos deverão ser implementados num clima de partilha, de diálogo e de aprendizagem para todos os seus intervenientes.

Só assim estaremos a desenvolver processos supervisivos com significância e com contributo formativo para a melhoria, a mudança e o crescimento dos seus atores educativos (supervisão pedagógica) e organização educativa (supervisão escolar).

Todos os processos supervisivos devem ser avaliados, pelo que a supervisão e a avaliação devem ser parceiros indissociáveis e complementares em todas as ações supervisivas, sejam elas de avaliação das aprendizagens, de avaliação das organizações educativas,...ou, mais recentemente, de ADD.

A ADD tem suscitado vários debates e opiniões divergentes, não pela sua pertinência e validade pedagógica, mas sim, pelo “mal-estar” criado no seio da classe docente, dada a forma como tem sido implementada.

O grande desafio que nos afigura hoje, e num futuro próximo, é criar “sinergias” entre avaliação-supervisão, e implementá-las segundo processos justos, válidos, criteriosos, dialógicos e que contribuam, verdadeiramente, para a aprendizagem, a reflexão e a qualidade do serviço educativo prestado pela escola, que se quer aprendente e qualificante (dos seus profissionais e alunos).

O presente relatório, de cariz reflexivo, pretende, em termos globais, desenvolver a temática da supervisão pedagógica e o seu contributo para o crescimento profissional dos professores e da organização escola.

Focamos também, numa segunda fase, a nossa atenção e reflexão na apresentação e conhecimento do nosso percurso profissional.

Todo esse relato, reflexivo e teoricamente fundamentado, pretende apresentar o trabalho desenvolvido, tanto como professora em contexto de sala de aula, como os cargos e funções desempenhados dentro da organização educativa, evidenciando o contributo da supervisão pedagógica para o nosso crescimento humano e profissional.

Assim, numa primeira parte, é apresentado o enquadramento teórico do tema, estruturado em três capítulos, que se passam a descrever de forma sucinta:

- No capítulo I – A Escola como organização aprendente – é feita uma descrição acerca das perspetivas atuais sobre a escola. Inicia-se pela apresentação e compreensão da atual missão da escola. Atendendo às influências do mundo contemporâneo, é apresentada como uma organização que, tal como as outras organizações, também tem uma cultura própria. Assim, a escola deverá ser percecionada como uma organização aprendente, capaz de desenvolver, no seu interior, uma cultura colaborativa e mecanismos supervisivos (de acordo com um clima de investigação-ação-reflexão) que visem a otimização do serviço educativo que presta e a qualificação de todos os que nela trabalham. Tal situação só terá o sucesso pretendido, se houver, dentro da organização escolar, profissionais reflexivos e empenhados na sua formação e aprendizagem profissional.

- No capítulo II – Supervisão pedagógica – apresentam-se as várias definições e conceções sobre a temática da supervisão pedagógica, bem como a evolução histórica deste conceito. A supervisão pedagógica deverá ser implementada de acordo com

determinados modelos, cenários e estilos supervisivos. É, portanto, necessário conhecê-los e compreendê-los com a finalidade de o(s) selecionar, de acordo com o ambiente supervisivo com que nos deparamos. A supervisão pedagógica deverá acompanhar toda a formação do professor, desde a sua formação inicial (professor estagiário) até ao fim da sua carreira, através de uma formação contínua, dialogante e reflexiva que vise a atualização, a melhoria e o desenvolvimento profissional (professor reflexivo numa escola reflexiva).

- No capítulo III – Avaliação de docentes no contexto de supervisão - recorre-se à definição do conceito de avaliação e à sua importância no âmbito da educação.

A avaliação, no âmbito da educação, apresenta-se como processo predominantemente formativo, de aprendizagem institucional das escolas e dos seus profissionais, pelo que deverá “fazer sentido” e ser “legitimada” por todos os grupos que a constituem.

Assim, é necessário que haja no seu interior, supervisores/avaliadores e professores que dinamizem, na sua atividade diária, processos supervisivos abertos, dinâmicos, reflexivos e conducentes à melhoria e à eficácia das práticas pedagógicas e do serviço educativo prestado. A observação de aulas (também no contexto de avaliação de desempenho docente) surge, de acordo com o legislador, como mais um recurso que permite potencializar essa melhoria.

Numa segunda parte, apresenta-se a análise reflexiva do nosso percurso profissional dividido em três capítulos, que se descrevem, de forma sumária:

- Capítulo I – Percurso profissional e atividades desenvolvidas – é apresentado/descrito o nosso percurso profissional desde o início da nossa atividade docente até ao momento, evidenciando, numa primeira fase, o serviço letivo anualmente distribuído e as “dificuldades” e “desafios” com que nos deparamos em cada tipologia de ensino que ministrámos (Escola Secundária, Escola Básica do 2º e 3º Ciclos, Escola Profissional e Centro de Emprego). Numa segunda fase, são apresentadas algumas tarefas e atividades desenvolvidas (Regulamento Interno, Projeto Educativo/Autoavaliação, Projetos Curriculares de Turma, presença nos vários painéis da Inspeção Geral da Educação (IGE), participação em projetos e atividades no âmbito das ciências experimentais, ...) e que, na nossa opinião, carecem de algum destaque, porquanto foram marcos importantes no nosso crescimento profissional e pessoal. Toda esta explanação está associada a uma reflexão crítica e fundamentada sobre a importância/contributo das mesmas.

- Capítulo II – Percurso profissional e supervisão pedagógica – são descritos alguns dos cargos que desempenhámos dentro das organizações educativas (Coordenadora de Departamento Curricular, Diretora de Turma e Avaliadora Interna e Externa), destacando as “exigências” e os “aspectos desafiantes” com que fomos confrontados, ao longo dos anos no exercício dos mesmos. Toda esta análise/reflexão é articulada com a ação supervisiva que tentámos desenvolver no exercício destes cargos/ funções pedagógicas.

- Capítulo III - Percurso e desenvolvimento pessoal e profissional – neste ponto fazemos uma resenha do nosso percurso profissional, iniciado sem formação pedagógica (ausência de estágio profissional), que designamos por “Eu” solitário, até ao momento. Em toda a descrição, evidencia-se a preocupação e a necessidade por nós sentida em adquirirmos, ao longo dos anos, uma formação rigorosa, atualizada, formativa que potencializasse e reforçasse a nossa ação profissional (tanto em contexto de sala de aula, como na própria organização educativa) e que contribuísse para o nosso desenvolvimento humano e profissional: “Eu” aprendente.

Esta aprendizagem e atualização deverão ser desenvolvidas ao longo de toda a nossa carreira profissional, pois os desafios profissionais serão sempre uma constante...há que os diagnosticar para os poder ultrapassar.

Na parte final deste relatório são apresentadas as principais conclusões/reflexões, tendo por base a revisão da literatura e a análise reflexiva do nosso percurso profissional.

## **PARTE I**

### Enquadramento Teórico \_\_\_\_\_



## **Capítulo 1 - A Escola como organização aprendente**

Da escola como serviço público de educação será expetável qualidade, eficiência, eficácia e mecanismos permanentes de reflexão e de aprendizagem entre todos os seus agentes educativos. Nesse sentido, a escola deverá ser concebida como uma organização aprendente, alicerçada na sua própria cultura e capaz de desencadear, no seu interior, processos supervisivos e de aprendizagem organizacional que visem a melhoria contínua do serviço educativo que presta.

Consideramos que este “caminho” só poderá ser feito na presença de uma escola reflexiva e detentora de profissionais reflexivos e altamente empenhados na sua missão de ensinar e de aprender.

### **1.1 – A Escola e sua missão**

A escola é uma organização com características muito específicas, designadamente em termos da singularidade da sua missão, que é uma missão essencialmente pedagógica e educativa, onde o ser humano aprende a ser e a estar em interação com os outros.

Segundo Batanaz Palonares (2003, citado por Silva, 2010), as dimensões básicas que conferem identidade à escola nas sociedades modernas, centram-se em torno de três eixos: da educação (transmissão de valores), da instituição (transmissão de conhecimentos e destrezas) e da orientação (preparação para a decisão). De acordo com ambos os autores, todas estas dimensões estão diretamente relacionadas com a missão que a escola deve assumir, ou seja, apresentar-se como uma instituição ao serviço do desenvolvimento pessoal dos indivíduos e da consolidação e perpetuação da sociedade.

A escola tem como missão dotar todos os cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do país (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril).

No final do século XX, em Portugal, deu-se um grande passo no estudo da escola como local privilegiado de educar e transformar a pessoa humana (crianças e jovens). Esta mudança, no estudo da escola, teve a sua “operacionalização” e “visibilidade” com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/1986,

de 14 de outubro), que vem promover uma educação para todos e procurar desenvolver uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

Assim, e tendo por base a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, Artigo 1.º, n.º 2), verificamos que esta preconiza que:

O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.

Este desenvolvimento educacional e transformação social passará por desenvolver uma educação para os valores, tais como a liberdade, a responsabilidade, a solidariedade, a autonomia, entre outros, tal como evidencia a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, Artigo 2.º, n.º 4):

O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.

A escola deverá ter como missão desenvolver, em cada criança/jovem, o espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos com competências a nível académico (saber/saber fazer) e a nível ético e social (saber ser/saber estar).

Considera-se que a escola deverá estar atenta a todas as transformações sociais que vão ocorrendo e conseguir desenvolver no seu interior respostas coerentes e inovadoras aos desafios com que é confrontada diariamente, ou seja, deverá assumir-se como um novo espaço de referência educativa, cuja missão contribua para a melhoria da sociedade através da formação de cidadãos críticos, responsáveis e honrados (Guerra, 2002).

Por último, e de acordo com a Comissão Delors (Delors et al., 1996), a educação deve ser desenvolvida no âmbito da formação da pessoa no seu todo e no seu desenvolvimento integral e alicerçada em quatro aprendizagens fundamentais as quais deverão ser adquiridas ao longo da vida, a saber: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” (p.88).

## 1.2 – Cultura de escola

A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural e de reprodução social. Cada escola é um mundo particular e com a sua própria cultura, de acordo com a sua realidade, o seu contexto, os seus atores e as suas vivências.

Segundo Guerra (2002), cada instituição escolar é vista como um grupo social e detentora de uma cultura própria, que se consolidou ao longo do tempo de forma dinâmica. A cultura, de facto, não é algo que se impõe na pirâmide da organização, mas sim algo que se constrói e se desenvolve durante o percurso da interação social. Assim, a especificidade de cada escola constitui a sua cultura que é assente em manifestações simbólicas (valores, crenças, linguagem, rituais, cerimónias) que lhe dão o seu cariz único e a sua identidade própria.

Das leituras realizadas chegamos à conclusão de que não existe consenso relativamente à definição de “cultura” e nomeadamente no tocante à definição de “cultura de escola”.

Segundo Barroso (2005), a expressão “cultura de escola” corresponde a uma “metáfora com que se pretende significar os elementos e processos organizacionais que identificam o *ethos* de uma determinada escola, como por exemplo, valores, crenças, ideologias, normas, condutas, rotinas, hábitos, símbolos, etc.” (p.56).

Assim, a “cultura de escola” remete para a existência em cada escola de um conjunto de fatores organizacionais e processos sociais específicos que resultam do jogo de relações e das práticas dos seus atores (Barroso, 2005).

Embora o conceito de “cultura de escola” seja polissémico, verificamos, através da investigação realizada, que existem “traços” comuns no tocante ao seu *ethos*, identidade, valores partilhados, projetos, crenças, entre outros. Segundo Deal (1988) e Costa (1996), as escolas mais eficazes são aquelas que apresentam uma “cultura de escola” forte e enraizada no tempo:

As escolas eficazes são aquelas que, ao longo dos tempos, construíram um sistema de crenças, suportado por formas culturais que atribuem significado ao processo educativo. Do mesmo modo como as empresas, estas escolas exibirão valores e crenças partilhadas, heróis e heroínas bem conhecidos e amplamente celebrados, rituais e cerimónias memoráveis e bem participados, histórias positivas e um grupo informal dedicado cujos membros trabalham diligentemente para manter e fortalecer a cultura (Deal, 1988, citado por Costa, 1996, p.130).

Para Séguin (1987), a “cultura de escola” é um fator determinante nos resultados acadêmicos dos alunos, referindo que “ao estudar as escolas eficazes, podemos identificar características que reagrupadas criem uma cultura de escola capaz de conduzir os alunos a um bom rendimento escolar” (citado por Costa, 1996, p.130).

Cada escola tem, assim, uma cultura própria e é entendida como uma organização que se estrutura sobre processos, normas, valores, rituais, formas de pensamento que constituem a sua própria cultura (Guerra, 2002).

Brunet (1988) considera que “cada organização escolar produz uma “cultura interna” que lhe é própria e que exprime os valores e as crenças que os seus membros partilham” (citado por Nóvoa, 1995, p.29).

A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural e com uma missão pedagógica e educativa onde a educação escolar desempenha um papel de sociabilização, contribuindo para a interiorização pelo indivíduo dos valores da sociedade. É neste sentido que a escola constitui uma instituição de primeira linha na constituição de valores que indicam os rumos pelos quais a sociedade trilhará o seu futuro (Souza, 2001). Assim, Barroso (2005) defende que:

Uma abordagem política e sociológica da escola não pode ignorar a sua dimensão cultural, quer numa perspetiva global, no quadro da relação que ela estabelece com a sociedade em geral, quer numa dimensão mais específica, em função das próprias formas culturais que ela produz e transmite (p.41).

Nesse sentido, Barroso (2005) refere que é necessário analisar as diferentes dimensões da cultura escolar quanto aos seus pressupostos e aos seus modos de operacionalização. Apresenta e distingue três tipos de perspetivas quanto à cultura escolar. Numa *perspetiva funcionalista*, a instituição educativa é um simples transmissor de uma cultura definida e produzida exteriormente e que se traduz nos princípios, finalidades e normas que o poder político determina como constituindo o substrato do processo educativo e da aculturação das crianças e dos jovens. Numa *perspetiva estruturalista*, a cultura escolar é produzida pela forma escolar de educação, principalmente através da modelização das suas formas e estruturas, seja o plano de estudos, as disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino, etc. Por fim, a *perspetiva interaccionista*, em que a cultura escolar é a cultura organizacional da escola. Considera-se, portanto, cada escola em particular e na sua especificidade própria. Nesta abordagem o que está em causa é a “cultura” que se

produz no seu interior através das relações que se desenvolvem (relações entre pessoas, relações com o espaço e relações com os saberes).

Considerando a educação como um processo contínuo que acompanha, assiste e marca o desenvolvimento do indivíduo, e que o envolve na preservação e na transmissão da herança cultural, facilmente se deduz a importância que o sistema educativo, em geral, e a escola, em particular, assumem na socialização e perpetuação da cultura.

Nóvoa (1995) reforça esta ideia ao defender que tem existido uma crescente preocupação com o estudo da escola e dos traços que a caracterizam enquanto sistema e organização educativa, uma vez que “as instituições adquirem uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde também se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas” (p.15).

Segundo o mesmo autor, a modernização do sistema educativo deve passar pela sua descentralização e por um investimento das escolas como lugares de formação, que têm de adquirir mobilidade e flexibilidade, incompatível com a inércia burocrática e administrativa que as têm caracterizado.

A qualidade e o sucesso de cada organização escolar depende do seu tipo de cultura, verificando-se que aquelas que apresentam uma “cultura forte” entre os seus membros (identidade e valores partilhados) são as mais bem-sucedidas e eficazes (Costa, 1996, p.109).

A escola enquanto organização e cada escola na sua especificidade é transmissora da sua própria cultura, da socialização dos indivíduos e da sua preparação para intervir de forma responsável e ativa na sociedade.

A escola, enquanto organização, apresenta-se com um papel determinante no crescimento e na aquisição de competências educativas e sociais no seu público-alvo – as crianças e jovens – que as frequentam diariamente.

### **1.3 – Escola reflexiva e supervisão**

Vivemos numa sociedade complexa, heterogénea, ambígua e marcada por tensões e incertezas. Também a escola apresenta estas características e nela se cruzam percursos, mundos e valores distintos. A escola tem que se conhecer a si própria e tem

que se auto questionar com a finalidade de desencadear o seu processo de melhoria, de desenvolvimento e de autonomia tão proclamado e necessário na sociedade atual.

Segundo Alarcão (2002), no quadro de autonomia escolar novas responsabilidades e desafios foram pedidos às escolas, que passam inevitavelmente por as perceberem ao nível da sua organização escolar, dos seus atores educativos e da sua missão. A mesma autora considera que o processo de crescimento organizacional e de enraizamento do quadro de autonomia só poderá ser concebido segundo uma abordagem reflexiva e dialogante que envolva todos os atores educativos, ou seja, se queremos mudar a escola temos de fazê-lo ao nível da organização que é cada uma das escolas e desenvolver no seu interior um “(...) pensamento coletivo e da compreensão do que deve ser, do que é e de como funciona a escola” (p.219).

A escola dos nossos dias deve ser encarada e pensada como “(...) um lugar e tempo de aprendizagem para todos e para si própria como organização qualificante que, também ela, aprende e se desenvolve” (Alarcão, 2002, p.218).

É neste quadro que surge o conceito de escola reflexiva, que segundo Alarcão (2002), deverá ser entendida como “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (p.220).

Se queremos mudar a escola temos que a conceber como organismo vivo, dinâmico, capaz de atuar em situação, de interagir, de refletir, de aprender e de construir conhecimento sobre si própria, ou seja, monitorizar uma escola em desenvolvimento e aprendizagem permanente – organização qualificante e aprendente, que “(...) ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros” (Alarcão, 2001, p.19).

Senger (1994), citado por Alarcão (2002), foi o criador do conceito de organização aprendente, concebendo-a como uma organização que tem a capacidade de se conceptualizar através do pensamento livre, coletivo e reflexivo dos seus membros e de evoluir, no seu desenvolvimento, através da sua própria aprendizagem. Esta aprendizagem desenvolve-se ao nível da própria organização educativa bem como ao nível dos seus atores educativos, proporcionando-lhes condições de aprendizagem coletiva e individual – organização qualificante, pois neste processo as pessoas também se qualificam.

Então, em termos ideais, todas as escolas devem ser concebidas como uma comunidade aprendente, norteadas pelo seu próprio projeto educativo (Alarcão, 2001).

Segundo Alarcão e Tavares (2003), a escola reflexiva deverá ser alicerçada segundo um projeto institucional vivo, dinâmico e cujo objetivo é a formação de novos cidadãos, que se designa de projeto educativo de escola. Neste contexto, a escola reflexiva deverá ter a “capacidade de se pensar para se analisar, projetar e desenvolver” (p.135), e esta “atitude” deverá estar espelhada no seu projeto educativo.

O projeto educativo deverá ser elaborado coletivamente por todos os agentes educativos e constituir-se como um elemento estruturante da ação educativa, da mudança e da autonomia da organização escolar, ou seja, “funcionar como uma alavanca que faz movimentar a comunidade educativa, que a põe a pensar sobre si própria, os objetivos que pretende alcançar, as prioridades que colocar e as necessidades/problemas que quer solucionar” (Ribeiro & Marques, 2010, p.90).

Uma escola reflexiva deverá construir e implementar no seu interior, um projeto educativo reflexivo, dinâmico e estruturante da sua ação educativa, bem como potencializar profissionais reflexivos e mecanismos de supervisão abrangentes a toda a organização. Segundo esta perspetivação, os processos de supervisão deixam de estar circunscritos à sala de aula e ao professor isoladamente para se estenderem a toda a escola e aos professores na dinâmica das suas interações entre si e com os outros, na responsabilidade do ensino e da formação que desenvolvem, no desenvolvimento da organização, entre outras... Segundo Alarcão (2002), a finalidade da supervisão numa escola reflexiva, deverá ser “a dinamização e o 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 a de novos agentes” (p.231).

Segundo Alarcão e Tavares (2003), a supervisão numa escola reflexiva deverá desencadear no seu interior o espírito de partilha e atitudes de avaliação entre todos os seus atores educativos; privilegiar, incentivar e acompanhar a formação necessária com vista à resolução de problemas específicos que possam ocorrer na organização educativa; promover e incentivar a auto e heteroavaliação; colaborar na construção, implementação e acompanhamento de projetos e ser parte integrante e ativa em todo o processo de monitorização do desempenho da sua comunidade educativa.

Por último, e de acordo com Alarcão (2001), a supervisão na escola reflexiva deverá ser desenvolvida no âmbito da gestão do currículo, no apoio à elaboração de projetos, na resolução colaborativa de problemas, na aprendizagem e reflexão formativa

em grupo, no pensamento sistêmico sobre os contextos de formação e sobre o que é a escola, ou seja:

Deverá realizar-se num espírito de pesquisa em que os atores individuais se integram no coletivo, empenhados na melhoria da qualidade, numa atitude de investigação-ação de que resulta, por inerência, a formação por aprendizagem experiencial e o desenvolvimento em situação de trabalho (p.19).

Os supervisores, nesta nova concepção de supervisão da escola reflexiva, deverão conhecer o pensamento institucional estratégico da organização escolar e saber estabelecer as relações entre reflexão, planificação, ação, avaliação e monitorização, ou seja, fomentar e apoiar contextos de formação que permitam a melhoria da escola, o desenvolvimento dos seu atores educativos e a aquisição de aprendizagens significativas por parte do seu público-alvo, os alunos. O supervisor deverá ser um líder ou facilitador de comunidades aprendentes numa escola reflexiva que, “ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros...” (Alarcão, 2002, p.233).

## **1.4 – Aprendizagem organizacional e supervisão escolar**

Com o crescente processo de autonomização da escola, estas são confrontadas com novas situações, nomeadamente no referente à elaboração e interpretação de normas, à negociação entre atores, à capacidade coletiva de resolver problemas e de tomar decisões educativas, entre outras. Uma das vertentes de autonomia da escola passa pela responsabilidade de se constituir como um contexto formativo para os seus atores educativos, valorizando e reforçando o potencial formativo do ambiente de trabalho, através de modalidades de trabalho e de situações informais (Canário, 1995).

Assim, a escola deverá desencadear no seu interior processos de autorregulação, bem como ser projetada como um sistema de aprendizagem organizacional, onde os seus atores educativos “têm de estabelecer acordos para melhorar as capacidades e competências coletivas de resolução de problemas e de interação e criação de normas que regulam as diferentes componentes dos processos educativos” (Santiago, 2001, p.29).

Existe uma grande diversidade de paradigmas, de abordagens teóricas e de modelos concetuais, relativamente à definição do conceito “aprendizagem

organizacional”. No entanto, constatámos, através da nossa análise investigativa que, a maioria dos investigadores considera que só existe aprendizagem organizacional quando os seus atores educativos colocam as suas competências/saberes individuais ao serviço da organização (produção de conhecimento através da interação entre os seus atores), verificando-se que o fenómeno é inicialmente individual, mas emerge ou objetiva-se através das interações entre os vários interlocutores.

De acordo com Dixon (1994), só existirá uma real e verdadeira aprendizagem organizacional quando “cada ator colocar a sua interpretação da informação à disposição da organização, ou seja, quando se verificar a passagem das estruturas privadas a estruturas acessíveis de significação, nomeadamente pondo em causa as estruturas coletivas” (citado por Santiago, 2001, p.32). Para outros investigadores, a aprendizagem organizacional é um fenómeno sistémico independente dos indivíduos e está na origem do conceito de *learning organization* (Senge, 1992, 1995; Schein, 1993, Nevis et al., 1995; Dibella & Nevis, 1998, citados por Santiago, 2001) onde a organização é concebida como um sistema de aprendizagem, pois “(...) em qualquer parte dos seus processos, ela assimila, constrói ou utiliza conhecimento e, ao mesmo tempo, adapta um qualquer sistema para desenvolver as aprendizagens” (Santiago, 2001, p.32).

Existem vários fatores que potencializam a aprendizagem organizacional na escola, que segundo Santiago (2001), podem ser apresentados em duas grandes categorias: as condições de maior centralidade nos processos de aprendizagem organizacional (mais relacionadas com o estilo global da escola) e as condições mais instrumentais (mais relacionadas com os processos e com a resolução de problemas).

Todos estes referenciais/condições são apresentados, de forma resumida, no quadro 1.

**Quadro 1:** Condições que promovem a aprendizagem organizacional na escola

<b>Condições de maior centralidade</b>	Sistema de valores	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Os valores que a escola preconiza são a dimensão mais relevante para a sua ação (condicionam as formas de agir e dão sentido à sua comunicação);</li> <li>▪ Os valores referenciados devem promover a aprendizagem organizacional na escola: responsabilidade, cooperação, autoridade, respeito pelo outro e estatuto igualitário para as ideias.</li> </ul>
	Orientação para o tipo de participação	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A escola deve valorizar formas colaborativas de tomada de decisão, centradas na qualidade das interações/participações entre os seus agentes educativos.</li> </ul>
	Orientação para os processos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A escola valoriza a orientação para os processos, considerando que a valorização desta dimensão será uma condição fundamental para a melhoria dos resultados;</li> <li>▪ Esta orientação para os processos deve promover a aprendizagem organizacional na escola: a liderança, os canais de comunicação, a participação, o ensino-aprendizagem, a gestão curricular, etc.</li> </ul>
<b>Condições mais instrumentais</b>	Interação com a comunidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O esforço que a escola desenvolve para interagir com a comunidade, que se materializa na seguinte pergunta: Como é que a escola trabalha e transforma o conhecimento captado no meio e o integra nos seus quadros de referência?</li> </ul>
	Liderança	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A liderança envolve-se na organização/coordenação de ações que contribuam para a aprendizagem organizacional: facilitação do acesso ao conhecimento no interior e exterior da escola, gestão das relações interpessoais, construção de uma visão estratégica para a organização, entre outras.</li> </ul>
	Pensamento sistémico	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A escola tem uma visão global da interdependência dos seus subsistemas – pensamento sistémico.</li> </ul>
	Relações e clima entre os grupos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A qualidade da aprendizagem organizacional depende da característica/relação entre os grupos que existem na escola;</li> <li>▪ A atmosfera de debate e as formas de participação, entre grupos, influenciam a qualidade dos acordos e decisões tomadas.</li> </ul>
	Diversidade de processos e práticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O ambiente de aprendizagem organizacional é favorecido com a existência, no seu interior, de métodos e práticas educativas diversificadas.</li> </ul>
	Consciência dos desempenhos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ As diferenças entre os resultados educativos desejados e os obtidos poderão promover a aprendizagem organizacional, servindo como catalisador para o debate/reflexão e para a melhoria.</li> </ul>
	Avaliação da escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A escola deverá monitorizar no seu interior processos coletivos de aprendizagem organizacional referentes à monitorização e avaliação das atividades que desenvolve;</li> <li>▪ Esses processos prendem-se com: o diálogo, a análise interativa das situações educativas, a construção conjunta de indicadores e instrumentos e a procura de soluções para os problemas detetados na avaliação.</li> </ul>
	Formas e canais de comunicação	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A escola que cria mais e melhores canais de comunicação facilita a partilha e a troca de ideias entre os seus atores educativos (formação de opiniões e tomada de decisões com mais conhecimento);</li> <li>▪ Este processo incentiva o envolvimento/implicação na análise e busca de soluções para os problemas que ocorrem na organização.</li> </ul>

Fonte: adaptado de Santiago (2001, pp.34-38).

As organizações educativas são, por excelência, sistemas de aprendizagem organizacional. Os processos de aprendizagem organizacional têm sempre implícito uma dinâmica de interação entre os seus atores, no sentido de transferir as aprendizagens, do nível individual para o nível organizacional, ou seja, pôr “em uso” os conceitos e decisões definidos para a organização. As mudanças significativas na escola são aquelas que decorrem no seu contexto organizacional específico e resultam das ações e interações entre os seus atores sociais (Canário, 1995).

É nesta nova dinâmica que surge a supervisão escolar como uma ferramenta poderosa e inovadora ao serviço da aprendizagem organizacional na escola, através da influência e do papel regulador/mediador que pode exercer nas condições que promovem a qualidade das interações entre os seus atores educativos. “O objetivo é desenvolver competências de comunicação, de realização de tarefas comuns e de concretização de soluções na resolução de problemas da escola” (Santiago, 2001, p.39).

A escola, enquanto sistema de aprendizagem organizacional, necessita da monitorização de práticas inovadoras de supervisão escolar que levem a organização educativa a quebrar as suas rotinas defensivas e a qualificar-se melhor, para, enquanto grupo humano, poder construir e usar as suas competências de trabalho de forma mais autorregulada, inovadora e que permita a mudança e melhoria da organização escolar.

Segundo Santiago (2001), a escola necessita de promover no seu interior formas mais inovadoras de supervisão escolar, pois segundo esta ótica:

(...) a supervisão escolar interessa-se mais pelo trabalho coletivo a longo prazo, centrado nos problemas ou situações escolares e envolvendo a escuta, o questionamento e a argumentação para aumentar a consciência do coletivo escolar. Os objetivos que suportam estes processos são os de desenvolver competências no grupo para trabalhar de forma independente, construir soluções criativas para os novos problemas, auto-analisar perceções e representações sobre os papéis profissionais e clarificar orientações futuras na assunção desses mesmos papéis (p.39).

De acordo com Oliveira (2001), a supervisão escolar deverá reforçar e estimular a coesão pedagógica, sendo caracterizada pela autora como um processo de coordenação, de apoio e de decisão nas áreas pedagógicas, curriculares e de desenvolvimento profissional dos seus agentes educativos. A supervisão escolar surge, assim, como um processo de mobilização e de interação entre todos os profissionais da organização

educativa (numa ação conjunta e dinâmica) que visa atingir os objetivos definidos para a escola.

Existem várias condições organizacionais, apresentadas na figura 1, que podem promover a aprendizagem organizacional, as quais devem ser monitorizadas de forma sistêmica e sobre o “olhar atento” e “supervisivo” da supervisão pedagógica.

**Fig. 1:** Condições de aprendizagem organizacional na escola



Fonte: Santiago (2001, p.35).

## 1.5 – O professor como profissional e investigador

A escola deve ser uma comunidade de aprendizagem e não apenas de ensino, onde os professores, e outros agentes educativos devem constituir-se, de fato, numa comunidade educativa. Segundo Stewart (1997, citado por Guerra, 2000), uma das riquezas das organizações é o seu capital intelectual, ou seja, a capacidade dos seus profissionais agirem e interagirem de forma inteligente e colegial, “o talento dos professores, o seu compromisso intelectual e moral com a ação, as relações interpessoais enriquecedoras, constituem o “ouro oculto” da organização” (p.47).

Assim, o professor deverá ser um profissional em constante aprendizagem, atualização e dialogicidade sobre o seu processo de autoanálise e de autoavaliação com a finalidade de promover o seu desenvolvimento pessoal, profissional e da própria

instituição onde está inserido, ou seja, “refletir criticamente sobre a sua própria ação, com o objetivo de reconduzi-la ou de melhorá-la; assumir a própria autonomia dentro do processo educativo; reconhecer a importância de trabalho em equipa e da interação docente nas tarefas educativas” (Alves & Machado, 2010, p.102).

De acordo com Azevedo (2011), um professor para exercer com qualidade e profissionalismo a sua atividade docente deverá reunir as seguintes qualidades: possuir uma sólida formação científica; adquirir e aplicar o seu conhecimento didático; tornar o *des-envolvimento* e a aprendizagem possíveis a todos; ser um inspirador de valores; saber trabalhar em equipa; saber cooperar com os pais e manter um conhecimento atualizado do mundo. O professor, tal como já foi referido, deverá ser um profissional que se encontra em constante aprendizagem e investigação no sentido de potencializar e transformar o seu conhecimento/investigação em verdadeiras e significativas aprendizagens para os seus alunos, “(...) o professor deve ser também investigador, desenvolvendo e mantendo uma postura reflexiva/investigativa face à prática pedagógica, fundamental a qualquer pedagogia verdadeiramente focalizada no aluno” (Vieira, 1993, p.51).

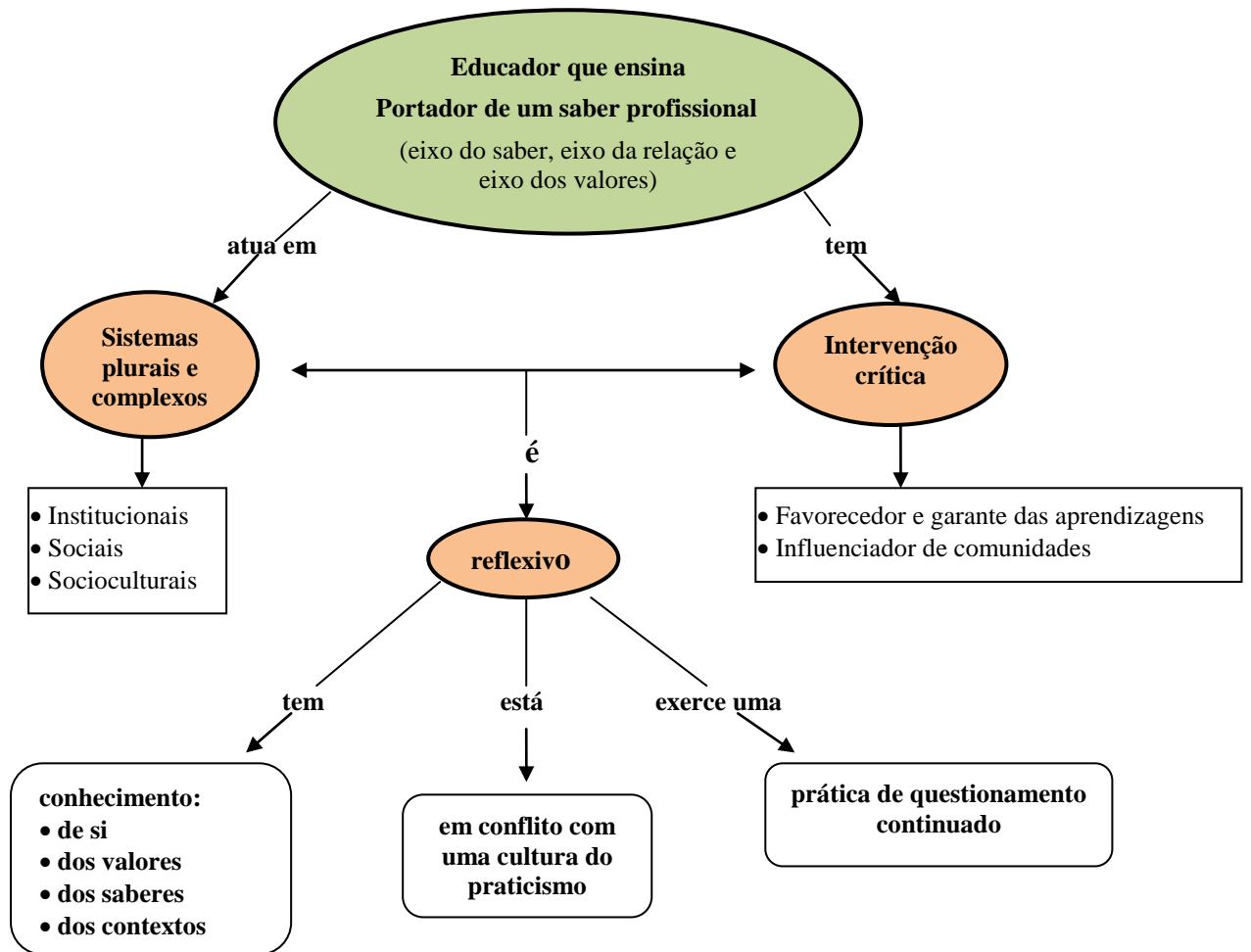
Segundo Alarcão e Roldão (2010), o professor é sem dúvida um educador, com a função social de ensinar e detentor de um saber profissional. No exercício da sua atividade profissional deverá promover a integração de saberes e a sua ligação à ação prática e à vivência da cidadania (ter como premissa criar/proporcionar contextos educativos que garantam as aprendizagens e influenciem as comunidades).

Esta nova conceção de professor, como prático reflexivo e crítico, traduz um novo paradigma profissional gerador de inovações e de mudanças, tanto nos professores como na comunidade educativa e na própria organização escola:

(...) o professor através do conhecimento de si, dos contextos, dos saberes e dos valores, e numa atitude de continuado e colaborativo questionamento, atua e toma decisões no sentido da educação de todos e de cada um, balizadas pelos interesses do bem comum, da justiça e do conhecimento (Alarcão & Roldão, 2010, p.68).

O professor é detentor de um saber profissional específico e, nesse sentido, é-lhe “exigido” um constante e permanente investimento na sua formação, ao longo da vida que, segundo Alarcão e Roldão (2010), deverá ser alicerçada em três eixos fundamentais: o eixo dos saberes; o eixo da relação interpessoal e o eixo dos valores democráticos, os quais são apresentados na figura 2.

**Fig. 2:** Conceção de professor (emergente)



Fonte: adaptado de Alarcão e Roldão (2010, p.69).

Segundo Schön (1983, citado por Holly, 2007, p.85), para o “(...) professor profissional, haverá tanto o problema de definir o problema como o de o tentar resolver”, o que carece, por parte deste, flexibilidade, maturidade psicológica, criatividade, atenção continuada aos processos de investigação, entre outras, uma vez que a árdua tarefa de ensinar e de “fazer aprender” é um ato relacional e dinâmico entre os seus interlocutores, onde o observador é também observado (Holly, 2007).

Holly (2007) apresenta, a título exemplificativo de professor profissional, o conceito de professor–investigador, defendido por Lawrence Stenhouse (1975), segundo o qual o professor deverá desenvolver uma “investigação autocrítica sistemática”, que:

Se baseia na curiosidade e no desejo de compreender; mas trata-se de uma curiosidade estável e não de curiosidade passageira; sistemática no sentido de ser sancionada por uma estratégia crítica... Fundamental a uma tal persistência da investigação é um estado de espírito cético, sustentado por princípios críticos, pondo em dúvida não só as respostas recebidas e confortáveis, mas também as suas próprias hipóteses... (Stenhouse, 1975, citado por Holly, 2007, p.85).

O professor, verdadeiramente empenhado no ato educativo e na melhoria do ensino, deverá desenvolver mecanismos de investigação sobre as suas práticas e da sua ação em contexto de sala de aula que potencializem o seu desenvolvimento profissional.

Segundo Oliveira (1997), o desenvolvimento profissional do professor envolve três dimensões fundamentais, que se apresentam no quadro 2, de forma sumária.

**Quadro 2:** Dimensões fundamentais do desenvolvimento do professor

Dimensões	Princípios orientadores de cada dimensão
<b>Vertente do saber</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Aquisição e organização de conhecimentos específicos:<ul style="list-style-type: none"><li>- das ciências da educação</li><li>- da especialidade de ensino</li></ul></li></ul>
<b>Vertente do saber fazer</b> (desempenho profissional)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Está associado à análise e reflexão sobre:<ul style="list-style-type: none"><li>- as atitudes face ao ato educativo</li><li>- as funções e papel do professor e do aluno</li><li>- a implementação das atividades e estratégias de ensino</li></ul></li></ul>
<b>Vertente do saber ser e saber tornar-se</b> (relações afetivas/interpessoais)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Engloba:<ul style="list-style-type: none"><li>- as perceções sobre o próprio professor e a sua atuação profissional (relações interpessoais)</li><li>- as expectativas e motivações do professor associadas ao desempenho das suas funções docentes e à sua formação</li></ul></li></ul>

Fonte: adaptado de Oliveira (1997, p.96).

Esta autora refere que, a eficácia da profissão docente (através da mudança/transformação dos próprios professores), bem como a melhoria do ensino, podem ocorrer se os seus profissionais desenvolverem de forma regular e metódica, a investigação sobre as suas práticas, nomeadamente recorrendo à implementação de um projeto de ação-investigação. Este projeto deverá, segundo a mesma autora, e citando Desroche (1981), ser monitorizado a partir da ação desenvolvida pelo professor e recorrendo à investigação como suporte para uma melhor compreensão e/ou reorientação da intervenção pedagógica do professor (a investigação estará ao serviço da ação, no sentido de a analisar, de a compreender e de a melhorar).

Por outro lado, o projeto de ação-investigação tem intrinsecamente associado a necessidade de os professores confrontarem as suas práticas com as de outros colegas,

bem como recorrerem à formação, no sentido de analisarem de forma crítica e reflexiva as suas atitudes perante o ato educativo, bem como o nível das suas práticas profissionais. Assim, e de acordo com os mesmos autores, o projeto de ação-investigação surge como uma ferramenta formativa significativa para a promoção do desenvolvimento profissional de professores:

A construção do saber pedagógico com base num processo de interação dialética entre as teorias subjetivas do professor e as suas práticas reais e, em simultâneo, com o confronto com as práticas e teorias de outros atores profissionais e/ou investigadores encerra um potencial formativo fundamental para o desenvolvimento profissional do professor (Oliveira, 1997, p.97).

## **1.6 – Ser professor numa escola aprendente**

A escola, como comunidade de ensino e de aprendizagem deve ser norteadada por um projeto elaborado e partilhado democraticamente por toda a comunidade educativa.

A construção e implementação desse projeto carece da existência, no interior da organização educativa, de profissionais comprometidos com a prática e desejosos de alcançar a melhoria da escola. Nesse sentido é necessário “incorporar a investigação nas estruturas, de forma a que a reflexão partilhada sobre as práticas se converta numa necessidade e numa exigência” (Guerra, 2000, p.92).

A escola que se concebe, a si mesma, como organização aprendente e qualificante, tem para si uma visão projetivista, que implica a existência, no seu interior de comunidades de aprendizagem sistemicamente interligadas na grande comunidade de aprendizagem que é a escola e “exige” a presença permanente de um diálogo e de um pensamento sistémico, entre todos os interlocutores que conduza ao questionamento, ao confronto, à implicação, à aprendizagem e à qualificação (Alarcão, 2002).

Na escola deverá existir uma permanente atitude de reflexão e processos que desencadeiem a reflexão entre os seus agentes educativos e segundo Alarcão (2002), a metodologia de investigação-ação de cariz formativo apresenta-se relevante e determinante na promoção de uma escola aprendente, no desenvolvimento dos seus membros e nos seus contributos para a resolução dos problemas que à escola e na escola são “vividos”. O professor, numa escola com estas características, apresenta-se como um profissional que possui a capacidade de se afirmar como analista e intelectual reflexivo, empenhado no desenvolvimento e na qualidade da educação que aí se pratica.

A escola, como comunidade aprendente e reflexiva, pensa-se, organiza-se, investiga-se, avalia-se com a finalidade de saber como desempenha a sua missão de educar. Segundo Senge (1994, citado por Alarcão & Tavares, 2010), uma organização aprendente tem que criar no seu interior um clima organizacional caracterizado por uma atuação de forte dinâmica interpessoal e dialógica, focalizada numa visão prospetiva sobre a realidade em mudança e potencializando/desenvolvendo nos seus membros mecanismos de aprendizagem individual e coletiva. Numa organização inovadora, qualificante e aprendente, Senge considera que têm que estar presentes cinco componentes estruturantes, com destaque para o pensamento e o relacionamento social/interpessoal, que se passam a referenciar: a liderança e o equilíbrio pessoal; a existência de modelos mentais; a visão partilhada; a aprendizagem em grupo e o pensamento sistémico. Todos estes componentes são apresentados no quadro 3.

**Quadro 3:** Componentes estruturantes de uma organização aprendente

Componentes Estruturantes	Princípios orientadores
<b>A liderança e o equilíbrio pessoal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Possuir a capacidade de “saber o que se quer” e de o conceber;</li> <li>• Ser capaz de criar condições que envolvam/encorajem os membros da organização a caminharem nesse sentido;</li> <li>• Ter equilíbrio pessoal e pró-atividade;</li> <li>• Interiorizar /valorizar o papel da liderança na mudança/inovação.</li> </ul>
<b>A existência de modelos mentais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização que se pensa, logo desenvolve no seu interior:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- a capacidade de refletir continuamente;</li> <li>- a capacidade de clarificar e aprofundar as ideias dos seus membros;</li> <li>- a capacidade de se pensar de forma sistémica e compreender a sua relação com o mundo/sociedade exterior.</li> </ul> </li> </ul>
<b>A visão partilhada</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A organização tem a capacidade de implicar de forma responsável e dinâmica, todos os seus membros na construção coletiva de visões/princípios/linhas orientadoras para o futuro.</li> </ul>
<b>A aprendizagem em grupo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ter capacidade de pensar em grupo (exteriorização/comunicação interpessoal);</li> <li>• Rentabilizar/potencializar as situações de diálogo e de pensamento coletivo, por forma a melhorar a organização;</li> <li>• Mudar os esquemas mentais e de interagir individualistas em prol de comunidades de aprendizagem.</li> </ul>
<b>O pensamento sistémico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permitir que os grupos vejam “para além de” e ultrapassem as perspetivas individuais;</li> <li>• Ter implícito a percepção das possibilidades e das estratégias de mudança da organização educativa.</li> </ul>

Fonte: adaptado de Alarcão e Tavares (2010, pp.139-140).

Em síntese, e segundo os mesmos autores, a escola como organização reflexiva, aprendente e qualificante, em desenvolvimento e aprendizagem, necessita da existência,

no seu interior, de um pensamento estratégico e de “(...) uma visão partilhada relativamente à sua missão e ao caminho que quer percorrer e refletir sistematicamente e colaborativamente sobre as implicações e as consequências da concretização dessa visão” (Alarcão & Tavares, 2010, p.140).

Como síntese das nossas leituras, constatamos que no seio de numa escola aprendente o professor carece de um permanente questionamento e reflexão sobre as suas práticas e dinâmicas educativas (com os alunos e com a organização no seu todo) pois como afirma (Canário, 1988), os professores aprendem a sua profissão nas escolas, logo a profissão docente exerce uma ação *sobre, com, e para* o ser humano, o que exige um esforço de aprendizagem e melhoria/atualização permanente.

Defende-se, por último, que existem bastantes vantagens em considerar/tornar a escola como o local privilegiado do desenvolvimento profissional contínuo dos professores e, nesse sentido, é necessário encorajá-los e fazê-los perceber as vantagens que existem em desenvolverem no interior da organização uma cultura de prática reflexiva, consubstanciada em “comunidades de aprendizagem”.

Nestas comunidades, a partilha e a reflexão de práticas e contextos de aprendizagem, entre professores, deverão ser uma realidade e deverão contribuir para que o desenvolvimento do professor, em contexto escolar, seja parte integrante e contextualizada do desenvolvimento da escola: a escola concebida como organização simultaneamente “qualificante” e “aprendente”.

## Capítulo 2 – Supervisão pedagógica

A supervisão em Portugal durante muitos anos foi pensada, sobretudo, por referência ao professor em formação inicial e à sua interação pedagógica em contexto de sala de aula.

A escola atual “exige” que lhe seja atribuída uma dimensão mais abrangente e se pense a supervisão como uma ferramenta significativa de apoio, de reflexão e de acompanhamento dos professores, ou seja, ensinar os professores a ensinar deve ser o objetivo principal de toda a supervisão pedagógica que se deve desenvolver ao longo de todo o percurso profissional.

Para além da dimensão pessoal, surge também a dimensão coletiva associada à melhoria do ambiente e da qualidade da organização escolar em todas as suas vertentes, o que pressupõe uma corresponsabilização de todos os agentes educativos pelo ensino que praticam, mas também pela formação e pela educação que desenvolvem.

Todas as situações de supervisão se devem caracterizar por relações interpessoais dinâmicas, encorajantes e facilitadoras da aprendizagem que conduzam a processos de desenvolvimento e de melhoria tanto a nível pessoal como da própria organização.

Todos estes processos supervisivos requerem supervisores experientes, qualificados e altamente empenhados com a sua função de fomentar, de apoiar, de orientar, de monitorizar todas as etapas do processo, implementando para o efeito o(s) modelo(s) e estilo(s) supervisivo(s) que consideram ir ao encontro das necessidades e especificidades de cada organização escolar.

### 2.1 – Evolução do conceito

A noção de supervisão, no âmbito da educação, tem uma herança histórica relacionada com as funções de inspeção e controlo (Duffy, 1998; McIntyre & Byrd, 1998, citados por Vieira & Moreira, 2011), verificando-se que o conceito de supervisão, associado ao contexto de formação de professores, foi introduzido em Portugal por Alarcão, na década de 80 (Alarcão, 1982, citada por Vieira & Moreira, 2011). Através da pesquisa documental constatamos que, a supervisão, associada à formação de professores, iniciou a sua divulgação nos anos 30 do século passado, ganhando particular destaque nos Estados Unidos da América, a partir da década de 60, com o

modelo de supervisão clínica. O modelo de supervisão clínica (Cogan, 1973; Goldhammer & Anderson, 1980, citados por Vieira & Moreira, 2011) surgiu como resposta ao modelo tradicional e industrial de supervisão, baseado na inspeção e controlo. Este modelo centra a supervisão na sala de aula (a “clínica”), onde se desenvolvem/ocorrem situações de ensino e aprendizagem reais e contextualizadas a cada público-alvo – supervisão pedagógica. Considera-se que este modelo, baseado na “observação em ação”, constitui uma ferramenta significativa para a reflexão colaborativa entre o professor e o supervisor, que pode ser “(...) traduzida nas ideias de ensinar a ensinar e aprender a ensinar” (Vieira & Moreira, 2011, p.11), ou seja, que promova o desenvolvimento profissional de ambos os atores educativos.

De acordo com Alarcão e Tavares (2010), o termo supervisão já era amplamente utilizado nos países anglo-saxónicos e começou a ser aplicado em Portugal como alternativa à designação de “orientação da prática pedagógica” (p.9). Os mesmos autores consideram que:

a prática pedagógica é um dos componentes fulcrais do processo de formação de professores; é um processo lento que, iniciado na chamada formação inicial, não deve terminar com a profissionalização, mas prolongar-se sem quebra de continuidade na tão falada e tão pouco considerada formação contínua (p.9).

Fazendo uma pequena resenha histórica sobre a utilização do conceito de supervisão em Portugal, constatamos que em 1987, as funções de supervisão da prática pedagógica estavam circunscritas ao acompanhamento dos estágios de formação inicial de professores, mas no início da década de 90, a situação mudou profundamente e o conceito de supervisão, enquanto acompanhamento do processo formativo, torna-se uma realidade.

Nesse sentido, na década de 90, várias iniciativas no âmbito da formação em supervisão foram desenvolvidas, nomeadamente a criação de formação especializada, de pós-graduações, de cursos de mestrado e doutoramento e, ainda, a produção de vários artigos/estudos/livros subordinados a esta temática, verificando-se que os investigadores e supervisores portugueses, apesar de influenciados pelos contextos anglo-saxónicos (onde tinham realizado a sua formação), conseguiram desenvolver quadros de referência próprios, inovadores e contextualizados à realidade portuguesa (surge uma nova conceptualização e prática de supervisão). A conceptualização sobre a supervisão adquiriu um grande destaque e desenvolvimento e, de acordo com Alarcão e Tavares

(2010), “foi acompanhando a evolução das abordagens de educação e de formação de professores. Foi influenciada pela consciência da necessidade de formação contínua e pela conceptualização entretanto desenvolvida no que respeita aos processos de desenvolvimento profissional” (p.5), adquirindo, desta forma, uma dimensão autorreflexiva, auto-formativa e de investigação das próprias práticas de cada professor. Para estes autores, a supervisão surge como um processo sistemático de orientação da prática pedagógica onde um professor mais experiente e informado orienta outro docente ou candidato à docência no seu desenvolvimento humano e profissional. “Depreende-se desta noção que a supervisão tem lugar num tempo continuado, pois só assim se justifica a sua definição como *processo*” (Alarcão & Tavares, 2010, p.16). Esta visão da supervisão como um *processo*, que requer continuidade, é, também, defendida por Alarcão (2001) ao referir que na escola atual a supervisão deverá ser alargada a toda a organização (dimensão coletiva), no sentido de promover a melhoria “(...) não só à sala de aula, mas a toda a escola, não só aos professores isoladamente, mas na dinâmica das suas interações entre si e com os outros e na responsabilidade do ensino que praticam” (p.18), ou seja, desencadear no interior da organização escolar processos de supervisão que promovam a sua melhoria, bem como, maximizem a qualidade do serviço educativo que presta. A mesma autora defende (desde a década de 80) que a supervisão não deverá ser desenvolvida apenas no âmbito da formação inicial de novos professores, mas ser um processo continuado de formação ao longo da vida. Nesse sentido, as escolas deverão constituir-se como escolas reflexivas, detentoras de um pensamento sistémico, que promova o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem ao longo da sua história. Toda a escola reflexiva deve ser concebida como uma comunidade aprendente e, desenvolver-se, através do seu “(...) pensamento e prática reflexiva que acompanha o desejo de compreender a razão de ser da sua existência, as características da sua identidade própria, os constrangimentos que a afetam e as potencialidades que detém” (Alarcão, 2001, p.17). De acordo com a mesma autora e como já referido, uma escola reflexiva deverá desencadear no seu interior processos reflexivos e dialogantes que, através do trabalho de equipa e troca de experiências profissionais com os seus pares, contribuam para o crescimento e a melhoria da organização escolar (Alarcão, 2002).

Alarcão e Tavares (2010) consideram que a escola contemporânea necessita de professores reflexivos *na* e *sobre* a ação com vista à construção de profissionais que se

qualificam e se desenvolvem profissionalmente, ao longo da vida, através de um processo formativo sistemático e partilhado que:

(...) combina acção, experimentação e reflexão sobre a acção, ou seja, reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção ativa do conhecimento gerado na acção e sistematizado pela reflexão. A prática reflexiva precisa de ser acompanhada por supervisores que, experientes, detenham as competências para orientar, estimular, exigir, apoiar, avaliar, isto é, sejam simultaneamente treinadores, companheiros e conselheiros (p.35).

Oliveira-Formosinho (2002a) defende que a primeira década do século XXI corresponde ao tempo ideal para se proceder à qualificação da escola e dos seus profissionais, o que requer uma supervisão contextualizada e que dê resposta aos problemas vivenciados em cada contexto educativo, ou seja, é tempo para a “proposição de uma supervisão repensada no seu conceito, papel e funções” (p.12). Esta nova visão de supervisão, que se desenvolve e se reconstrói, terá de se colocar no papel de apoio (e não de inspeção), de escuta, de colaboração ativa, de envolvimento na acção educativa quotidiana, de experimentação refletida através da acção que tem como finalidade responder a um problema identificado, ou seja, é fundamental “pensar a supervisão como instrumento de formação, inovação e mudança, situando-a na escola como organização em processo de desenvolvimento e de (re)qualificação” (p.13).

Constatamos, tal como já foi referido anteriormente, que na atualidade a supervisão pedagógica já não está associada apenas à formação inicial de professores, mas também à formação ao longo da vida, a formação contínua, onde as atividades supervisiva e pedagógica deverão fazer parte de um mesmo projeto: indagar e melhorar a qualidade da acção educativa.

Decorre, desta ideia, o pressuposto básico de que a pedagogia sem supervisão será menos pedagógica, ou seja, qualquer professor, no exercício da sua profissão deverá regular criticamente a sua acção. Neste sentido, a supervisão surge como uma necessidade da acção profissional consciente e deliberada de cada professor, onde a auto-supervisão e a supervisão acompanhada contribuem de forma determinante para o seu crescimento e autonomia profissional (Vieira & Moreira, 2011).

Esta ideia, de supervisão como processo de formação profissional e humano ao longo da vida, já era defendida por Alarcão e Tavares (1987) ao afirmarem que “no

quadro de formação contínua, a supervisão da prática pedagógica emerge como uma auto e heteroavaliação, comprometida e colaborante, em que os professores se ajudam a desenvolver-se e a melhorar o seu próprio ensino” (p.148).

Sabemos que existem muitas e diversas definições de supervisão, mas independente da sua formulação e validade atual, defendemos que nas nossas escolas deverão ser desenvolvidos processos de supervisão que permitam o crescimento da organização e a melhoria da qualidade do serviço educativo que prestam, o que pressupõe, por parte dos seus profissionais, uma premissa comum “o desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos” (Vieira & Moreira, 2011, p.14).

Destacamos, devido à sua abrangência, o conceito de supervisão segundo Oliveira-Formosinho (2002b), cujas linhas orientadoras se passam a apresentar no quadro 4.

**Quadro 4:** Características da supervisão segundo Oliveira-Formosinho (2002)

- a supervisão é um processo de apoio à formação (inicial e/ou contínua);
- a formação deve ser concebida como aprendizagem profissional contínua que envolve as pessoas, os seus saberes, as suas funções e as suas realizações;
- o teor sistemático da formação deverá ser realizado num contexto de ação-reflexão das práticas dentro da sala de aula;
- os meios para desenvolver o processo supervisivo deverão contemplar a planificação, a observação, a reflexão, o diálogo, a comunicação, a avaliação, entre outros;
- a compreensão de que todo o processo supervisivo promove outros processos, nomeadamente o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos (os atuais e os futuros);
- a consciencialização, por parte dos professores, que todos os processos supervisivos implicam também, abertura aos contextos sociais envolventes (crenças, cultura e valores da sociedade).

Fonte: adaptado de Oliveira-Formosinho (2002b, p.116).

Assim, segundo esta autora, todo o processo de supervisão deverá ser concebido como apoio à formação, defendendo que toda a formação deverá ser planificada segundo uma conceção integradora de várias dimensões, entre elas o currículo, o processo de ensino-aprendizagem, a sala de aula, a escola no seu todo, mas também a sociedade envolvente, através dos seus valores, das suas crenças e da sua cultura. Toda esta articulação de saberes e vivências contextualizadas à organização escolar darão sentido, validade e rigor a todos os processos em torno do processo de ensino e de aprendizagem.

Concluindo, a supervisão é um processo complexo, que promove outros processos, numa lógica evolutiva e dinâmica que dá resposta às necessidades e aos

desafios com que cada organização escolar é confrontada. “É, assim, naturalmente um processo complexo onde muito está previamente pensado, onde muito é emergente” (Oliveira-Formosinho, 2002b, p.118).

Garmston, Lipton e Kaiser (2002) identificam três funções específicas da supervisão, a saber: o melhoramento da prática, o desenvolvimento do potencial individual para a aprendizagem e a promoção da capacidade de autorrenovação da organização, as quais são apresentadas no quadro 5.

**Quadro 5:** Funções da supervisão segundo Garmston e colaboradores (2002)

Funções da supervisão	Princípios orientadores
<b>Melhoria da prática</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consideram que a melhoria da prática se pode verificar ao nível:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- da instrução do professor no âmbito do seu estilo pessoal de ensino (estilo cognitivo e crenças pessoais a nível educacional);</li> <li>- da prática global do professor (aumento da sua eficácia junto dos alunos o que pode desencadear uma renovação das suas práticas pedagógicas);</li> <li>- da prática do ensino em geral (o professor fortalecer, desenvolver e melhorar a sua prática de ensino e de pedagogia no sentido de promover a melhoria dos resultados dos alunos e da escola).</li> </ul> </li> </ul>
<b>Desenvolver o potencial individual para a aprendizagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover o questionamento e a reflexão por parte do professor em todas as fases de ensino (planificação, contexto de sala de aula e após o ensino);</li> <li>• Desencadear, no professor, processos de crescimento profissional e de abertura à mudança;</li> <li>• Potencializar a capacidade de diagnosticar e resolver problemas no âmbito da prática pedagógica.</li> </ul>
<b>Promover a capacidade de auto-renovação da organização</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver a organização no sentido da sua auto-renovação e motivação dos seus agentes educativos;</li> <li>• Promover uma cultura de trabalho reflexivo e orientado para o questionamento;</li> <li>• Potencializar professores capazes de serem autores de si próprios, responsáveis e empenhados numa auto-renovação colaborativa que promova a melhoria da escola e do serviço educativo que prestam.</li> </ul>

Fonte: adaptado de Garmston e colaboradores (2002, pp.24-26).

## 2.2 – Modelos de supervisão – conhecer para compreender

No sentido de analisar e compreender melhor o conceito de supervisão torna-se necessário caracterizar, nesta fase do nosso trabalho, os vários modelos de supervisão, no tocante às suas potencialidades e às suas limitações.

De acordo com Tracy (2002), não existe um consenso relativamente à classificação de modelos no âmbito da supervisão do ensino. No entanto, ao longo dos anos vários modelos foram surgindo, com enfoques diferentes mas sempre com a

mesma premissa, promover a investigação orientada e a reflexão sobre a prática. Esta linha de pensamento/atuação resulta na compreensão dos elementos e das dinâmicas de um sistema, entendendo-se por sistema, o modo de ensinar, de supervisionar ou de gerir a organização escolar no seu todo. Os modelos deverão ser concebidos como estruturas que orientam a nossa investigação e prática de supervisão, criando profissionais em permanente crescimento e desenvolvimento pessoal o que conduzirá também ao desenvolvimento da organização, “a supervisão deve criar o elo entre as necessidades individuais do professor e os objetivos escolares, uma função que não acontece por acaso” (Glickman, 1990, citado por Tracy, 2002, p.34).

A definição de um modelo, segundo o *Second Handbook of Research on Teaching* (Nuthal & Snook, 1973, citados por Tracy, 2002, p.21) foi sofrendo várias conotações, podendo estar associada e intercalada com outros termos, nomeadamente “abordagem, teoria ou paradigma”. Os mesmos autores referem que os modelos além de permitirem descrever e explicar a realidade, podem ser definidos em termos de objetivos que visem funcionar como um padrão ou plano de ação a ser monitorizado no campo da supervisão pedagógica.

Os modelos promovem a investigação e potencializam o debate e a controvérsia em torno das conceções sobre o modo como a supervisão deve ser concebida, pois “os modelos constituem o meio mais vulgarmente utilizado para descrever as comunidades de investigação em supervisão e as suas conceções acerca dos métodos e problemas da investigação” (Shulman, 1986, citado por Tracy, 2002, p.23).

No sentido de descrever as potencialidades e constrangimentos dos modelos de supervisão, Sergiovanni e Starratt (1993), citados por Tracy (2002, pp.26-27) recorrem à metáfora das janelas e dos muros, verificando-se que os modelos servem como janelas quando evidenciam e articulam a relação entre a teoria e a prática e funcionam como muros nos casos em que limitam e condicionam a nossa visão a outras conceções e perceções da realidade que nos rodeia. Quando os modelos retratam simultaneamente o lado conceptual e o prático da supervisão permitem que:

(...) os profissionais e investigadores vejam mais claramente a ligação entre teoria e prática. A visão que os profissionais têm da janela inclui novos pormenores acerca do porquê da prática – ao aplicar este modelo, o que é que ele me diz acerca do que eu penso do ensino e da aprendizagem? O investigador vê a teoria da forma como ela poderá ser aplicada (...) quais são os requisitos para implementar eficazmente esta visão ideal (Tracy, 2002, p.27).

Tracy (2002) descreve/expõe seis trabalhos, onde estão presentes vários modelos de supervisão pedagógica. Todos estes modelos têm como objetivo clarificar e organizar o nosso próprio pensamento, bem como, permitir a formulação de perguntas e de reflexões que conduzam ao surgimento e/ou desenvolvimento de novos modelos supervisivos. Todo este estudo é apresentado no quadro 6.

**Quadro 6:** Modelos de supervisão pedagógica

Trabalhos	Modelos Supervisivos	Algum(s) autor(es)	Caract. organiz.
ASCD (1982)	Científico	McNeil	Derivação do significado de ensino
	Clínico	Garman, Cogan, Goldhammer	
	Artístico	Eisner	
Glatthorn (1984)	Supervisão clínica	Cogan e Goldhammer, Hunter, McNeil, Eisner	Controle
	Desenvolvimento profissional cooperativo	Nenhum citado	
	Desenvolvimento autodirecionado	Iwanicki e Redfern	
	Monitorização administrativa	Nenhum citado	
McGreal (1983)	Normas comuns	Nenhum citado	Foco e objetivo da supervisão
	Estabelecimento de objetivos	Iwanicki	
	Produtos	Popham, McNeil	
	Supervisão clínica	Cogan, Goldhammer, Acheson e Gall, Boyan e Copeland	
	Artístico ou naturalista	Eisner, Sergiovanni	
Pajak (1993)	Original	Goldhammer, Cogan	Conceção da prática profissional
	Humanístico-artístico	Blumberg, Eisner	
	Técnico-didático	Acheson e Gall, Hunter	
	Desenvolvimental/reflexivo	Glickman, Garman, Schön	
Sergiovanni e Starratt (1993)	Supervisão clínica	Goldhammer e Cogan	Autoridade profissional
	Supervisão colegial	Nenhum citado	
	Supervisão autodirecionada	Nenhum citado	
	Supervisão informal	Nenhum citado	
	Supervisão baseada na pesquisa	Nenhum citado	
Tracy e MacNaughton (1993)	Orientado para meios (Tradit/Neotradit)	Nenhum citado/Hunter e Minton	Foco na supervisão
	Orientado para objetivos (Educac/Desemp)	McNeil/Iwanicki e Redfern	
	Orientado para o professor	Goldhammer e Cogan	

Fonte: adaptado de Tracy (2002, pp.39-68).

Passamos de seguida a apresentar as linhas orientadoras de cada modelo supervisivo referenciado no quadro anterior. Assim, a *Association of Supervision and Curriculum Development* (ASCD) apresenta três modelos, a saber:

- **modelo científico**, a supervisão é utilizada com a finalidade de verificar o nível e a qualidade do ensino que é praticado (analisar a eficácia do ensino). McNeil (1982) defende que existem várias opções/direções de implementação para este modelo no

futuro, mas “a abordagem científica da supervisão irá permanecer como um dos vários meios de aprendizagem acerca do ensino e da sua definição” (p.42).

- **modelo clínico**, a supervisão é desenvolvida num quadro de interações colaborativas entre o professor e o supervisor, onde nenhum dos intervenientes pode, sozinho, desenvolver ou interpretar completamente o significado dos acontecimentos, realçando os critérios da confiança e da utilidade. Garman (1982), citado por Tracy (2002, p.42), defende que se trata de um modelo de “colegialidade”, “colaboração”, “serviço de especialista” e “conduta ética”, existindo um “envolvimento recíproco no trabalho” que conduz a decisões justas, corretas e prudentes.
- **modelo artístico**, a supervisão focaliza-se nos potenciais do estilo único do professor e tem como finalidade ajudá-lo na exploração desses mesmos potenciais. “O objetivo último do supervisor é assistir o professor no sentido de fortalecer aqueles valores que exemplificam uma educação de qualidade” (Tracy, 2002, p.43).

De acordo com Glatthorn (1984) existem quatro modelos de supervisão que estão ao dispor dos supervisores e que se passam a descrever:

- **modelo clínico**, a supervisão centra-se na aprendizagem e tem como objetivo “assistir e não avaliar o professor” (Tracy, 2002, p.44) apesar de o supervisor possuir o controle de todo o processo supervisivo. De acordo com Glatthorn (1984), citado por Tracy (2002, p.44), este tipo de supervisão destina-se a “professores inexperientes”, a “professores experientes” mas que pretendem alterar de forma significativa a sua forma de trabalhar, a “professores experientes” que se deparam com problemas e a “professores competentes e experientes” mas que têm a perceção que podem melhorar o seu trabalho recorrendo a uma “supervisão intensiva”.
- **modelo de desenvolvimento profissional cooperativo**, defende uma “supervisão colegial ou de pares” (Tracy, 2002, p.45), onde dois ou mais professores trabalham em conjunto no sentido de potencializarem o seu desenvolvimento profissional. Esse trabalho exprime-se na observação de aulas, *feedback*, e discussão/partilha de outros interesses profissionais comuns. Saliente-se que a finalidade deste modelo é, segundo Glatthorn (1984), encorajar os professores em detrimento da sua avaliação. Nesse sentido, a partilha profissional dentro da escola é muito enriquecedora e permite a abertura a novas visões/conceções sobre o ato supervisivo.
- **modelo de desenvolvimento autodirecionado**, é um modelo de supervisão não avaliativo, centrado no professor, onde este controla todo o processo apesar de o mesmo

ser monitorizado pelo supervisor. Glatthorn (1984), citado por Tracy (2002, p.45) considera que este modelo contempla alguns aspectos negativos, nomeadamente permitir que os “professores trabalhem independentemente” em vez de serem supervisionados, que “os professores estabeleçam objetivos de desenvolvimento profissional” de acordo com as suas necessidades pessoais, que existam muitos “recursos disponíveis para apoiar o trabalho do professor” com a finalidade de este atingir os objetivos delineados e, por último, os resultados atingidos não são utilizados para avaliar o professor.

- **modelo de monitorização administrativa**, permite simultaneamente supervisionar e acompanhar o trabalho do professor, bem como, avaliar o seu desempenho profissional. Neste modelo o supervisor realiza várias observações breves e informais de ensino, com enfoque no aluno, designando este tipo de supervisão como “supervisão repentina” (Tracy, 2002, p.46). O impacto deste modelo faz-se sentir preferencialmente no ambiente global da escola e provoca escassas mudanças comportamentais nos professores que constituem a organização educativa.

Segundo McGreal (1983) todo o processo de supervisão poderá ser concebido de acordo com um dos cinco modelos, que se passam a apresentar:

- **modelo de normas comuns**, é utilizado para avaliar as práticas de supervisão que ocorrem nas escolas por um período de tempo longo, pelo que os seus procedimentos tornam-se “normas comuns”. Neste modelo o supervisor detém o controlo de todo o processo supervisivo, observa as aulas e avalia o desempenho do professor, o qual tem um papel pouco ativo em todo o processo supervisivo. “O enfoque deste modelo é o processo de ensino; o objetivo é a tomada de decisões administrativas acerca do desempenho” (McGreal, 1983, citado por Tracy, 2002, p.47).

- **modelo de estabelecimento de objetivos**, neste modelo os objetivos são estabelecidos e organizados por ordem de prioridade e tendo por base determinados critérios de importância. Nesse sentido é celebrado um contrato/acordo relativamente aos resultados especificados. Todo o processo tem como finalidade desenvolver um apoio orientado/assistência ao professor supervisionado.

- **modelo de produto**, este modelo tem como enfoque o desempenho/resultados obtidos pelos alunos, em detrimento do processo de ensino que é desenvolvido. Assim, a eficácia do ensino é definida através da medida de parâmetros comportamentais, de desenvolvimento de competências e atitudes e na aquisição de conhecimentos por parte dos alunos. De acordo com McGreal (1983), citado por Tracy (2002, p.49), “este

modelo deveria ser limitado à avaliação formativa (assistência) devido aos problemas associados com a confiança nas medidas de resultados dos alunos para a tomada de decisões administrativas” defendendo, também, que este modelo poderá ser “um poderoso suplemento para ajudar as tomadas de decisão educativas” (p.49).

- **modelo de supervisão clínica**, este modelo focaliza-se no processo de ensino em detrimento dos resultados atingidos, logo é na sua essência um processo de assistência aos professores, rejeitando a avaliação de desempenho. É um modelo eficaz para melhorar a instrução. Ele dá especial importância à natureza colegial da relação professor-supervisor, a qual é desenvolvida no sentido de responder às necessidades e interesses dos professores, bem como, potencializar a sua autossupervisão. Estes últimos têm a possibilidade de decidir o rumo/orientação do seu processo supervisorio.
- **modelo artístico ou naturalista**, é um modelo alicerçado nos resultados atingidos a partir de uma supervisão baseada mais na teoria do que na prática. Tem como objetivo ajudar/orientar os professores na descoberta dos seus próprios talentos, dando especial atenção à natureza imprevisível do ensino.

De acordo com Pajak (1993), a supervisão deve ser desenvolvida segundo uma visão de “supervisão clínica” e nesse sentido apresenta quatro modelos:

- **modelo original**, centra-se no apoio/assistência aos professores, permitindo que estes criem mecanismos de autossupervisão. Neste modelo, focalizado nos potenciais individuais de cada professor, a relação de confiança entre supervisor-professor é determinante para estimular o debate em torno do que ocorre em contexto de sala de aula/prática profissional. Todo o processo supervisorio é planejado e iniciado segundo uma base de confiança, seguido da observação do ensino, recolha de dados por parte do supervisor, terminando com a análise e discussão dos dados, no sentido de se avaliar a necessidade de produzir novos planos de assistência. Apesar de os defensores deste modelo preconizarem diferentes formas de o implementar, todos consideram que este deverá ser utilizado no sentido de promover a melhoria do desempenho e nunca de avaliar os professores.
- **modelo humanístico-artístico**, este modelo centra-se na qualidade das relações humanas entre supervisor-professor e tem por base a definição e/ou ajustamento de objetivos, tanto a nível pessoal como ao nível da organização. Assim, o processo de supervisão enfatiza o trabalho colaborativo no sentido de os professores ultrapassarem os seus problemas e melhorarem a sua prática. O ensino é “a transformação do currículo

em ação”, tendo por base a valorização do “potencial criativo e único de cada professor” (Eisner, 1982, citado por Tracy, 2002, pp.52-53).

- **modelo técnico-didático racional**, este modelo distancia-se do modelo apresentado anteriormente, uma vez que o conhecimento é detido e controlado por especialistas, onde o professor surge como um mero consumidor desse conhecimento. Segundo este modelo várias concepções de supervisão podem ser apresentadas de acordo com os seus autores: para Acheson e Gall (1980, 1987, 1992), a supervisão pedagógica é “uma relação natural entre assistir e avaliar os professores” (p.53); segundo Hunter (1979) “ensinar é sinónimo de tomar decisões” e os professores em contexto de sala de aula têm que utilizar “a sua intuição para tomarem a multiplicidade de decisões” por isso “o ensino também se torna uma arte” (p.53); de acordo com Joyce e Schower (1980, 1982, 1988), “o treino é baseado num corpo de investigação” (p.54) e o resultado desse treino deve ser o desenvolvimento profissional do professor.

- **modelo desenvolvimental/reflexivo**, este modelo exige uma prática profissional reflexiva onde o professor tem a capacidade de “aprender a partir da experiência, refletindo criticamente sobre as suas próprias ações” (Pajak, 1993, p.55). De acordo com a literatura, existem vários modos de operacionalizar este modelo e nesse sentido Pajak (1993) faz referência a vários autores. Assim, Glickman (1980, 1981, 1990), defende que a supervisão implica uma ligação entre o desenvolvimento individual e o desenvolvimento profissional, recorrendo ao termo “assistência directa” (Tracy, 2002, p.54), em detrimento da supervisão de pares defendida segundo a supervisão clínica. Já Costa e Garmston (1985, 1994) consideram que a capacidade intelectual dos professores está intimamente relacionada com o sucesso educativo dos alunos, tendo como objetivos “estabelecer e manter a confiança, facilitar a aprendizagem mútua e aumentar o crescimento em direção à autonomia individual, enquanto, simultaneamente, se constrói interdependência com o grupo” (Tracy, 2002, p.56). Para Schön (1983, 1988), a prática reflexiva pressupõe que o supervisor encoraje e desafie o professor no sentido de este analisar/refletir sobre os resultados obtidos pelos alunos, bem como, propor medidas que visem ultrapassar os problemas diagnosticados. Esta ação exige, por parte do supervisor, um comportamento sensível e não diretivo. De acordo com Zeichner e Liston (1987), a prática reflexiva tem como público-alvo os professores estagiários. Estes terão que considerar o impacto das suas ações nos alunos, bem como, analisar criticamente o seu trabalho, com a finalidade de ensinarem todos os alunos de forma idêntica. Pajak (1993) refere que a este modelo estão associados três tipos de reflexões,

a saber: a reflexão técnica (aplicação eficaz do conhecimento no sentido de atingir os resultados educacionais desejados); a reflexão explicativa e clarificante (visa analisar os pressupostos associados à prática) e a reflexão crítica (o professor e o supervisor têm que analisar e refletir sobre “os meios, fins e contextos do ensino e da aprendizagem” (Tracy, 2002, p.57).

Para Sergiovanni e Starratt (1993), as práticas de supervisão podem ser desenvolvidas de acordo com cinco opções, as quais destacam o papel do professor como decisor das opções que mais se adaptam às suas necessidades num determinado momento, ou seja, é dada ênfase à “autoridade profissional”. Entende-se por autoridade profissional o “conhecimento informado da profissão e conhecimento pessoal” (Sergiovanni & Starratt, 1993, citados por Tracy, 2002, p.58), ou seja, o reconhecimento que a melhor forma de desenvolver a supervisão é através do conhecimento profissional da prática, num clima de diálogo e apoio entre supervisor-professor-professores. A supervisão surge desligada dos papéis hierárquicos que existem em todas as organizações educativas. Apresentam-se de seguida as cinco opções supervisivas:

- **supervisão clínica**, este modelo inclui um ciclo de trabalho que se divide em reuniões, observação de professores na sua prática e análise de resultados, existindo em todo o processo uma relação de colegialidade entre supervisor-professor. Verifica-se que ao longo de todo o ato supervisivo existe mútua responsabilidade e parceria entre supervisor-professor, mas o professor é quem determina o enfoque da supervisão, bem como, os assuntos a serem objeto de reflexão. Todo este processo levará ao autodesenvolvimento de capacidades supervisivas por parte do professor que se traduzem num maior autoconhecimento e melhoria das suas práticas educativas.
- **supervisão colegial**, segundo este modelo os professores devem se organizar/reunir em grupos de dois ou três, no sentido de discutir a observação realizada em contexto de sala de aula, bem como, refletir/partilhar experiências educativas e proceder à preparação de aulas. O supervisor tem a responsabilidade final de formar os grupos, mas são os professores que sugerem esses grupos. O papel do supervisor é prestar apoio, mas os professores assumem responsabilidade pelo seu próprio crescimento profissional e dos seus pares.
- **supervisão autodirecionada**, segundo este modelo os professores trabalham sozinhos, assumindo a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento profissional. “Os objetivos de desempenho são estabelecidos pelo período de um ano,

responsabilizando-se o professor pelo fornecimento de provas de que os objetivos foram atingidos” (Tracy, 2002, p.60).

- **supervisão informal**, este modelo inclui uma série de encontros informais ou casuais entre o supervisor-professor, onde o supervisor pode observar aulas, sem ter previamente marcado essas visitas. Neste processo, os supervisores têm a responsabilidade de todo o processo de ensino que se desenvolve numa escola (autoridade funcional). Este processo terá maior validade se for desenvolvido num ambiente onde “os professores se visitam mutuamente de modo rotineiro e partilham responsabilidades profissionais por ensinarem com supervisores” (Tracy, 2002, p.60).
- **supervisão baseada na pesquisa**, este modelo é muitas vezes designado por “investigação-ação” onde o professor tem que assumir o papel de “observador da sua própria instrução” (Tracy, 2002, p.61), permitindo a resolução de problemas, a descoberta de novas ideias e práticas, bem como, a testagem, em contexto de sala de aula, de situações já conhecidas ou de novas situações.

Por último, Tracy e MacNaughton (1993) apresentam três modelos de supervisão que se passam a caracterizar:

- **modelo orientado para meios**, este modelo tem o seu enfoque nos meios ou estratégias utilizados pelo professor no sentido de atingir os resultados educacionais pretendidos. Segundo este modelo existe uma relação de causa-efeito entre as estratégias de ensino utilizadas e o grau de aprendizagem dos alunos. Existem duas abordagens segundo as quais este modelo pode ser desenvolvido: a tradicional e a neotradicional. A abordagem tradicional faz referência ao “bom ensino”, definindo-o “como um conjunto de traços ou características” (Tracy, 2002, p.65), que deverão ser observados pelo supervisor. No entanto considera-se que esta abordagem está ultrapassada e é pouco fiável. Na abordagem neotradicional o enfoque está na forma como os professores transmitem os ensinamentos, verificando-se que o supervisor e o professor analisam e discutem a aula em conjunto, mas o “bom ensino” é neste caso pré-determinado pela investigação, a qual confere clareza e credibilidade à supervisão.
- **modelo orientado para objetivos**, o enfoque deste modelo é a obtenção de objetivos predeterminados, os quais podem estar ou não relacionados com o ensino, dependendo do tipo de abordagem: a educacional ou a de desempenho. A abordagem educacional é uma abordagem focalizada nos resultados, segundo a qual o professor deve ser ajudado/orientado no sentido de estabelecer e implementar objetivos educacionais

adequados aos seus alunos – professor eficaz. A operacionalização desta abordagem “envolve quatro passos-chave: (1) reunião de pré-observação; (2) observação; (3) análise e estratégias; e (4) reunião de pós-observação” (Tracy, 2002, p.63). Nesta abordagem os resultados são o mais importante e a validade das estratégias implementadas só têm sentido se se refletirem nos resultados dos alunos (educação baseada nos resultados). A abordagem de objetivos de desempenho tem implícito a formulação de critérios de atuação para o professor, de acordo com as suas necessidades pessoais e de “uma análise das necessidades e objetivos da escola” (Tracy, 2002, p.64). Todo o processo é planejado/acompanhado/avaliado pelo supervisor e professor que interagem de forma regular no sentido de permitir que o professor atinja os objetivos inicialmente propostos, o que se irá refletir no seu crescimento profissional.

- **modelo orientado para o professor**, neste modelo o enfoque da supervisão não está predeterminado, sendo decidido pelo professor de acordo com as suas necessidades. A grande mais-valia deste modelo está na relação colegial e de confiança entre professor-supervisor, permitindo que o primeiro “corra riscos, revelando problemas e preocupações sem medo de represálias”, existe uma “partilha de responsabilidades e se descobrem potenciais mútuos” que conduz à auto direção por parte do professor (Tracy, 2002, p.68).

Depois de termos apresentado os vários modelos de supervisão segundo Tracy (2002), surge-nos naturalmente, uma pergunta: que critérios e pressupostos devemos ter em mente/contemplar quando procedemos à seleção de um modelo supervisivo?

Segundo Tracy (2002), “os modelos devem funcionar como janelas que iluminam a nossa investigação e prática da supervisão, então eles devem expandir o nosso pensamento em vez de o limitarem a padrões restritos” (p.73).

Pelo exposto, somos levados a considerar que não devemos ter uma visão redutora da supervisão e do ensino e, nesse sentido, teremos que analisar com muita propriedade e saber a natureza da organização e, posteriormente, selecionar um conjunto de modelos que de forma articulada deem resposta às necessidades e especificidades dessa organização educativa (os modelos completam-se pois valorizam aspetos diferentes da prática supervisiva).

Constatamos que a generalidade dos modelos apresentados se baseia, segundo Tracy (2002), nos seguintes objetivos:

1. O professor é o protagonista no processo de transmissão do ensino; 2. O ensino é um acto observável; 3. O acto de ensinar ocorre num tempo e lugar predestinados, nos quais o supervisor pode estar presente; 4. Os comportamentos de ensino do professor e as interacções com os alunos são acontecimentos significativos a observar no ambiente de aprendizagem; 5. A interacção professor-supervisor é um meio eficaz de identificação dos aperfeiçoamentos pedagógicos necessários; 6. A interacção professor-supervisor deveria ocorrer face a face (p.80).

Estamos conscientes que à medida que o sistema educacional se vai transformando, também os modelos supervisivos deverão acompanhar essa mudança e serem reformulados no sentido de darem resposta às novas necessidades e “vivências” nos contextos educativos. Tracy (2002) refere que os objetivos da supervisão no futuro “serão provavelmente alterados, passando da ênfase no ensino para a ênfase na aprendizagem” (p.82) e, nestas circunstâncias, todos os membros da organização se desenvolvem de forma contínua e independentemente do papel que desempenham (formação de comunidades de aprendizagem). A supervisão no futuro deve centrar-se “na colaboração e no desempenho do grupo, ao mesmo tempo que fornece *feedback* suficientemente pormenorizado para se tornar útil ao aperfeiçoamento individual dentro do grupo” (Tracy, 2002, p.83).

Pelo exposto, a futura geração de modelos de supervisão deverá dar ênfase às premissas apresentadas no quadro 7.

#### **Quadro 7: Pressupostos da futura geração de modelos supervisivos**

- A escola é uma comunidade construída por elementos que são aprendizes ao longo de todo o ciclo de vida;
- As pessoas são capazes de assumir responsabilidades pelo seu desenvolvimento, de se autodirigirem e de se autosupervisionarem, quando têm acesso a recursos e mecanismos de acompanhamento adequados;
- Os aprendizes adultos têm as suas necessidades próprias, distintas das necessidades das crianças;
- Para melhorar o desempenho de qualquer indivíduo, devemos ter em consideração o ambiente organizacional global no qual essas pessoas trabalham;
- As pessoas aprendem melhor e são motivadas pela colaboração com outros.

Fonte: Tracy (2002, pp.83-84).

### **2.3 – Cenários de supervisão**

No sentido de analisar e compreender melhor as práticas de supervisão, que tal como já foi referido anteriormente, têm como objetivo o desenvolvimento profissional

de professores, apresentamos os nove cenários de supervisão de Alarcão e Tavares (2003). Segundo estes autores os cenários que apresentam não devem ser concebidos como “compartimentos estanques ou categorias” (p.17) mas, devem coexistir e complementarem-se com a finalidade de darem resposta às necessidades e especificidades de cada contexto educativo. Cada cenário tem implícito “um olhar diferente”, histórica e culturalmente contextualizados, sobre o mesmo fenómeno, “a supervisão como processo intrapessoal e interpessoal de formação profissional que visa a melhoria da educação nas escolas” (Alarcão & Tavares, 2003, p.41).

São apresentados, de forma sucinta, os nove cenários supervisivos, segundo Alarcão e Tavares (2003):

• **cenário da imitação artesanal**, está subjacente a ideia de imitar os bons modelos, aqueles que tudo sabem, que são detentores da autoridade e do conhecimento: os mestres. Considerava-se que a melhor maneira do saber-fazer é através da imitação, ou seja, “o modelo do artífice medieval a ser moldado pelo artesão e a ser, através dele, socializado” (Alarcão & Tavares, 2003, p.17). O professor executa de forma passiva e sem discussão o modelo transmitido pelo “seu mestre”.

• **cenário da aprendizagem pela descoberta guiada**, centra-se na investigação e no estudo das variáveis que influenciam o processo de ensino-aprendizagem. Segundo este cenário o professor é conhecedor dos vários modelos teóricos, deverá observar diferentes professores em contexto de sala de aula, e posteriormente pôr “em uso” as ferramentas teóricas e práticas que foi adquirindo/observando em várias experiências educativas (formação teórico-prática). O professor surge com um papel ativo e autocrítico, pondo em prática os conhecimentos que foi adquirindo sobre o ensino e a aprendizagem (parte de uma componente teórica e da observação para a componente prática). Este cenário põe em ênfase a capacidade de descoberta e de inovação pedagógica.

• **cenário behaviorista**, recorre à técnica do microensino, dos anos 60, a qual defende que todos os professores executam determinadas tarefas que, numa fase posterior, devem ser apresentadas, explicadas, analisadas com os novos professores. De seguida, estes deverão pô-las em prática, numa aula específica para o efeito e, toda a sua atuação pedagógica é analisada pelos alunos, pelo supervisor e, por vezes, pelos colegas. O grande constrangimento deste cenário é que não antecipa situações reais, com as quais os futuros professores são confrontados na sua prática letiva diária.

• **cenário clínico**, neste cenário o futuro professor é parte integrante e dinâmica de todo o processo supervisivo, existindo um espírito de colaboração e de interajuda entre o supervisor e professor, em todas as etapas do processo, nomeadamente, a planificação, a observação e a análise de aulas e o próprio processo de avaliação. Este modelo realça a necessidade de existir, de forma continuada, uma interajuda e trabalho colaborativo/reflexivo entre todos os profissionais, sejam eles, professores, estagiários, supervisores no sentido de promover o “aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e na análise das situações reais de ensino” (Alarcão & Tavares, 2003, p.26). Segundo os mesmos autores, este cenário tem implícito três elementos estruturantes, a saber: planificar, interagir e avaliar. Todos estes parâmetros estão presentes no processo de ensino, e concluem que “fazer supervisão é, no fundo, uma forma de ensinar” (p.28).

• **cenário psicopedagógico**, o ato supervisivo surge com a finalidade de ensinar a ensinar, através do desenvolvimento de capacidades/competências no futuro professor que lhe permitam resolver problemas e tomar decisões de forma fundamentada e pedagogicamente corretas. Entre o supervisor-professor cria-se uma relação de ensino/aprendizagem, num ambiente dialogante e encorajador, verificando-se que o supervisor “através do seu ensino, deve ter uma influência direta sobre a aprendizagem e o desenvolvimento do professor e através do ensino deste, uma influência direta sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos” (Alarcão & Tavares, 2003, p.30).

• **cenário pessoalista**, neste cenário é dada relevância ao desenvolvimento da pessoa do professor, alicerçada no seu autoconhecimento, no seu autodesenvolvimento, tendo por base o diagnóstico das suas necessidades e das suas preocupações no tocante à qualidade e eficácia do ensino que ministra. Nesta perspectiva, a formação de professores deve incidir em experiências vivenciais, ajudando-os a refletir sobre as mesmas, bem como, a analisar o impacto que estas apresentam no seu crescimento pessoal (humanista) e profissional, “é uma perspectiva construtivista em que o autoconhecimento seria a pedra angular para o desenvolvimento psicológico e profissional do professor” (Alarcão & Tavares, 2003, p.34).

• **cenário reflexivo**, esta abordagem tem o seu enfoque na reflexão sobre a ação, ou seja, defende uma reflexão dialogante sobre o que foi observado e vivido segundo “uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção ativa do conhecimento gerado na ação e sistematizado pela reflexão” (Alarcão & Tavares, 2003,

p.35). O papel do supervisor será ajudar os futuros professores a compreenderem as situações, a saberem agir em situação, a sistematizarem o conhecimento, no sentido de promover o crescimento/aprendizagem profissional do professor de forma ativa, reflexiva e emancipatória, ou seja, o supervisor deverá encorajar e estimular a “reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção” (Alarcão & Tavares, 2003, p.35).

• **cenário ecológico**, neste cenário é colocado o enfoque nas dinâmicas sociais e, principalmente na dinâmica do processo sinérgico que se estabelece “na interação que se cria entre a pessoa, em desenvolvimento, e o meio que a envolve, também ele em permanente transformação” (Alarcão & Tavares, 2003, p.37). Nesta conceção de desenvolvimento pessoal e profissional do professor, a supervisão surge com a função de “proporcionar e gerir experiências diversificadas”, em contextos diversificados e, permitir, a ocorrência de “transmissões ecológicas”, as quais possibilitam ao futuro professor o desempenho de novas atividades/papéis e a “interacção com pessoas até aí desconhecidas” (p.37). Este processo valoriza a aprendizagem/formação ao longo do tempo (formação contínua), a coaprendizagem institucional, a reflexão para, na e sobre a ação. Assim, o desenvolvimento pessoal e profissional do futuro professor é visto como um processo ecológico, dependente das suas capacidades e da sua interação com o meio envolvente “construtor do saber e do ser, mas também do saber-fazer profissional e de saber estar, viver e conviver com os outros” (Alarcão & Tavares, 2003, p.39).

• **cenário dialógico**, este cenário valoriza a dimensão emancipatória da formação, reconhecendo que é através do diálogo que se constrói a cultura e o conhecimento profissional dos professores, defendendo portanto, uma supervisão colaborativa e dialógica em detrimento da individualizada, “os actores são fundamentalmente os professores, considerados mais no coletivo do que na sua individualidade” (Alarcão & Tavares, 2003, p.40). Preconiza-se, por último, uma supervisão alicerçada em “relações simétricas de colaboração e de base clínica” a qual funcione também como “instrumento de emancipação individual e coletiva de professores” (Alarcão & Tavares, 2003, p.41).

Através do diálogo construtivo que se estabelece entre todos os professores e/ou professores-supervisores, é possível promover a mudança e a inovação dos contextos educativos onde estão inseridos, bem como, incentivar o desenvolvimento profissional dos vários atores educativos.

Por último, Alarcão e Tavares (2003) registam três ideias estruturantes, que deverão ser contempladas na supervisão pedagógica de professores, que se passam a registar, no quadro 8.

**Quadro 8:** Pressupostos que devem presidir à supervisão de professores

- O professor é uma pessoa, um adulto, um ser ainda em desenvolvimento, com um futuro de possibilidades e um passado de experiências;
- O professor, ao aprender a ensinar, encontra-se ele próprio numa situação de aprendizagem;
- O supervisor é também uma pessoa, também ele um adulto em desenvolvimento, geralmente com mais experiência; a sua missão consiste em ajudar o professor a aprender e a desenvolver-se para, através dele, influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Fonte: Alarcão e Tavares (2003, p.42).

## 2.4 – Estilos de supervisão

O supervisor é alguém que se preocupa em ajudar os futuros professores a crescerem de forma sustentada e a desenvolverem a sua autonomia profissional. Todo o processo supervisivo surge com a finalidade de apoiar e regular o processo formativo dos formandos, contribuindo para o alargamento da sua visão sobre o ensino, estimulando e potencializando o seu autoconhecimento e a sua reflexão sobre as práticas educativas que implementam diariamente (Alarcão & Roldão, 2010).

Considera-se que o foco da supervisão é a prática, apoiada por um supervisor, cuja função consiste em ajudar o professor a ensinar e a tornar-se um bom profissional no sentido de desencadear uma maior aprendizagem e desenvolvimento nos seus alunos.

A grande maioria dos investigadores refere que o supervisor deve ser um profissional com grande capacidade de prestar atenção, compreender e saber escutar, mas também deverá “manifestar uma atitude de resposta adequada, de integrar as perspetivas dos formandos, de buscar clarificação de sentidos e a construção de uma linguagem comum, de comunicar verbal e não-verbalmente, de parafrasear e interpretar, de cooperar, de interrogar” (Alarcão & Tavares, 2003, p.74). Pelo exposto, a ação supervisiva deve ser alicerçada em competências interpessoais ou *skills* interpessoais, que segundo Glickman (1985), citado por Alarcão e Tavares (2003, pp.74-75), surgem agrupados em dez categorias, a saber: 1) prestar atenção ao que os formandos dizem e fazem; 2) clarificar o que se ouve e o que se diz; 3) encorajar emitindo ou não reforços positivos; 4) servir de espelho devolvendo e tornando visível para o emissor o sentido das frases; 5) dar opinião; 6) ajudar a encontrar soluções para os problemas; 7) negociar

opções indicando ou não hipóteses de possíveis resultados; 8) orientar; 9) estabelecer critérios; 10) condicionar. Este autor defende que a ênfase dada pelo supervisor a alguns destes *skills* interpessoais irá condicionar o seu estilo de supervisão, que recairá sobre uma das seguintes categorias/estilos supervisivos: não-diretiva, de colaboração ou diretivo, que se passam a apresentar (p.75):

• **não-diretivo**, considera que o supervisor é capaz de entender o mundo do professor, de o escutar, de o encorajar, de o ajudar na clarificação de ideias e na resolução de problemas. O supervisor permite que o futuro professor tome as iniciativas, exponha e explique as suas ideias, ajudando-o e orientando-o na procura de um saber profissional cada vez mais completo e promotor de uma melhor educação para os alunos.

• **de colaboração**, o supervisor recorre a estratégias de colaboração, dando a sua opinião sobre o trabalho desenvolvido/observado pelo futuro professor. Nesse sentido elabora sínteses das sugestões e dos problemas apresentados, e ajuda-o a resolvê-los num ambiente colaborativo, dialogante e reflexivo.

• **diretivo**, o supervisor condiciona as atitudes do futuro professor, prescreve o que fazer, fornecendo a sua visão das coisas e nesse sentido dá orientações e estabelece critérios rígidos que devem ser postos em uso pelo formando (condiciona as tarefas e a forma de as realizar).

Por último, considera-se que os estilos de supervisão não devem ser analisados e/ou utilizados de forma isolada e rígida, mas sim recorrer à sua articulação de acordo com as necessidades e as especificidades de cada contexto supervisivo. Assim, os estilos supervisivos surgem num contínuo enquadramento, conforme evidencia o quadro 9.

**Quadro 9:** Estilos de supervisão, segundo Glickman (1985)

Comportamentos Estilos de supervisão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prestar atenção</li> <li>• Clarificar</li> <li>• Encorajar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Servir de espelho</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dar opinião</li> <li>• Ajudar a encontrar soluções</li> <li>• Negociar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientar</li> <li>• Estabelecer critérios</li> <li>• Condicionar</li> </ul>
<b>Não-diretivo</b>				
<b>De colaboração</b>				
<b>Diretivo</b>				

Fonte: adaptado de Alarcão e Tavares (2003, p.76).

Como já foi referido anteriormente, os estilos de supervisão devem ser compreendidos como formas de atuação dos orientadores aquando da implementação do

processo supervisoivo. De acordo com Glickman (1985), citado por Gonçalves (2009, p.30), existem três pré-requisitos que devem ser intrínsecos/inerentes ao modo de atuação do supervisor, a saber: o conhecimento, as competências interpessoais ou *skills* interpessoais e as competências técnicas. Para Severino (2007), citado por Gonçalves (2009, p.31), existem três estilos de supervisão, denominando-os por: estilo apoiante, estilo interpretativo e estilo prescritivo, e que se passam a descrever:

- **estilo apoiante**, valoriza a pessoa recorrendo a uma supervisão reativa, segundo a qual o supervisor aceita os pensamentos, ouve e analisa as ideias do professor, esperando que seja este a tomar as iniciativas. A cooperação, o apoio, a empatia, o encorajamento são algumas das características que o supervisor coloca em ação em todo o processo supervisoivo.

- **estilo interpretativo**, trata-se de uma supervisão ativa onde se valorizam mais as próprias ideias do supervisor do que os pontos de vista dos formandos. No entanto, o formando é acompanhado e questionado de forma sistemática acerca da sua prática e implementam-se processos que conduzam à mudança e ao seu crescimento profissional.

- **estilo prescritivo**, tem associada uma supervisão ativa, onde o supervisor se preocupa fundamentalmente com os comportamentos a desenvolver nos formandos, nomeadamente a competência técnica, a qual se traduz no aperfeiçoamento de técnicas de gestão e instrução, bem como, adquirirem os comportamentos mais apropriados na resolução de determinadas situações. Segundo este estilo supervisoivo, o supervisor é visto como um mestre ou mentor, não abdicando de desenvolver, paralelamente, um processo de apoio e/ou de elucidar o seu formando sempre que julgue necessário.

## **2.5 – Formação inicial de professores – professor estagiário**

Constatamos, através da análise documental e legislação existente, que o termo supervisão surge, pela primeira vez associado à formação inicial de professores (acompanhamento dos estagiários em formação inicial de professores), através de Decreto-Lei n.º 287/88, de 19 de agosto, “supervisão de atividades de formação e desenvolvimento profissional, no contexto da regulamentação da Profissionalização em Serviço” (Alarcão, 2008, p.14). Através da análise documental verificamos que desde a década de 70 ocorreram mudanças significativas no que concerne à estruturação dos currículos dos cursos de formação, através da introdução de novas disciplinas que foram

valorizar as componentes científicas e pedagógicas dos cursos. Nesse sentido, também as organizações escolares tiveram que criar novos dinamismos e formas de trabalhar de modo a operacionalizar os normativos legais, criando para tal, ambientes de supervisão pedagógica que permitissem que a formação inicial de professores fosse desenvolvida como um processo de acompanhamento, de crescimento e de melhoria pessoal e profissional desses futuros docentes (supervisão pedagógica correlacionada com a prática pedagógica e a formação de novos professores).

Da leitura desses documentos legais fazemos a transcrição de excertos que consideramos mais relevantes sobre a formação inicial de professores:

- Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, artigo 14.º, ponto 4, que diz o seguinte:

4- As actividades integradas na componente de iniciação à prática profissional obedecem às seguintes regras: a) Incluem a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática de ensino supervisionada na sala de aula e na escola, correspondendo esta última ao estágio de natureza profissional objecto de relatório final a que se refere a alínea b) do n.1 do artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março; b) Proporcionar aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as competências e funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula; (...) d) São concebidas numa perspectiva de desenvolvimento profissional dos formandos visando o desempenho como futuros docentes e promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional.

- Portaria n.º 1097/05, de 21 de outubro, artigo 4.º, ponto 1, referindo que a formação inicial se desenvolve por parceria entre os estabelecimentos de ensino superior e as escolas, verificando-se que:

1 – A prática pedagógica supervisionada é orientada, em conjunto, por docentes de estabelecimentos de ensino superior e da escola, adiante designados, respectivamente, por orientadores do estabelecimento de ensino superior e orientador da escola.

- Portaria n.º 1097/05, de 21 de outubro, artigo 2.º, pontos 2 e 3, é descrita a forma como se operacionaliza a prática pedagógica supervisionada, a saber:

1 – A prática pedagógica supervisionada realiza-se nas turmas atribuídas ao orientador da escola e compreende todas as actividades que o aluno do estabelecimento de ensino superior, adiante designado por aluno, nelas desenvolve, sob a responsabilidade e supervisão daquele, de acordo com a programação acordada entre o estabelecimento de

ensino superior e a escola. 3 – As actividades desenvolvidas pelo aluno abrangem: a) A participação, na qualidade de observador, em reuniões de órgãos da escola destinada à programação e avaliação da actividade lectiva ou noutras em que o orientador da escola possa colaborar ou participar; b) A participação na planificação da actividade lectiva e na preparação dos instrumentos de avaliação e de materiais didácticos que o orientador da escola seleciona e produz para as turmas; c) O desempenho da prática lectiva supervisionada nas turmas do orientador da escola.

• Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86, de 14 de outubro, alterada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, onde podemos analisar os princípios gerais da formação de educadores e professores, verificando-se que no tocante à formação inicial, que:

1 – (...) c) Formação flexível que permita a reconversão e mobilidade dos educadores e professores dos diferentes níveis de educação e ensino, nomeadamente o necessário complemento de formação profissional; d) Formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica, quer no da articulação teórico-prática; e) Formação assente em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor vierem a utilizar na prática pedagógica; (...) g) Formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a actividade educativa; h) Formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, artigo 33.º).

• Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, artigo 34.º, constatamos que está contemplada a formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, no referente às instituições que lhes dão essa formação inicial e a qualificação profissional, destacando-se sempre a necessidade de possuírem também formação pedagógica adequada para o exercício da função docente.

Em todos os processos supervisivos, mas principalmente na formação de professores estagiários é necessário que o supervisor seja um profissional altamente empenhado na promoção de um clima afetivo-relacional facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem do formando. Entre o supervisor-formando deverá ser criado um ambiente/relação interpessoal positivas e esclarecidas com um objetivo comum: a melhoria da aprendizagem dos alunos através de um ensino de qualidade ministrado em condições facilitadoras da própria aprendizagem. Assim, a supervisão surge ligada à orientação da prática pedagógica e tem como finalidade o desenvolvimento da autonomia, do autoconhecimento, da autorreflexão, da autoaprendizagem do professor estagiário. É realizada por alguém, em princípio, mais experiente e mais informado

(Alarcão, 2003), sendo fortemente determinada pela postura e visão do supervisor, que de forma:

(...) inteligente, responsável, experiente, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro, para o atravessar com o seu olhar e ver para além dele numa visão prospectiva baseada num pensamento estratégico (Mintzberg, 1995, citado por Alarcão & Tavares, 2003, p.45).

De acordo com Alarcão e Tavares (2003), a atuação de um supervisor deve ter como finalidade contribuir para que os professores estagiários atinjam as seguintes capacidades e atitudes:

1 – Espírito de auto-formação e desenvolvimento; 2 – Capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência; 3 – Capacidade de resolver problemas e tomar decisões esclarecidas e acertadas; 4 – Capacidade de experimentar e inovar numa dialéctica entre a prática e a teoria; 5 – Capacidade de reflectir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo; 6 – Consciência da responsabilidade que coube ao professor no sucesso, ou no insucesso, dos seus alunos; 7 – Entusiasmo pela profissão que exerce e empenhamento nas tarefas inerentes; 8 – Capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo (p.72).

Como afirma Nóvoa (1999), a formação de professores, nomeadamente a formação inicial, é uma das áreas mais sensíveis no âmbito da educação e carece de uma constante articulação/mecanismos de regulação entre as universidades e as escolas, com a finalidade de dar resposta à diversidade de interesses e de realidades institucionais. É necessário criar, no interior das escolas, dispositivos organizacionais que valorizem a prática e a reflexão sobre a prática, o que implica a existência de profissionais que desde a formação inicial, tenham a seguinte postura:

(...) não se limitam a imitar outros professores, mas que se comprometem (e reflectam) na educação das crianças numa nova sociedade; professores que fazem parte de um sistema que os valoriza e lhes fornece os recursos e os apoios necessários à sua formação e desenvolvimento; professores que não são apenas técnicos, mas também criadores (Lawn, 1991, citado por Nóvoa, 1999, p.26).

As evoluções recentes da investigação em ciências da educação têm vindo a valorizar/potencializar uma atitude investigativa no seio dos professores, com particular

enfoque na sua formação inicial, o que resulta na aplicação de práticas de formação-ação e de formação-investigação, logo na fase inicial da carreira (Nóvoa, 1999). Esta reflexão apresentada por Nóvoa, também é “vivida” na escola dos nossos dias a qual requer que o ensino seja visto como um processo de permanente questionamento e experimentação, o que conduz a uma metodologia de investigação-ação que promova a mudança e a melhoria da ação educativa. Para Moreira e Alarcão (1997), a investigação-ação surge como uma estratégia muito enriquecedora na formação inicial de professores, pois permite que estes desenvolvam capacidades e atitudes de questionamento e de reflexão sobre a sua prática de ensino e os contextos em que essa prática se desenvolve (questionamento sistemático sobre a prática). Assim, o envolvimento dos estagiários em projetos de investigação-ação permite “(...) o aumento da sua compreensão do ensino, no aperfeiçoamento das suas capacidades de raciocínio e consciencialização, podendo levar a uma melhoria dos processos de resolução de problemas e a uma maior flexibilidade e abertura à mudança” (Zeichner, 1987 e Somekh, 1993, citados por Moreira & Alarcão, 1997, p.122).

Segundo Moreira e Alarcão (1997) no contexto de formação inicial, a investigação-ação pode constituir-se numa estratégia de formação reflexiva e de autoaprendizagem, adequada ao contexto do ano de estágio pedagógico, pois permite/potencializa:

- 1-A reflexão diária feita de modo mais sistemático e intensivo (Altrichter et al., 1993);
- 2-O questionamento sistemático dos profissionais sobre as práticas (Zeichner, 1993);
- 3-O modo de pensar que implica o uso da reflexão e do questionamento como forma de compreender os processos de mudança, a sua natureza, as condições que os sustentam ou inibem e os resultados que deles advêm (Clift et al., 1989) (pp.122-123).

Por último, considera-se que a formação inicial de professores e o desenvolvimento profissional ao longo da vida é um campo muito amplo sobre o qual existem muitas teorias e formas de o implementar, mas é fulcral para a mudança e melhoria da organização escolar.

O que importa compreender é que a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento crucial para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos, numa sociedade em constante mudança e por isso mesmo insegura e “desafiante”.

Os professores são, na opinião de Day (2001), o “maior triunfo da escola”, pois “estão na interface entre a transmissão do conhecimento, das destrezas e dos valores” (p.16), no entanto eles só poderão concretizar os objetivos educacionais:

se tiverem uma formação adequada e, ao mesmo tempo, se forem capazes de garantir e melhorar o seu contributo profissional através do empenhamento numa aprendizagem ao longo de toda a carreira. Nesta medida, torna-se fundamental promover o seu bem-estar e apoiar o seu desenvolvimento profissional se queremos melhorar os padrões do ensino e da aprendizagem e os resultados escolares dos alunos (p.16).

A resposta a estas e outras exigências educacionais só poderá ser dada através da monitorização de um processo de formação contínua, complementar à formação inicial, que promova o desenvolvimento profissional do professor.

## **2.6 – Formação contínua de professores – desenvolvimento profissional**

Em Portugal a formação inicial e a formação contínua têm sido entendidas como duas etapas distintas na formação de professores pelo que, não têm sido concebidas como etapas que se complementam e que dão sentido e rigor à prática profissional dos professores.

No novo contexto de formação ao longo da vida, a formação profissional não se pode limitar à formação inicial, mas deve ser encarada como um processo contínuo de aperfeiçoamento, o qual se inicia com a formação inicial, mas que se traduz numa “formação contínua que complementa e atualiza a formação inicial numa perspectiva de educação permanente” (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, artigo 33.º, ponto 1-b).

Segundo Formosinho (2009), a formação inicial deve constituir a “etapa de um processo que é inerente à globalidade do percurso profissional” (p.147). Para Estrela (2002), a formação inicial de professores é “um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada” (p.18). Todo o processo de formação de professores, segundo esta autora, é um processo “historicamente situado” que engloba “representações e valorações do passado com o qual se pretende estabelecer continuidade ou ruptura e envolve antecipação do futuro” (p.18). Assim, mais uma vez é reforçada a noção que a formação inicial será apenas o início de uma

longa caminhada no sentido da permanente formação, atualização, melhoria do ato educativo, pelo que, poderemos dizer que o caminho da profissionalidade docente faz-se caminhando diariamente na escola e na busca de um serviço educativo mais eficaz para o nosso público-alvo: a comunidade discente. Toda esta ação desenvolvida diariamente pelos docentes permite que os mesmos conheçam as necessidades e os problemas reais da escola onde estão inseridos e assim possam refletir sobre a realidade contextualizada, “dando pontos de apoio e de referência à construção do acto pedagógico e do acto de formação e permitindo, ou não, que esses saberes sejam interrogados à luz dos saberes pessoais gerados pela experiência e pela reflexão sobre ela” (p.19).

Consideramos portanto, que a formação deve ser concebida como um processo de crescimento e de melhoria pessoal e profissional, pelo que passaremos a apresentar alguns excertos da legislação mais relevante sobre a formação contínua:

- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alterada pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, reconhece o direito à formação contínua a todos os educadores e professores, prevendo que esta seja suficientemente diversificada, de modo a assegurar o aprofundamento e atualização dos conhecimentos e competências profissionais e possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira.
- Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro, regula, de forma genérica, a formação dos educadores de infância e dos professores do ensino básico e secundário, definindo os seus perfis profissionais, enunciando alguns princípios a que a formação deve obedecer e reconhecendo a importância que a formação contínua reveste nos domínios da competência científica e pedagógica dos docentes. Estabelece os seus objetivos, referindo que a formação contínua constitui condição de progressão na carreira, prevê a aprovação, por decreto regulamentar, de um regime de creditação de ações de formação e aponta instituições e organismos a quem cabe a iniciativa de as promover.
- Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, podemos analisar os princípios gerais da formação de educadores e professores, verificando-se que no tocante à formação contínua, ela refere que:

1 – A todos os educadores, professores e outros profissionais da educação é reconhecido o direito à formação contínua. 2 – A formação contínua deve ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira. 3 – A formação contínua é assegurada predominantemente

pelas respectivas instituições de formação inicial, em estreita cooperação com os estabelecimentos onde os educadores e professores trabalham. 4 – Serão atribuídos aos docentes períodos especialmente destinados à formação contínua, os quais poderão revestir a forma de anos sabáticos (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, artigo 38.º).

- Estatuto da Carreira dos Educadores e dos Professores do Ensino Básico e Secundário (ECD), aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, refere que a formação dos professores organiza-se em formação inicial, formação especializada e formação contínua, reproduzindo o já consagrado no Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro, quanto aos objetivos a atingir e às iniciativas de formação. Assim, a formação contínua destina-se a assegurar a atualização profissional, a aquisição ou o aperfeiçoamento de capacidades, competências e saberes, a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, o incentivo à autoformação e o apoio a programas de reconversão profissional do pessoal docente (Artigo n.º 15º do ECD).

Em jeito de síntese, e após terem sido apresentados alguns fundamentos legislativos, é de salientar que em Portugal, apenas nos anos 80, com a reforma do sistema educativo, surge finalmente, por parte das entidades oficiais (sindicatos, associações de profissionais e outras entidades com responsabilidades na área da educação), a valorização/preocupação com a formação contínua de professores.

No entanto verifica-se que, é no início dos anos 90, com a aprovação do Estatuto da Carreira Docente e do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores e Educadores, que a formação contínua tem um grande crescimento, resultante do facto de se criar uma ligação entre a formação e a progressão na carreira o que conduziu ao aparecimento dos Centros de Formação das Associações de Escolas (CFAE) (Canário, 2001). Segundo este autor, alguns dos objetivos que estiveram inicialmente presentes na formação dos CFAE, foram comprometidos, nomeadamente pelo facto de a formação depender do estado e, ser destinada a escolas, “centrada na escola” e não nos professores individualmente, de acordo com as suas necessidades de formação, ou seja, “o desenvolvimento da autonomia profissional dos professores com o concomitante desenvolvimento da autonomia das escolas” (p.28). Para Canário (2001), a “formação centrada na escola” tem como base a fundamentação que o professor aprende a sua profissão na escola e que “essa aprendizagem coincide com um processo largo, contínuo e multiforme de socialização profissional que comporta modos e vertentes deliberados (formais) e não deliberados (informais)” (p.28).

Para Formosinho (2009), a formação contínua deve ser concebida como um processo de intervenção ativa nas organizações escolares por parte de seus agentes educativos os quais se devem organizar em torno de projetos de ação (coerentes, diversificados, abrangentes), por forma a responderem aos problemas com que se deparam diariamente no exercício da sua atividade profissional. Este autor valoriza o “saber” e o “ser” do professor, enquanto formando em busca de uma permanente melhoria “é alguém que é portador de saberes experienciais, que tem conhecimentos sobre a ação, que reflete enquanto age e que é capaz de refletir sobre a reflexão na ação, isto é, como alguém que, sendo capaz de aprender com a experiência procura deslindar-lhe os sentidos” (p.149), ou seja, devemos incentivar os professores a serem parte integrante da sua própria formação, “concebida numa lógica de formação ao longo da vida e perspectivada como educação de adultos” (p.150) e não ser interiorizada como “um mal que se suporta e uma obrigação que se cumpre” (p.149).

Também Paulo Freire (n.d.), citado por Alarcão (1996), considera que a formação e a educação se desenvolvem, se “problematizam” e se reestruturam constantemente na ação diária dos seus profissionais, pelo que as considera como “um saber fazer permanente”. Nesse sentido, Alarcão (1996) apresenta três características que deverão estar na base de formação contínua “problematizadora” e que se passam a apresentar:

- 1 – Carácter holístico, que pretende promover o desenvolvimento intelectual do “eu”, fundamentada nos elementos da vida que permite as competências para agir sobre o meio;
- 2 – carácter participativo, que promova a negociação, ou seja, a interação e a colaboração na construção do saber e que tenha em conta as representações, conhecimentos, “saber-fazer” e permita a reflexão sobre as experiências pessoais e em que o enfoque recaia sobre uma formação reflexiva onde haja lugar para a auto-regulação e retrospecção geridas pelo sentido crítico;
- 3 – carácter desescolarizador, que inverta a separação entre a teoria e a prática, no sentido de formalizar o saber prático; que promova a investigação sobre a acção problematizando o saber da experiência; que desenvolva no professor competências de intervenção; que integre processos cooperativos de formação-acção no seu meio (formação ecológica) (p.85).

Da análise da literatura, constatamos que a escola dos nossos dias se focaliza no desenvolvimento e potencialização das capacidades individuais dos seus profissionais, o que resulta na construção da sua própria aprendizagem, na estruturação das suas próprias experiências e na construção das suas próprias teorias a partir da

prática, “se queremos promover a aprendizagem contínua dos professores, temos de desenvolver a sua competência de desenvolvimento” (Korthagem, n.d., citado por Flores, 2009, p.44).

Assim, o desenvolvimento e optimização da “competência do desenvolvimento” dos professores só terá sentido se for concebida como um trabalho coletivo, partilhado, contextualizado, organizacional e reflexivo entre todos os agentes educativos que se reúnem para analisar e “dar resposta” às “necessidades” e “exigências” da comunidade educativa onde estão inseridos, construindo para tal, comunidades de aprendizagem e de formação ao longo da vida, que promovam a mudança e a melhoria.

Como evidencia o título deste subtítulo, a formação contínua de professores deverá promover o seu desenvolvimento profissional o qual, segundo Formosinho (2009), deverá ser “vivido” como um processo contínuo de aprendizagem e de crescimento que promova “a melhoria das práticas docentes, centradas no professor, ou num grupo de professores em interacção, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades” (p.226).

Como temos vindo a referir a supervisão da prática pedagógica não termina na formação inicial, ela deve prosseguir, em continuidade, na formação contínua, apresentando-se, no entanto, na forma de “novas formas supervisivas”, nomeadamente a auto-supervisão, a supervisão clínica, entre outras (Alarcão & Tavares, 2010).

Segundo Smyth (1985), citado por Alarcão e Tavares (2010), a supervisão clínica é o modelo supervisivo que melhor se adapta ao contexto de formação contínua, segundo o qual o professor toma consciência do “seu poder, e das suas responsabilidades na adaptação da escola a um mundo em mudança” (p.118). Neste modelo, quando adaptado à formação contínua, não é necessário existir um avaliador e avaliado, formalmente estabelecidos, mas apenas profissionais com a forte vontade de refletirem sobre a prática do seu ensino e a possibilidade de usufruírem “do conhecimento de processos metodológicos que lhes permitam analisar e refletir sobre o que fazem, por que o fazem e com que objectivos e resultados” (p.121), ou seja, são enfatizadas as vertentes da ação, da reflexão e da colaboração, numa verdadeira atitude de formação ao longo da vida.

Nos últimos anos tem-se destacado o valor formativo da investigação-formação-ação, considerando-se para tal que se a experiência profissional for observada,

analisada, refletida, conceptualizada, apresenta um grande valor formativo e permite um crescimento profissional dos seus intervenientes, alicerçado numa reflexão crítica e transformadora sobre o ato educativo. É uma supervisão alicerçada na “ajuda entre colegas, assente numa relação interpessoal saudável, autêntica, cordial, empática que permite o estabelecimento de atmosfera afectivo-relacional positiva em ordem (...) ao desenvolvimento dos professores e à aprendizagem dos seus alunos” (Alarcão & Tavares, 2010, p.129).

Como reflexão final e parafraseando Nóvoa (1999), a escola é, talvez, o local onde se deve pensar o futuro pois possui profissionais altamente qualificados e com elevado potencial cultural, técnico e científico.

Nesse sentido, não podemos continuar a desprezar e a minimizar as capacidades de desenvolvimento dos professores, “o projecto de uma autonomia profissional, exigente e responsável, pode recriar a *profissão professor* e preparar um novo ciclo na história das escolas e dos seus actores” (p.31).

Acreditamos que sim, e consideramos que a formação e o desenvolvimento profissional ao longo da vida será um forte contributo para essa mudança e crescimento da organização educativa. Fica o desafio...

## **Capítulo 3 – Avaliação de docentes no contexto de supervisão**

As organizações escolares necessitam de desenvolver no seu interior modelos de supervisão colaborativa que promovam uma cultura de trabalho reflexivo e dialogante. Através desta ação e atitude estaremos a estimular o desenvolvimento da autonomia dos docentes e da organização escolar, visando a construção de um ensino e de uma escola de qualidade.

Em todas as concepções é visível a importância de criar uma relação dialógica e de proximidade entre avaliador e avaliado, no sentido de analisar, de discutir, de refletir sobre as observações realizadas e de desenvolver uma avaliação formativa que vise a melhoria e o crescimento profissional dos seus interlocutores. Segundo Cruz (2009), na supervisão colaborativa, ambos os sujeitos (avaliador e avaliado) são professores comprometidos com a autorreflexão das práticas de ensino e de aprendizagem reais e na implementação de experiências conducentes à resolução dos problemas diagnosticados.

O mesmo autor defende que a observação de aulas só desempenha uma função social e profissional se promover o aparecimento de novas ideias sobre o ensino, e se permitir desenvolver um ambiente de abertura, de confronto, de diálogo e de cumplicidade entre professores.

Defendemos que, o profissionalismo docente e a autonomia da classe passam, necessariamente, pela supervisão pedagógica, enquanto especialização docente que permite um melhor acompanhamento, contribuindo para o desenvolvimento profissional do avaliador e do avaliado.

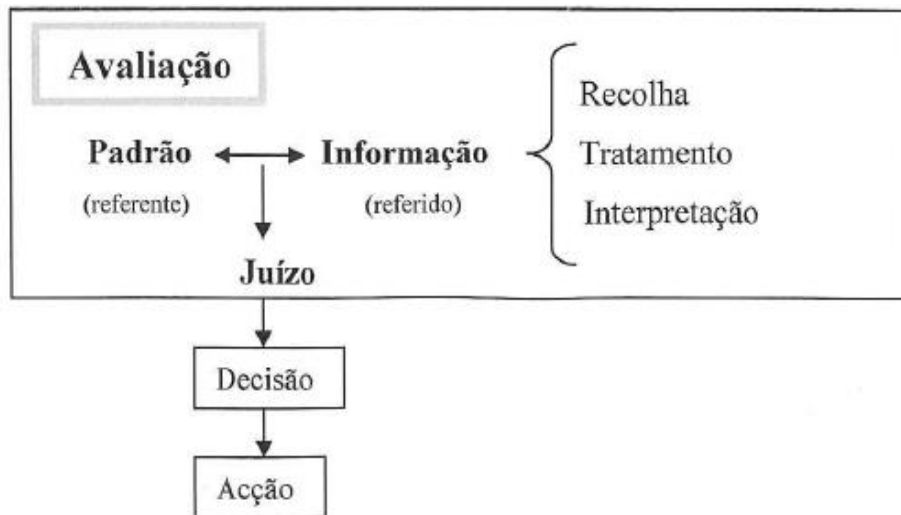
### **3.1 – Avaliação em educação**

Segundo a perspetiva histórica, o ato de avaliar está conotado com a noção de *medição*. De acordo com Alaíz, Góis e Gonçalves (2003), a concepção da avaliação é vista como “a investigação sistemática do valor ou mérito de um objeto”, ou mais exatamente “o sentido chave do termo “avaliação” refere-se ao processo de determinação do mérito ou valor de alguma coisa ou ao produto desse processo” (Scriven, 1991, citado por Alaíz, Góis & Gonçalves, 2003, p.9).

Estes autores defendem que a avaliação é “um processo de recolha de informações que são comparadas com um conjunto de critérios ou padrões, terminando na formulação de juízos” (p.9). Assim, e segundo os mesmos autores, o ato de avaliar significa verificar o grau de adequação entre “um conjunto de informações e um conjunto de critérios adequados ao objectivo fixado, com vista a tomar uma decisão” (p.10). Saliente-se que estes autores consideram que “avaliação” e “decisão” são operações distintas, verificando-se que a primeira prende-se com a recolha e tratamento de informação (referido) e permite a sua comparação com um padrão (referente). Dessa comparação resulta a formulação do juízo de valor, que antecede a tomada de decisão.

Apresenta-se de seguida a figura 3 que evidencia o conceito de avaliação proposto por estes autores.

**Fig. 3: Conceito de avaliação**



Fonte: Alaíz, Góis e Gonçalves (2003, p.10).

O conceito de avaliação, segundo Guba e Lincoln (1990), citados por Alaíz, Góis e Gonçalves (2003), foi sofrendo uma evolução, apresentando estes autores as “quatro gerações de avaliação” que se passam a descrever:

- Na “primeira geração” avaliar e medir são sinónimos. Deste modo, o avaliador é um técnico que deverá utilizar e aplicar uma bateria de testes ao indivíduo que é objeto de avaliação e atribuir-lhe uma classificação resultante desse desempenho;
- Na “segunda geração” o avaliador continua a ser perspectivado como um técnico, mas assume-se, fundamentalmente, como um especialista na definição de objetivos,

centrados mais no processo, identificando os pontos fortes e fracos do avaliado relativamente aos objetivos previamente delineados;

- Na “terceira geração” o avaliador é um especialista, que descreve e aplica ou constrói instrumentos de avaliação. O avaliador desempenha o papel de juiz, emitindo para tal um juízo acerca do valor ou mérito do ato avaliado;
- Na “quarta geração” o avaliador negocia com os *stakeholders*. É uma metodologia construtivista que envolve uma dialética contínua de interação, de análise crítica e de reanálise, em que os avaliados são (co)autores da sua avaliação. A avaliação é considerada como útil e promotora de melhoria.

Segundo Guerra (2003), todo o processo avaliativo em educação deve ser desencadeado com grande rigor, qualidade e responsabilidade no sentido de ele próprio ser um veículo de promoção da melhoria e mudança dentro da organização escolar. “A avaliação em educação deve contribuir para a melhoria da própria avaliação, ou seja, a avaliação não pode preocupar-se apenas com o valor educativo da prática, devendo ser, ela mesma, educativa” (p.22).

O mesmo autor refere que, hoje em dia, é aceite por todos a necessidade de se proceder a uma avaliação institucional das escolas e dos seus profissionais que permita melhorar as suas práticas. A avaliação deverá ser um processo de aprendizagem para todos aqueles que a realizam e para aqueles que dela se aproveitam, no sentido de se poderem tomar decisões que transformem a dinâmica da escola e das suas práticas pedagógicas.

Assim, é fundamental que os vários grupos intervenientes acreditem e legitimem a qualidade, o rigor e o uso da avaliação no campo educacional. Nevo (1986) classificou algumas teorias de avaliação educacional, tendo por base dez dimensões de análise, apresentadas no quadro 10:

**Quadro 10:** O estado de arte da avaliação educacional em 1986

Dimensões de análise	Pressupostos de cada dimensão
Como é definida a avaliação?	Descrição sistemática de objetivos da educação e/ou uma avaliação do seu mérito ou valor.
Quais são as suas funções?	-Formativa (para a melhoria); -Sumativa (para a seleção ou prestação de contas); -Sociopolítica (para motivar e ganhar suporte público); -Administrativa (para exercer a autoridade).
Quais são os objetos?	Alunos, pessoal administrativo, professores, materiais, currículos, programas, projetos, instituições ou qualquer entidade.

**Quadro 10:** O estado de arte da avaliação educacional em 1986 (continuação)

Dimensões de análise	Pressupostos de cada dimensão
Que informação deve ser recolhida?	-Objetivos do objeto; -Estratégias e planos; -Processos de implementação; -Alcance dos objetivos declarados.
Que critérios devem ser usados para julgar o mérito de um objeto?	-As necessidades identificadas de atuais ou potenciais clientes; -Realização de objetivos nacionais, ideias ou valores sociais; -Reunião de padrões e normas estipuladas; -Alcance dos objetivos declarados.
Quem deve ser servido?	Deve servir as necessidades de informação de todas as partes interessadas, atuais ou potenciais (é da responsabilidade do(s) avaliador(es) delinear os <i>stakeholders</i> e identificar ou projetar as suas necessidades de informação).
Qual é o processo?	Deve incluir: -ênfoque no problema de avaliação; -recolha e análise de dados empíricos; -comunicação das evidências às audiências.
Que métodos de investigação devem ser usados?	Por ser uma tarefa complexa, é necessário mobilizar métodos alternativos e utilizá-los de acordo com a natureza do problema.
Quem deve realizar a avaliação?	Pessoas que individualmente ou em grupo, possuam: -competência alargada em metodologia de investigação e outras técnicas de análise de dados; -compreensão do contexto social e da substância única do objeto de avaliação; -capacidade para manter relações humanas corretas e relacionar-se com indivíduos e grupos envolvidos na avaliação; -estrutura conceptual para integrar as capacidades acima referidas.
A que padrões deve a avaliação ser referida?	-propriedade (legal e ética); -utilidade (útil e prática); -praticabilidade (realista e prudente); -exatidão (tecnicamente adequada).

Fonte: Nevo (1986, pp.24-26).

Hadji (1994) considera, tal como Alaíz, Góis e Gonçalves (2003), que todo o processo de avaliação se prende com o confronto entre um referente (conjunto de normas ou critérios) e um referido (aspetos observáveis a partir da realidade), traduzindo-se na formulação de um juízo de valor, sendo “os juízos de valor aqueles por meio dos quais se aprecia o que vale a realidade” (Hadji, 1994, p.31). O mesmo autor considera que se deve “partir da prática e tomar como objecto de reflexão as questões que se põem à realização de uma operação de avaliação” (p.45).

Hadji (1994) apresenta nove grandes questões que podem servir como alavanca para a formulação de um processo avaliativo, as quais são apresentadas no quadro 11, tendo por base o sistema de avaliação das ações de formação.

**Quadro 11:** As variáveis da avaliação segundo Hadji (1994)

Questões	
Formar?	Quais as transformações esperadas? Que significado terá para todos os envolvidos?
Avaliar?	Qual a finalidade principal da ação de avaliar? Quais os critérios e os indicadores a ter em conta?
O quê? Qual o objeto?	Qual o âmbito em que incidirá a investigação? Que tipo de efeitos poderemos apreender e apreciar? Como provar que os efeitos observados são fruto da ação de avaliar?
Como? Com que instrumentos?	Quais os instrumentos a utilizar para produzir informação? Como deverão ser colocados em prática? Deverá prever-se a utilização de instrumentos específicos para diferentes ações?
Quem avaliará?	Que parte da avaliação competirá: -Aos responsáveis das formações? -Aos formadores? -Aos especialistas exteriores? Etc.
Quando?	Quais os momentos adequados para recolher informação?
Para quem?	Quem receberá e explorará a informação?
Qual o tipo de decisão?	Quais serão as bases da avaliação? Quem tem poder para decidir?
Para quê? Qual a sua utilidade?	Como utilizar a avaliação para melhorar a qualidade das ações? Como usufruir da avaliação em nome da eficácia?

Fonte: adaptado de Hadji (1994, pp.45-46).

É sobejamente conhecido e defendido que nenhuma sociedade evolui sem mecanismos de avaliação e a área da educação não poderá ser uma exceção. Importa portanto que os seus agentes educativos percebam a sua razão de ser e o seu contributo para a melhoria do serviço educativo prestado. Assim, a avaliação tem que estar ao serviço da melhoria da prática educativa e ser o garante da qualidade e da mudança para a escola. Todo o processo avaliativo tem que ser aberto, cooperativo, dialogante e “fazer sentido” para todos os grupos que constituem a organização escolar.

Atualmente o grande desafio que se coloca à escola prende-se com a avaliação de desempenho dos professores (ADD).

Defendemos que os professores terão que se rever no processo avaliativo desencadeado e, sentirem que o mesmo é um processo contínuo, sistemático, supervisionado e que contribui para melhorar as práticas e provocar a melhoria. Toda esta situação é contemplada no Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho, ao referir que, a avaliação de desempenho objetiva a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos e, simultaneamente, a valorização e desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, mediante acompanhamento e supervisão da prática pedagógica, no panorama de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência. Então, uma questão se coloca: *será possível conciliar a supervisão e a avaliação de desempenho?*

Consideramos que a avaliação do desempenho docente deverá ter como função privilegiada o desenvolvimento profissional dos professores e pautar-se por objetivos essencialmente formativos, pelo que a prática de supervisão poderá e deverá ser um forte contributo e mais-valia para se atingir estes objetivos, facilitando, apoiando, acompanhando, sustentando, (re)conceptualizando o desenvolvimento profissional dos seus interlocutores.

No entanto, e como afirma Marchão (2011), se a função formativa for “subalternizada por uma função apenas classificativa pode determinar uma visão não de apoio, própria dos processos de supervisão, mas hierárquica e autoritária, apenas de avaliação/inspeção em que as relações interpessoais na escola podem acabar por ser afetadas” (p.2). A avaliação segundo Pacheco e Flores (1999), citados por Marchão, (2011), deve servir “quer para as tomadas de decisão relativas à progressão na carreira, funcionando como elemento de discriminação do desempenho, quer para o reforço do desenvolvimento profissional” (p.2).

No sentido de compreender melhor os campos de atuação da supervisão e da avaliação, num processo de supervisão-avaliação, apresentamos no quadro 12, alguns critérios de distinção.

**Quadro 12:** Supervisão de avaliação: o que os distingue

	Supervisão	Avaliação
Finalidade principal	Proporcionar o crescimento do professor para além do atual nível de desempenho.	Formular juízo de valor acerca da qualidade global de competências do professor.
Fundamentação	Reconhecer a natureza complexa e multidimensional do ato de ensinar.	Direito legítimo do estado de proteger as crianças e os jovens do comportamento imoral, da incompetência ou pouca profissionalidade dos professores.
Âmbito	Restrito	Alargado
Enfoque da recolha de dados	Individualizado, diferenciado, baseado em critérios individuais.	Baseado em critérios estandardizados.
Valorização da competência profissional	Competência partilhada e mutuamente reconhecida.	Avaliador certificado pelo estado/distrito/escola.
Relação professor-supervisor	Colegial, de reciprocidade (de respeito e confiança, de partilha de objetivos, de experiência e liderança).	Hierarquizada, com alguma distância de modo a tornar a avaliação o mais justa e neutra possível.
Perspetiva do professor sobre o processo	Oportunidade para correr riscos e experimentar.	Desempenho máximo para mostrar ao avaliador.

Fonte: Moreira (2009, citado por Marchão 2011, p.3).

Atendendo ao quadro anterior, constatamos, mais uma vez, que a supervisão tem o seu enfoque no desenvolvimento profissional do professor e a avaliação tem

como finalidade a formulação de valores sobre a competência, certificando-a e promovendo a progressão na carreira.

Considera-se que, num processo de supervisão-avaliação, é necessário existir, não apenas a corresponsabilização dos seus intervenientes no sistema de avaliação, mas também um diálogo permanente, numa perspetiva reflexiva que permita a “evolução do professor avaliado, a melhoria e a mudança de práticas, a qualidade e eficácia do contexto de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento profissional e o estabelecimento de um ciclo reflexivo de supervisão que seja dinâmico e colaborativo” (Marchão, 2011, p. 4).

A avaliação de desempenho dos professores (ADD) tornou-se, pois, um instrumento necessário na procura de melhores resultados para a escola. No entanto, temos verificado que a implementação do processo nem sempre tem sido “pacífica” e “consensual” e em determinados contextos educativos têm-se vivido “tempos difíceis”, pois “um clima de mudança legislada e não de mudança negociada” (Day, 1993, p.97) gerou, em muitos casos, sentimentos de desconfiança, ceticismo e rejeição.

Segundo Baptista (2013), a ADD tem estado, nos últimos anos, na ribalta da discussão nem sempre pelas melhores razões, considerando que foram as políticas educativas que a colocaram na (des) ordem do dia.

A avaliação faz parte de qualquer programa de formação ou desenvolvimento, enquanto estratégia de análise, reflexão e melhoria. O problema está no facto de se eleger e privilegiar a avaliação como instrumento do controlo remoto do sistema educativo e seus atores, reduzindo a importância da supervisão pedagógica, formativa e reflexiva, como forma de garantir a qualidade do serviço educativo (p.263).

### **3.2 – Observação de aulas em contexto supervisiivo: princípios e finalidades**

Consideramos que no sentido de atingir a melhoria da qualidade da escola é fundamental desencadear, no seu interior, mecanismos que propiciem o desenvolvimento profissional do professor, enquanto agente de mudança desse contexto educativo. Segundo Nóvoa (2006), torna-se necessário credibilizar e profissionalizar os professores, pois “o que decide o futuro de muitas crianças e de muitos jovens não são as leis, nem os programas, são, sim, os bons professores. O reforço do seu prestígio e da

sua cultura profissional são determinantes para qualquer programa de melhoria da escola” (p.12).

Nesta perspectiva, a supervisão pedagógica adquire um papel particularmente relevante, no sentido de ajudar o docente no aperfeiçoamento das suas práticas, valorizando a reflexão sobre a ação e dando ênfase ao caráter formativo da avaliação docente. É neste processo de supervisão pedagógica e de ADD que surge a observação de aulas como mais uma ferramenta muito significativa ao serviço da melhoria da qualidade do ensino e da mudança na escola.

A observação deverá ser desenvolvida segundo um modelo de supervisão clínica uma vez que este é reconhecido como uma estratégia de supervisão com grandes potencialidades formativas e que favorece o desenvolvimento profissional e organizacional. A supervisão clínica é um processo de observação-reflexão-ação sobre a prática, centrada na resolução de problemas, o que implica uma colaboração estreita entre observador-observado (Alarcão & Tavares, 2003).

Assim, a observação de aulas em contexto de ADD deverá ser implementada segundo um modelo reflexivo de avaliação de docentes e enquadrar-se num projeto de avaliação global da escola, que vise o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, a melhoria do serviço educativo prestado e o reforço do trabalho colaborativo, com vista ao sucesso educativo dos alunos (Reis & Alves, 2009).

Deverá recorrer, não apenas aos referentes externos que lhe conferem legitimidade normativa e conceptual, mas também, invocar os referentes internos que permitem a autenticidade do dispositivo educativo e o respeito pela identidade da Escola (construção *coletiva de sentidos* para a observação de aulas).

Assim, a observação de aulas deve ser parte integrante de uma avaliação que se desenvolva de forma articulada na Escola e, nesse sentido, devem ser consideradas as várias dimensões do trinómio avaliação: as aprendizagens dos alunos; a organização escolar (autoavaliação de escolas); o desempenho do docente. Todas estas dimensões devem ser condicionadas pelos mesmos referentes internos e enquadradas num ciclo de supervisão pedagógica (Reis & Alves, 2009).

Os mesmos autores referem que, desta forma, a observação de aulas surge como uma estratégia de formação por excelência, assumindo um caráter essencialmente formativo e regulador dentro do processo de desenvolvimento curricular da Escola, pois “a avaliação de desempenho, materializada num ciclo de observações, não fica refém do livre arbítrio dos seus atores, mas indexada a referentes contextuais, internos, que

estabelecem o enquadramento da avaliação em torno de princípios e valores subjacentes à conceção dos referenciais internos para a observação” (p. 3912).

Segundo Reis (2011), a observação desempenha um papel determinante na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo-se uma fonte de inspiração e de motivação e um forte catalisador de mudança na escola. A observação de aulas surge como um processo essencialmente formativo/colaborativo e contextualizado às necessidades do seu público-alvo – professores e alunos.

Apresentam-se algumas das finalidades da observação de aulas propostas por Reis (2010, p.12):

- Diagnosticar os aspetos/as dimensões do conhecimento e da prática profissional a trabalhar/melhorar;
- Adequar o processo de supervisão às características e necessidades específicas de cada professor;
- Estabelecer as bases para uma tomada de decisão fundamentada sobre o processo de ensino e de aprendizagem;
- Avaliar a adequação das decisões curriculares efetuadas pelos professores e, eventualmente, suscitar abordagens ou percursos alternativos;
- Proporcionar o contato e a reflexão sobre as potencialidades e as limitações de diferentes abordagens, estratégias, metodologias e atividades;
- Desenvolver diferentes dimensões do conhecimento profissional dos professores.

Cruz (2009) refere que a utilidade da observação de aulas reside fundamentalmente no contributo que daí advém para a autoavaliação do trabalho do professor (observador e observado). Assim, a observação de aulas deverá ser uma estratégia que os professores utilizam para recolher elementos da sua atuação em contexto de sala de aula para, com base nos dados recolhidos, desencadear a reflexão crítica sobre a ação (entre supervisor e observado).

Por sua vez, o supervisor deverá assumir “o papel de promotor de desenvolvimento das capacidades de auto-reflexão num contexto interpessoal construtivo” (p.142).

Por último, e referenciando novamente Reis (2011), a observação de aulas deverá ser um processo:

- de interação profissional e essencialmente formativo;
- que visa o desenvolvimento individual e coletivo dos professores;
- que potencializa a melhoria da qualidade de ensino e das aprendizagens;
- colaborativo e diferenciado (de acordo com as necessidades do professor);
- que promove a criação de comunidades de aprendizagem dentro da escola;
- continuado e contextualizado de desenvolvimento pessoal e organizacional;
- colaborativo entre supervisor-professor (que promova o desenvolvimento pessoal e profissional de ambos).

A observação de aulas, independentemente da tipologia utilizada (informal ou formal), visa compreender e analisar as estratégias e metodologias de ensino utilizadas, as atividades educativas implementadas, as interações professor-aluno, diagnosticar um problema, encontrar e testar possíveis soluções para o problema, entre outras.

As observações de carácter informal definem-se por visitas de curta duração (podem oscilar entre 15 a 20 min e cerca de 2 min) nas quais o supervisor entra e sai da sala de aula sem aviso prévio e sem utilizar grelhas de observação.

Segundo vários autores, e como refere Reis (2011), o método de *Downey walk-through* (visitas de cerca 2-3 min) apresenta um impacto positivo em termos educacionais, tendo como objetivo principal promover o crescimento profissional do observado. Nesse sentido, o supervisor deverá formular uma questão de debate e/ou comentário que estimule no professor a reflexão sobre as suas práticas, potencializando desta forma a predisposição para a melhoria e para o crescimento profissional do observado. Todas as visitas, independentemente da sua duração e do método supervisivo utilizado, deverão ser complementadas com uma reunião de discussão sobre os aspetos observados e suas inferências para futuras ações educativas e para a melhoria do serviço educativo prestado.

Reis (2011) apresenta uma listagem com algumas orientações para a observação informal de aulas, destacando-se as seguintes ideias: todos os professores beneficiam da observação informal das suas aulas, logo deverá ser uma prática a privilegiar com frequência e com consistência ao longo da sua carreira. Nestas visitas é importante estabelecer um foco de observação que assegure a obtenção de informações ricas e relevantes, apesar da brevidade das visitas. Todas estas observações deverão ser complementadas com o fornecimento do *feedback* por parte do supervisor. Nesse sentido, deverão ser realizadas reuniões de trabalho entre supervisor-professor com o

objetivo de refletirem em conjunto sobre a observação efetuada e estimular futuras observações. “A qualidade das questões para reflexão, as sugestões e os comentários apresentados têm um impacto decisivo no grau de reflexão e de desenvolvimento profissional suscitado” (p.14).

As observações formais requerem outro tipo de preparação e de planeamento para a sua concretização e são fortemente influenciadas pelo método de supervisão clínica (observação-reflexão-ação sobre a prática profissional em contexto de sala de aula), o que envolve a repetição cíclica de uma sequência de fases (pré-observação, observação e pós-observação). Assim, a observação de aulas surge como uma estratégia supervisiva colaborativa entre supervisor-professor durante as três fases do processo e representando benefícios mútuos para ambos os intervenientes: potencializar o desenvolvimento pessoal e profissional – enfoque nas dimensões formativas da observação de aulas.

Segundo vários autores, destacando Alarcão e Tavares (2010), Reis (2011) e Vieira e Moreira (2011), o ciclo de observações é constituído por três etapas que se apresentam de forma resumida:

### **1) Pré-observação**

- Negociação das regras para a observação;
- Selecionar/adaptar instrumentos de observação (global ou focalizada);
- Análise e discussão do plano de aula (com caracterização/especificidades da turma);
- Motivar o professor para a observação (postura proactiva/reflexiva).

### **2) Observação**

- Recolha de informação de acordo com os focos específicos a observar (definidos com o professor);
- Seleção das metodologias a utilizar (registos descritivos/interpretativos);
- Seleção/conceção dos instrumentos de recolha de dados a utilizar (grelhas de observação, listas de verificação, escalas de classificação, mapas de registos).

### **3) Pós-observação**

- Analisar os dados recolhidos e registados durante a observação;
- Refletir sobre o significado dos dados recolhidos;
- Fornecer *feedback construtivo* que vise o desenvolvimento pessoal e profissional do professor;
- Definir prioridades para as próximas observações;

- Negociar metas de aprendizagem e de melhoria das práticas (construção de sentidos).

Consideramos que o processo de observação de aulas só terá um impacto positivo e renovador no processo de crescimento pessoal e organizacional, se todos os atores educativos e lideranças em geral lhe reconhecerem validade e o seu carácter formativo, contextualizando-o às necessidades e especificidades de cada organização educativa – ser parte integrante das suas metodologias de supervisão organizacional.

Segundo Reis (2011), “a observação de aulas deverá sempre integrar-se num processo continuado e contextualizado de desenvolvimento pessoal e organizacional, orientado por ideias claras e explícitas sobre o ensino e a aprendizagem” (p.17).

### **3.3 – Avaliador como supervisor pedagógico**

De acordo com Alarcão e Roldão (2010), a supervisão deve desencadear ambientes que promovam a construção e o desenvolvimento profissional e que visem, simultaneamente, o desenvolvimento da autonomia profissional dos professores. Assim, a prática de supervisão deve focalizar-se na sua vertente fundamentalmente formativa e de acompanhamento. Nesse sentido, a formação/caraterísticas do supervisor são estruturantes e determinantes para o sucesso de todo o processo de avaliação-supervisão.

Para Mosher e Purpel (1972), citados por Alarcão e Tavares (2010, p.73), existem seis áreas de caraterísticas que o supervisor deve apresentar:

- sensibilidade para se aperceber dos problemas e das suas causas;
- capacidade para analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhes deram origem;
- capacidade para estabelecer uma comunicação eficaz a fim de perceber as opiniões e os sentimentos dos professores e exprimir as suas próprias opiniões e sentimentos;
- competência em desenvolvimento curricular e em teoria e prática de ensino;
- *skills* de relacionamento interpessoal;
- responsabilidade social assente em noções bem claras sobre os fins da educação.

Alarcão e Tavares (2010) referem que a capacidade de prestar atenção e o saber escutar são consideradas caraterísticas fundamentais que o supervisor deve

possuir. Cumulativamente, deve demonstrar capacidade de compreender, de manifestar uma atitude de resposta adequada, de interpretar as perspectivas dos supervisionados, de procurar a clarificação de sentidos e a construção de uma linguagem comum, de comunicar verbal e não verbalmente, de parafrasear e interpretar, de cooperar, de interrogar.

Segundo Reis (2011), o supervisor deverá ser uma pessoa com reconhecida credibilidade a nível do “saber” e do “ser” e nesse sentido deve possuir competências significativas no âmbito da vertente profissional e da vertente pessoal. “As competências de relação interpessoal e de comunicação são decisivas no estabelecimento de uma relação de supervisão centrada na colaboração, no apoio e no aconselhamento tendo em vista o desenvolvimento de práticas lectivas adequadas” (p.17).

Teixeira e Ludovico (2007) referem que o ato supervisivo deverá estar sempre associado ao “saber olhar” do supervisor, o qual deverá manifestar/desenvolver uma atitude supervisiva abrangente, contextualizada, interpretativa e prospetiva.

Um bom supervisor lança o seu olhar entre o passado e o futuro, jogando-o no presente; dirige-o para os professores, mas relança-o para os alunos destes; focaliza-o na sala de aula, mas abre-o para outros contextos que com este microcosmos estabelece relações ecológicas interactivas; preocupa-se com o desenvolvimento individual dos professores, mas considera o papel que, no seu conjunto, desenvolve na educação e socialização das crianças e dos jovens (p.64).

Neste sentido, consideramos que ao avaliador, como supervisor pedagógico, caberá a função de favorecer a maximização e a otimização das capacidades pessoais e profissionais dos avaliados, através da monitorização, da observação e da avaliação da sua ação em contexto educativo, nomeadamente, em contexto de sala de aula. A observação de aulas apresenta-se como um processo formativo e colaborativo entre professor-avaliador, onde “ambos devem desempenhar papéis importantes - antes, durante e após a observação - de forma a assegurar benefícios mútuos no desenvolvimento pessoal e profissional” (Reis, 2011, p.19).

Afonso (2009) vem reforçar esta ideia referindo que todo o processo de supervisão pedagógica pressupõe um ciclo supervisivo, composto por determinadas fases que se apresentam de seguida:

- pré-observação, onde se identificam problemas ou inquietações e planifica-se, conjuntamente, a estratégia de observação;
- observação propriamente dita, é a obtenção de dados e informações sobre determinados aspetos do processo de ensino-aprendizagem;
- análise e sistematização dos dados, contextualiza-se na análise e interpretação dos dados de acordo com a natureza da observação;
- encontro de pós-observação, prende-se com a reflexão sobre o que se passou durante o processo de ensino-aprendizagem;
- análise do ciclo da supervisão, neste momento é feita a avaliação da ação da supervisão desenvolvida.

Pelo que foi exposto anteriormente, mais uma vez ficou bem patente que o avaliador/supervisor deverá, em todos os processos supervisivos e nomeadamente no atual modelo de avaliação de desempenho, evidenciar uma postura/atitude de encorajamento, de acompanhamento, de questionamento, de diálogo, de colaboração, de apoio, entre outras, que vise a melhoria das práticas dos professores.

Esta visão do supervisor como supervisor e avaliador é também contemplada no Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho, através do qual se pode constatar que é ao avaliador que cabe a função de supervisão de toda a atividade docente, nomeadamente a responsabilidade última sobre o processo de avaliação de docentes.

Segundo Wiles e Bondi (2000, citados por Graça et al., 2011), para o exercício das funções supervisivas é necessário que o supervisor tenha conhecimentos nessa área de especialidade, bem como possua competências que se relacionam com a tomada de decisões e de gestão, o planeamento e a monitorização das atividades, as competências de investigação, realçando também as competências de formação pessoal, bem como a capacidade para a discussão e aconselhamento resultantes de todo o processo supervisivo.

Considera-se que cabe ao avaliador incentivar a mudança e a melhoria da prática, ajudando a diagnosticar a realidade e a ultrapassar eventuais problemas, sempre segundo uma perspetiva de corresponsabilidade e de interajuda, informando, questionando, sugerindo, avaliando, encorajando o professor que está a ser observado.

De acordo com Reis (2011), o supervisor desempenha um papel de modelo e, conseqüentemente, deverá possuir competências ao nível da vertente pessoal (relação interpessoal e de comunicação) e ao nível da vertente profissional (forte credibilidade

como profissional e capacidade de saber ouvir, de encorajar, de organizar, de acompanhar todo o processo supervisivo).

Apresentam-se de seguida algumas das funções a desempenhar pelo supervisor durante o ciclo de observação de aulas, referidas por Reis (2011):

### **1-Pré-observação**

- Clarificar os objetivos da observação;
- Reunião com o professor no sentido de discutir os objetivos da aula, estratégias a utilizar para concretizar esses objetivos, a integração da aula a observar no currículo e planificação da disciplina, as propostas de diferenciação previstas tendo por base as características e ritmos dos alunos, entre outras;
- Discussão sobre os aspetos/dimensões em que o professor gostaria que se centrasse a atenção do supervisor;
- Explicitação, por parte do supervisor do que irá fazer durante a observação;
- Definição/marcação de uma data e hora para a reunião de *feedback*.

### **2-Durante a observação**

- O supervisor deverá ser um agente que não perturbe a aula (reduzir o impacto da sua presença e só participar se for solicitada a sua intervenção);
- Registrar as observações de acordo com as grelhas previamente estabelecidas;
- Registrar as suas impressões e questões sobre aspetos que quer abordar com o observado (registos devidamente documentados e contextualizados) na reunião de *feedback*.

### **3-Depois da observação**

- Reconstruir, com o professor, o que aconteceu na aula (levar o professor a refletir e apresentar os pontos fortes e fracos da sua aula, bem como as situações atípicas que podem ter ocorrido, no seu entender);
- O supervisor deve ser claro e centrar-se em situações concretas da aula (descrevendo os comportamentos observados em vez de os etiquetar e/ou avaliar);
- A sua intervenção nesta fase do processo deverá ter sempre presente os comportamentos observados e os que considera que o professor observado tem a capacidade e a possibilidade de modificar;
- Apresentar sugestões construtivas e que potencializem o carácter formativo do ciclo da observação de aulas que supervisionou.

Em todo o processo supervisivo e também em qualquer modelo de ADD deverá existir uma interajuda, uma “cumplicidade pedagógica”, um trabalho permanente de partilha, de saberes e de pontos de vista entre os seus intervenientes: supervisor/avaliador e professor observado/avaliado.

Assim, o professor avaliado deve interagir com o supervisor no sentido de proporcionar evidências sobre o seu desempenho (mostrar evidências pertinentes e relevantes para a sua avaliação) e proceder à sua autoavaliação numa lógica de continuidade e de melhoria progressiva do seu desempenho. “Nesse sentido, o professor avaliado deve observar e analisar o seu desempenho, numa perspetiva de professor reflexivo que constrói os significados da sua prática, identificando os seus pontos fortes, para os poder partilhar, e reconhecendo os seus pontos fracos, para procurar estratégias de superação e solução, entre as quais a formação que conduza ao seu desenvolvimento profissional” (Graça et al., 2011, p.58).

Para Reis (2011), as funções a desempenhar pelo professor, durante o ciclo de avaliação, são as seguintes:

### **1-Pré-observação**

- Preparar-se para a reunião com o supervisor no sentido de discutir as regras de observação, os objetivos da aula, estratégias a utilizar para concretizar esses objetivos, a integração da aula a observar no currículo e planificação da disciplina, as propostas de diferenciação previstas tendo por base as características e ritmos dos alunos, entre outras;
- Discussão sobre os aspetos/dimensões em que gostaria que se centrasse a atenção do supervisor;
- Informar o supervisor sobre o local onde gostaria que ele se sentasse, bem como o tipo de intervenção que este poderá ter na aula.

### **2-Durante a observação**

- Apresentar o supervisor aos alunos, explicando o objetivo da sua presença na sala de aula;
- Logo após terminar a aula, o professor deverá anotar as suas reflexões sobre a forma como esta decorreu, no sentido de poder discutir, de forma consistente e fundamentada, a observação da mesma com o supervisor.

### **3- Após a observação**

- Reconstruir, com o supervisor, o que aconteceu na aula (refletir e apresentar os pontos fortes e fracos da sua aula, bem como as situações atípicas que podem ter ocorrido, no seu entender);
- Solicitar comentários e sugestões construtivas sobre aspetos específicos.

## **3.4 – Avaliação e supervisão: tensões e desafios**

Considera-se que a avaliação e a supervisão deverão ser tarefas indissociáveis e implementadas de forma articulada no processo de regulação e de crescimento da organização escolar.

Defendemos que a avaliação faz parte de qualquer programa de formação ou desenvolvimento, enquanto estratégia de análise, de acompanhamento, de reflexão e de melhoria. Nesse sentido, deverá ser concebida como um instrumento a favor dos professores, da sua atuação e do seu crescimento profissional.

No entanto, a ADD tem estado na ribalta em termos de análise e de discussão entre a tutela e a classe docente, nem sempre pelos melhores motivos. Nos últimos anos, tem-se assistido, por parte do Ministério da Educação (ME), à tentativa de implementar, na escola pública, vários modelos e modos de ADD, os quais acabaram sempre por ser considerados inoperantes e redutores, mesmo pelos seus aplicadores (avaliados e avaliadores), não potencializando o desenvolvimento profissional dos professores, nem o desenvolvimento da organização escola, nem tão pouco a qualidade do serviço educativo que a escola presta.

O atual modelo de ADD tem sido concebido como um simples procedimento burocrático, punitivo, de controlo e de sujeição, sem qualquer conteúdo formativo nem de incentivo para que os professores aperfeiçoem, de facto, as suas práticas pedagógicas e se envolvam de forma construtiva na vida e na organização das escolas.

Então, uma pergunta se coloca: de que forma se pode incorporar e articular, num mesmo modelo avaliativo, objetivos de melhoria das escolas e das aprendizagens e finalidades de avaliação sumativa e estandardizada? Consideramos que, no modelo em vigor, muito dificilmente...

O atual processo de ADD é um processo redutor, que não promove o desenvolvimento profissional dos professores e dos alunos. Nesse sentido, não dá

resposta aos objetivos educativos, formativos e supervisivos que deveriam estar subjacentes a qualquer processo de supervisão e de avaliação, pois “a associação entre a supervisão e a função certificadora da avaliação do desempenho docente acarreta alguma suspeita sobre a primeira”, remetendo-a para uma função “administrativa de controlo em que a eficiência e produtividade são a palavra de ordem” (Formosinho & Machado, 2010, pp.108-109).

Muitos autores (Alarcão, 2001; Alarcão & Roldão, 2010; Alarcão & Tavares, 2010; Reis 2011; Vieira & Moreira, 2011) defendem um modelo de avaliação de desempenho onde os professores sejam parte integrante e emancipatória de todo o processo de crescimento e de mudança da organização escolar, contribuindo, com a sua ação, para a construção de comunidades de desenvolvimento profissional. Nesse modelo, o grande objetivo da supervisão e da ADD é o desenvolvimento profissional dos professores, a sua valorização e o envolvimento nas tarefas comuns, na análise e na reflexão partilhada dos problemas e da sua superação, recorrendo, sempre que possível, a processos de investigação-ação.

Segundo Ketele (2010), citada por Vieira e Moreira (2011), o que a avaliação pressupõe, de acordo com uma postura sistémica em todo o processo avaliativo, não é emitir um “juízo” sobre a pessoa do professor, os seus comportamentos e as suas práticas, mas sim, sobre o efeito das suas práticas.

Para que tal seja possível, é necessário que exista um diálogo crítico entre todos os atores educativos e que a avaliação seja concebida como um exercício colaborativo de supervisão focalizado “(...) nas justificações e consequências da ação profissional a diversos níveis, nos seus eventuais dilemas e contradições, em busca de caminhos alternativos para professores e alunos” (p.22). Em contexto supervisivo, a avaliação surge como um processo formativo e um instrumento a favor do professor e da sua atuação profissional, conforme evidência o quadro 13.

**Quadro 13:** Agentes, objetivos e quadro de referência da avaliação na supervisão

Agentes	Objetivos		Quadro de referência (ético e conceptual)
O(s) supervisor(es) O(s) professor(es) O(s) aluno(s) Outros elementos da comunidade educativa (encarregados de educação, colegas, ...)	Teorias Práticas Contextos	Pedagógicos  Supervisivos	Condições de uma formação reflexiva Condição de uma pedagogia para a autonomia Princípios reguladores das práticas supervisivas (decorrentes dessas condições)

Fonte: Vieira e Moreira (2011, p.22).

Vários autores (Alarcão & Roldão, 2010; Alarcão & Tavares, 2010; Reis 2011; Vieira & Moreira, 2011) consideram que os dilemas e tensões inerentes à atividade supervisiva e avaliativa de professores resultam de diversos fatores, nomeadamente: assimetria profissional, experiencial e estatutária dos professores avaliadores e avaliados; rotinas enraizadas na escola, que dificultam a predisposição para a mudança; pouca tradição das práticas supervisivas; conflito entre apoio e supervisão/credibilidade e preparação técnica dos supervisores; transparência e consenso relativamente à validade e à fiabilidade de todo o processo supervisivo-avaliativo, entre outras.

Assim, avaliadores e avaliados devem considerar-se como agentes de mudança num processo sistémico e como líderes transformadores da aprendizagem dos alunos e do trabalho nas escolas. O grande desafio prende-se com o desenvolvimento no interior das escolas de comunidades de aprendizagem dialógicas, sugerindo-se a implementação de um estilo supervisivo não diretivo no acompanhamento de planos autodirigidos de desenvolvimento profissional (Glickman, 2002, citado por Vieira & Moreira, 2011).

Todo o processo avaliativo deve promover a mudança da atuação dos professores, através do “recurso a estratégias auto-supervisivas potencialmente transformadoras da ação e das situações de trabalho” (Vieira & Moreira, 2011, p.25).

Assim, a supervisão e a ADD devem ser implementadas de forma articulada, de modo a elegerem como objetivo prioritário a emancipação e a autonomia dos professores. A dimensão transformadora e emancipatória, vivida e partilhada no interior da escola, deverá sobrepor-se à máquina administrativa, burocrática e normalizadora proposta pela tutela.

Consideramos que o grande desafio da atualidade é criar, no interior das escolas, um clima de confiança, de diálogo e de corresponsabilidade entre todos os seus agentes educativos, que resulte na implementação de um processo de ADD partilhado, reflexivo e essencialmente formativo.

Defendemos que cada escola é uma escola, logo cada uma, na sua singularidade, deve olhar para o seu interior de forma responsável e empenhada de modo a ajustar o seu trabalho diário às suas necessidades e especificidades. Nesse sentido, é necessário criar no seu interior uma cultura de cooperação, de partilha, de interajuda, de formação, de atualização, entre outras, que vise a melhoria permanente da organização educativa e o crescimento profissional de todos os seus atores educativos.

Defendemos, por último, que estes objetivos só poderão ser concretizados com êxito se cada organização inscrever a supervisão e a ADD como práticas diárias que

permitem conhecer, compreender, analisar, melhorar as práticas educativas e dignificar o trabalho de todos os que diariamente trabalham e “constituem” a escola pública.

Na educação nada é simples e linear... Tudo exige “o olhar supervisivo da interrogação da realidade para a sua compreensão e transformação” (Vieira & Moreira, 2011, p.62).

## **PARTE II**

### **Análise reflexiva de um percurso profissional \_\_\_\_**



## **Capítulo 1 - Percurso profissional e atividades desenvolvidas**

Consideramos que ser professor, mais que uma profissão é um dom... O ato de ensinar e de aprender é uma tarefa árdua e que implica uma permanente autoanálise, autorreflexão, autocrítica em busca da melhoria da qualidade da nossa ação educativa.

Trata-se de um processo de formação ao longo da vida e de uma profissão que exige estarmos sempre atentos aos desafios, às mudanças, às necessidades de uma sociedade em permanente mutação e de um público-alvo com grandes especificidades, “exigências” e “interesses” – as nossas crianças e jovens adolescentes.

Neste capítulo é apresentado, de forma sucinta, um percurso profissional de alguém que descobriu que queria ser professora e ensinar, já no ensino superior. Esta “vontade” e “querer” fizeram com que fôssemos à procura dessa necessidade interior, tentando perceber, no exercício dessa atividade, se era realmente aquilo que queríamos e a profissão para a qual estávamos vocacionados...

Desde o primeiro momento em que tivemos contato com os alunos, em contexto de sala de aula, que as nossas dúvidas e inquietações interiores foram sendo ultrapassadas e o grande desafio, a partir desse momento, foi “construir a profissão docente”... Foi, e continua a ser, uma longa caminhada... cheia de desafios e exigências, responsabilidades individuais e coletivas, com (des)encantos mas, tornou-se parte integrante do nosso projeto de vida.

Hoje, ser professora é uma necessidade interior e um “Eu” que se foi construindo e alicerçando como um dos pilares da nossa vida e realização pessoal.

### **1.1 – Serviço letivo distribuído e cargos desempenhados**

Apresentamos de forma sucinta, o nosso percurso profissional, no tocante à componente letiva e cargos desempenhados, nas escolas onde desenvolvemos a nossa atividade docente. Desde o início da nossa carreira que fomos confrontados com um variadíssimo tipo de solicitações e de necessidades educativas por parte dos nossos alunos. A nossa grande preocupação foi conseguir diagnosticar todas essas situações e irmos adaptando a nossa prática profissional/supervisiva às necessidades e especificidades dos nossos alunos e das organizações educativas onde trabalhávamos.

O professor é um dos elementos basilares da relação pedagógica que se vive dentro de cada escola. Deverá ser alguém que se questiona sobre a sua prática, negocia, percebe os problemas, reformula e avalia a sua ação em contexto escolar, promove a mudança e facilita a aprendizagem, ou seja, “(...) o professor deve ser também investigador, desenvolvendo e mantendo uma postura reflexiva/investigativa face à prática pedagógica, fundamental a qualquer pedagogia verdadeiramente focalizada no aluno” (Vieira, 1993, p.51). Foi sempre essa a nossa grande premissa, focalizar o nosso trabalho e o nosso desenvolvimento profissional na pessoa do aluno, pois “o professor jamais deixa de aprender”, verificando-se que “o ensino é uma atividade que exige constante evolução e adaptação a novas situações” o que implica que o professor, ao longo de toda a sua carreira profissional seja sujeito a uma “constante actualização e desenvolvimento de competências profissionais” (Pacheco & Flores, 1999, p.56). Foi e será sempre, esse o nosso grande desafio diário...

### **1.1.1 – Escola Secundária e Escola do Ensino Básico (3º Ciclo)**

A nossa carreira profissional desenvolveu-se, ao longo de vinte e seis anos de trabalho, iniciando-se no ano letivo de 1987/1988, na Escola Secundária de Tondela, onde permanecemos durante sete anos.

O nosso primeiro contacto com a instituição “escola pública” foi logo, desde o primeiro momento, muito desafiante e exigente, pois a Escola Secundária de Tondela iria ser transferida para instalações próprias (até essa data estava sediada no antigo Colégio Tomaz Ribeiro) e havia muito trabalho a desenvolver. Foi-nos proposto, pela nossa delegada de grupo disciplinar, que ajudássemos a instalar e organizar os laboratórios da nova escola, bem como, fizéssemos um “levantamento de necessidades”, no sentido de apetrechar estes espaços de atividades laboratoriais com os equipamentos considerados fundamentais para a componente experimental. Vencido este desafio inicial, surge, finalmente, o nosso primeiro contacto com o nosso público-alvo – os alunos em contexto de sala de aula.

O nosso horário era constituído por duas turmas do nono ano com a opção de Quimicotecnia, e o restante horário era completado com uma turma de décimo ano e outra de décimo primeiro ano do Curso Profissional de Química. O desafio era muito grande e diversificado...

Era necessário planificar, implementar, acompanhar, avaliar aulas muito distintas, com metodologias de aprendizagem muito específicas e que implicavam a construção de documentos de trabalho bastante diversificados, bem com a construção de protocolos para todas as atividades laboratoriais que seriam implementadas. Não existiam, na altura, manuais escolares para estas áreas, apenas algumas recomendações e/ou sugestões metodológicas, bem como o perfil de competências a atingir no final do curso (décimo segundo ano).

Foi um ano de muito trabalho e bastante desafiante na busca/construção permanente de ferramentas e/ou materiais pedagógicos que dessem resposta ao perfil de competências destes cursos profissionais. Consideramos que o desafio foi vencido e que para isso contribuiu, em grande escala, o apoio permanente, rigoroso e de grande profissionalismo da nossa delegada de grupo disciplinar.

Nos seis anos seguintes, continuámos a lecionar nos Cursos Profissionais de Química, até ao seu término (a oferta educativa da escola não contemplou a abertura desta área profissional, novamente no décimo ano de escolaridade) e o nosso horário foi completado com turmas do oitavo ano de escolaridade, logo no ano de 1988/1989.

Verificou-se que até ao ano letivo de 1993/1994, foram-nos atribuídas turmas de continuidade e o restante horário, quando necessário, era completado com turmas de iniciação da disciplina.

Pelo exposto, constatamos, que o nosso percurso profissional, nos primeiros sete anos, exigiu da nossa parte uma permanente aprendizagem e evolução pedagógica, no sentido de dar resposta às novas exigências/desafios educativos que nos eram propostos, no ano letivo seguinte (acompanhar/dar continuidade pedagógica às nossas turmas).

Foi uma longa caminhada e um desafio constante... Mas, para o nosso sucesso, muito contribuiu a ajuda determinante dos pares (muitos colegas possuíam estágio pedagógico) e a experiência profissional/disponibilidade/acompanhamento da nossa delegada de grupo disciplinar.

Chegamos ao ano de 1994/1995 e, após alguma ponderação/reflexão pessoal, fomos levados a concorrer e tentar pertencer ao quadro de nomeação definitiva da Escola C+S de Campo de Besteiros, que tinha sido construída há pouco tempo e estava localizada na mesma zona geográfica da nossa residência.

Tratava-se de uma escola que estava a construir/formar o seu corpo docente, onde não existiam os chamados “professores de carreira”, logo surgia a oportunidade de

ser a primeira professora do quadro, dentro do nosso grupo disciplinar, o que na altura representava alguma segurança e estabilidade profissional. Para esta decisão, muito contribuiu a opinião da nossa progenitora que era uma professora de carreira e com muitos anos de liderança e experiência profissional.

Chegamos à Escola C+S de Campo de Besteiros, é-nos atribuído o serviço para o ano de letivo de 1994/1995, que constava apenas de turmas do terceiro ciclo, sétimos e oitavos anos (uma vez que o ensino secundário ainda não estava a ser implementado), bem como os cargos de Diretora de Turma, Diretora de Instalações e Delegada de Grupo de Ciências Físico-Químicas.

Tratou-se de um ano escolar que exigiu, da nossa parte, uma nova adaptação e uma nova forma de “saber estar” e de “saber fazer”. Pertencíamos agora a uma realidade educativa muito diferente da anterior, no seio de uma comunidade discente que apresentava outra atitude/postura face à escola e ao ensino em geral. Além disso, apresentava necessidades educativas e um acompanhamento muito mais individualizado e personalizado. Era uma escola próxima da anterior, mas que acolhia uma comunidade discente mais rural, desprotegida, oriunda de meios socioeducativos muito empobrecidos e desprotegidos, onde as expectativas face à escola e à aprendizagem eram, na maioria dos casos, pouco valorizadas. Acrescenta-se a esta realidade o acolhimento de uma grande quantidade de alunos, de ambos os sexos, que pertenciam ao “Lar Convívio Jovem” que ficava localizado à frente da Escola.

Tratava-se de uma instituição que recebia crianças e jovens de todo o país, com percursos de vida e vivências muito diversificados e que, por vários motivos, eram retirados às suas famílias biológicas e vinham viver para este espaço educativo.

Nos anos seguintes continuámos nesta escola, desempenhando sempre os mesmos cargos de liderança intermédia e dando, de ano para ano, continuidade pedagógica aos nossos alunos (até ao nono ano de escolaridade).

No letivo de 1997/1998, a Escola C+S de Campo de Besteiros, passa a ter a designação de Escola do Ensino Básico 2,3 de Campo de Besteiros, verificando-se, desta forma, que o ensino secundário nunca foi ministrado neste espaço escolar. Assim, o nosso percurso profissional prende-se, até ao momento atual, com a lecionação da disciplina de Ciências Físico-Químicas a turmas do sétimo, oitavo e nono ano de escolaridade, prevalecendo sempre a continuidade pedagógica.

Cumulativamente, fomos sempre desempenhando o cargo de Diretora de Turma (desde o ano de 1994/1995 ao ano de 2010/2011), Delegada de Grupo

Disciplinar (desde o ano de 1994/1995 ao ano de 1998/1999) passando a desempenhar, devido à reorganização curricular/escolar, o cargo de Coordenadora de Departamento Curricular entre 1999/2000 e 2000/2001.

No ano letivo seguinte a escola passa a ser designada por Agrupamento de Escolas de Campo de Besteiros e são incorporados na organização escolar o ensino pré-escolar e o primeiro ciclo do ensino básico. Esta nova estrutura educativa carece de uma outra dinâmica e representatividade, no que concerne às lideranças intermédias. Nesse sentido, são criadas novas estruturas orgânicas e novos Departamentos Curriculares, pelo que começámos a desempenhar, a partir do ano letivo 2001/2002 até 2011/2012, o cargo de Subcoordenadora de Departamento Curricular.

### **1.1.2 – Escola Profissional e Centro de Emprego - Cursos Profissionalizantes**

Com a passagem da Escola Secundária de Tondela para edifício próprio, o antigo Colégio Tomaz Ribeiro é requalificado e, no ano de 1993/1994 reabre as suas portas, dando origem à Escola Profissional de Tondela, continuando, desta forma, a prestar um serviço público no âmbito da educação e da formação, neste caso, de jovens que optam por uma via profissionalizante e tecnológica.

Fomos convidados a fazer parte desse projeto educativo, que abraçámos com muita determinação, sentido de responsabilidade e profissionalismo.

Era mais um desafio que se colocava no nosso caminho e onde era necessário “aprender a fazer” e a planificar/monitorizar todo um processo de ensino e aprendizagem com outras características e especificidades. Foram dezassete anos de trabalho nesta instituição que muito nos orgulha e que permitiu um enorme crescimento pessoal e profissional.

Nos primeiros anos, houve a necessidade de analisar as especificidades de cada curso que iria abrir, perceber e interpretar o perfil de competências que os alunos deveriam possuir no final do ciclo de aprendizagem (do décimo ao décimo segundo ano), bem como articular planificações e métodos de trabalho entre todos os professores de cada curso, no sentido de, em conjunto, contribuímos para o sucesso educativo dos nossos alunos. Para além da disciplina de Física e Química, fomos sempre Orientadores Educativos de Turma e também Coordenadores dos Diretores de Turma, durante vários

anos. Consideramos que esta Instituição foi um marco e uma referência no nosso percurso profissional, pois para além das exigências profissionais e necessidade de “fazer nascer/construir” uma escola que se queria de referência, houve, por parte de todos os colaboradores diretos e Diretor Pedagógico, uma articulação de tarefas, uma análise crítica de todos os documentos que iam sendo construídos e aplicados, uma partilha de saberes e experiências profissionais que permitiram colocar a escola num patamar de qualidade indiscutível.

Por motivos pessoais, tivemos que deixar de colaborar com esta instituição. Passaram já dois anos desde essa decisão, mas a Escola Profissional é, e será sempre, lembrada como um marco no nosso crescimento enquanto ser humano e professora... Para tal, muito contribuiu a equipa de trabalho que encontramos, o espírito de abertura e de diálogo das lideranças de topo, especialmente no seu Diretor Pedagógico, bem como a vontade de contribuir para o crescimento, o acompanhamento e a aprendizagem dos nossos alunos. Saliente-se, que muitos deles estavam fora da sua residência e seio familiar e, por vezes, longe do seu país de origem. O desafio também se prendia com o apoio afetivo, as relações humanas e o acompanhamento/orientação destes jovens com experiências e projetos de vida muito diversificados.

Desempenhámos também a função de professora formadora, no Centro de Emprego de Tondela, no Curso de Mecânico de Automóveis, nos anos de 1999/2000 e 2000/2001, sendo Coordenadora de Curso no segundo ano da sua lecionação (a partir desta data deixaram de ser ministrados estes cursos em Tondela).

## **1.2 – Participação e/ou coordenação de outras atividades**

Durante estes vinte e seis anos de atividade docente, foram vários os projetos e atividades em que estivemos envolvidos. Iremos apenas fazer referência aos implementados nos estabelecimentos de ensino apresentados no ponto 1.1 deste capítulo, uma vez que a nossa carreira profissional foi construída e desenvolvida, essencialmente, nesses espaços educativos.

Através da nossa ação e espírito de partilha, tentámos contribuir para o crescimento, a melhoria e a mudança da organização escolar. Este trabalho foi facilitado, pois pertencemos a um reduzido número de organizações educativas, o que nos permitiu conhecê-las com rigor e assim trabalharmos no sentido de adaptarmos a

nossa atividade profissional às especificidades dos alunos e às necessidades das organizações escolares.

Destacamos a elaboração de documentos estruturantes para a organização educativa, nomeadamente ao pertencermos à equipa que elaborou, implementou e acompanhou o primeiro Regulamento Interno da Escola do Ensino Básico 2,3 de Campo de Besteiros, no ano letivo de 1997/1998; desempenhámos a função de coordenadora do grupo de trabalho que produziu o Projeto Educativo/Autoavaliação da referida escola e, nos anos posteriores, continuámos a coordenar a atualização e/ou adaptação deste documento às novas necessidades da organização educativa; coordenámos e participámos na equipa que produziu materiais de trabalho e documentos orientadores para a construção, a implementação e a avaliação do Projeto Curricular de Turma. Como tínhamos realizado formação nessa área, fomos convidados pelo Presidente do então designado Conselho Diretivo a desenvolver, com outra colega, ações de formação, durante dois anos, dentro da organização educativa, para os vários níveis de ensino (pré-escolar, primeiro ciclo, segundo e terceiro ciclos), com vista a acompanhar e a monitorizar a construção/implementação/optimização dos vários Projetos Curriculares de Turma.

A nossa primeira formação, para os docentes, intitulava-se “Como construir um Projeto Curricular de Turma – apresentação de uma matriz”. Todas estas atividades exigiram da nossa parte inúmeras leituras, muitas horas de trabalho individual e em grupo, momentos únicos de partilha de experiências e de pontos de vista entre todos os colegas, mas foram também momentos inesquecíveis de aprendizagem, de crescimento profissional e de reestruturação da nossa ação educativa.

Como refere Guerra (2000), a escola deve ser uma comunidade de aprendizagem e não apenas de ensino. Para tal é necessário conhecer a sua história, o seu contexto, o seu caráter único e a sua dinâmica...

O mesmo autor defende que cada organização educativa tem a sua identidade, que é marcada não só pelos normativos emanados pela tutela, mas também pela forma peculiar como estes são adaptados e contextualizados a essa realidade escolar.

Defendemos que a escola deve promover o seu desenvolvimento autónomo e constituir-se como uma comunidade crítica de aprendizagem, pois “os níveis de criatividade, contextualização, participação, abertura à comunidade, flexibilidade organizacional e auto-reflexão são potencialmente maiores nas organizações que aprendem, do que naquelas que se limitam a executar” (Guerra, 2000, p.38).

Ao longo destes anos de profissão docente, defendemos e fundamentámos a criação de espaços onde fosse ministrado um apoio pedagógico mais individualizado aos alunos que apresentavam mais dificuldades no acompanhamento dos conteúdos disciplinares e/ou apresentassem outro tipo de necessidades.

Estes espaços foram implementados, desde o ano de 1998 e a sua pertinência e utilidade foram reconhecidas por toda a comunidade educativa. Para o seu sucesso, muito contribuiu a partilha/empenho dos professores e a sua capacidade de produzir/(re)criar/adaptar vários materiais pedagógicos que fossem ao encontro dos constrangimentos e especificidades desses alunos. Os docentes perceberam a importância/pertinência destes momentos de aprendizagem que foram também implementados noutras disciplinas, com bastante êxito. Estes apoios tornaram-se uma realidade e permitiram melhorar a aprendizagem e o sucesso educativo da comunidade discente, no Agrupamento.

Um outro desafio/vivência profissional que queremos destacar foi o nosso envolvimento em todo o sistema de preparação e presença nos vários painéis da Inspeção-Geral da Educação (IGE), quando esta esteve na nossa escola/agrupamento.

A primeira visita ocorreu no âmbito da avaliação externa das escolas entre os dias vinte e nove e trinta e um de janeiro de 2008. Toda a visita foi preparada com a coordenação dos líderes de topo e intermédios que tiveram a função de delinear/produzir/organizar/recolher todos os documentos solicitados pela IGE, bem como estruturar/produzir o relatório de apresentação do Agrupamento.

Foi um trabalho diferente que implicou, mais uma vez, a partilha de saberes, de opiniões/sugestões com os vários colegas do departamento e subdepartamento curricular, e posterior “tratamento” da informação, no sentido de produzir os documentos organizadores e estruturantes do Agrupamento.

A segunda visita, pela IGE, surge em março de 2009, entre os dias dezoito e vinte do referido mês. A atividade inspetiva de *Acompanhamento* tinha como finalidade a observação/reflexão dos campos de análise: “Resultados Escolares e Estratégias de Melhoria do Ensino Básico”. Somos novamente convidados a apresentar a escola, bem como, a prestar todas as informações/dados solicitados pela IGE.

Esta situação/presença voltou a acontecer, na nova visita da IGE ao nosso Agrupamento, no âmbito da atividade inspetiva de *Acompanhamento*, que teve como

finalidade a análise dos campos de observação: “Gestão Curricular na Educação Pré-Escolar e no Ensino Básico” e que decorreu entre os dias um e três de março de 2010.

Destas duas visitas, foram produzidos relatórios síntese que foram analisados, numa primeira fase, pelas lideranças de topo e professores que participaram diretamente nestas atividades. Posteriormente, foram delineadas formas de os apresentar e monitorizar as suas sugestões a toda a comunidade docente. Todo o trabalho dessas equipas teve como finalidade induzir, através das recomendações inscritas nesses documentos, a melhoria das práticas de organização e de funcionamento do Agrupamento, bem como a indução de melhores práticas no desenvolvimento do processo avaliativo dos alunos e, conseqüentemente, na melhoria das suas aprendizagens e dos seus resultados. Foram necessárias várias reuniões de trabalho, produção de diversos documentos e fichas a implementar no Agrupamento, bem como o acompanhamento e a avaliação da pertinência e do contributo desses documentos produzidos. Por último, fazemos referência à segunda visita da IGE ao Agrupamento, no âmbito da avaliação externa das escolas, que decorreu entre os dias vinte e cinco e vinte e sete de janeiro de 2012 e onde se repetiram todas as tarefas/ações já referenciadas, a propósito da primeira visita inspetiva.

Consideramos que a nossa organização escolar conseguiu perceber a mais-valia e o contributo que as visitas da IGE lhe podiam proporcionar. Neste sentido, foram utilizadas as suas recomendações a nível interno, permitindo assim, criar uma cultura de escola e promover a melhoria e a mudança do Agrupamento. Esta nossa opinião é também corroborada pelo ME, ao referir que os instrumentos monitorizados pela IGE “devem ser encarados como um apoio à gestão, na medida em que produz «conhecimento», apoia a tomada de decisão e implementação de processos de inovação e contribuem para a construção da imagem positiva de escola” (ME, 2006, p.72).

Somos da opinião que, para esta melhoria, muito contribuiu o trabalho articulado entre os líderes intermédios e os restantes professores, no sentido de todos se sentirem envolvidos no processo e perceberem a pertinência e o contributo do trabalho em equipa e da avaliação formativa para a sua atividade diária, pois “a participação favorece a identificação dos problemas e o envolvimento nas soluções e proporciona ainda uma análise mais completa e uma maior abertura da escola ao meio em que se insere” (CNE, 2005, p.11).

Por último, queremos registar que, ao longo destes anos de profissão, sempre defendemos que o gosto pela ciência e o espírito de descoberta/investigação deveriam

ser vertentes/dimensões a potencializar nos nossos alunos. Nesse sentido, foram muitos e variados os projetos que coordenámos e nos quais participámos, tanto como docente como coordenadora de departamento e/ou de grupo disciplinar. Alguns dos projetos permitiram abrir a escola à comunidade, levar os pais e encarregados de educação a participarem na construção de materiais pedagógicos e/ou em atividades na escola, dinamizadas pelos alunos, bem como promoverem a interdisciplinaridade através da participação em concursos e espaços interativos de exploração das áreas das ciências.

Fazemos, de seguida, referência a alguns destes projetos/atividades, em que estivemos envolvidos:

- Coordenação e participação nas Olimpíadas de Físico – Química em vários anos;
- Desenvolvimento de projetos no âmbito das Ciências, com a participação direta dos alunos (“Jornal de parede das Ciências”; “Escola-Eletrão”; “Green Cork”; Comemoração do Dia Nacional da Cultura Científica; Atividades no âmbito do Plano de Educação para a Saúde – Construção de materiais/*PowerPoint*; Construção de um Blogue de Turma; Construção de uma ponte/modelos atômicos/instrumentos musicais... no âmbito dos conteúdos de CFQ);
- Coordenação e participação em concursos interdisciplinares, destacando-se as áreas: mundo das profissões/orientação profissional e Concurso “Entre Palavras”;
- “Laboratório Aberto”: Atividades experimentais interativas e exposição de trabalhos realizados pelos alunos, bem como a dinamização de atividades laboratoriais a apresentar a toda a comunidade educativa (no final de todos os anos letivos);
- Dinamização da Comemoração do Ano Internacional da Astronomia, no dia 16 de setembro de 2009, com a colaboração dos elementos da subcoordenação;
- Dinamização do “Dia da Subcoordenação” que decorreu no dia 30/05/2011, com a vinda do Dr. João Lin Yun à nossa Escola, entre outras atividades.

## **Capítulo 2 - Percurso profissional e supervisão pedagógica**

Acreditamos que a qualidade e a eficácia do trabalho realizado nas escolas depende, cada vez mais, da forma como as estruturas de orientação educativa/gestão intermédia desempenham o seu papel enquanto líderes e supervisores de um número considerável de professores que estão sob a sua orientação/acompanhamento.

Defendemos que os departamentos curriculares e os conselhos de turma devem ser estruturas dinâmicas e que cabe aos respetivos coordenadores/diretores de turma um conjunto de ações, nomeadamente de carácter supervensivo, promotoras/potencializadoras da qualidade do trabalho realizado pelos professores que coordenam. Hoje, os coordenadores de departamento são também chamados a desempenhar a tarefa de avaliação de desempenho dos professores e, portanto, a observarem aulas e a desempenharem uma nova função a nível da supervisão pedagógica e de acompanhamento dos seus pares.

Vamos, neste capítulo, conhecer/analisar o percurso profissional de uma professora que, ao longo de vários anos, desempenhou, cumulativamente, estes cargos de gestão intermédia. Procuramos descrever as práticas/ações que implementámos, bem como a nossa percepção no tocante ao desempenho destas funções, sobretudo no que concerne às implicações da supervisão dos seus pares, materializada na avaliação do desempenho dos docentes que supervisionámos e/ou avaliámos.

### **2.1 – Função de Coordenadora de Departamento Curricular**

Como referimos no capítulo anterior, no ano letivo de 1994/1995 fomos exercer a nossa atividade profissional para outro estabelecimento de ensino e o nosso horário contemplava o exercício da função de delegada de grupo disciplinar, cargo esse que nunca tínhamos desempenhado.

Houve, da nossa parte e de imediato, a preocupação de analisar a orgânica da nossa nova escola, bem como em compreender as suas dinâmicas próprias e, por último, recorrer à leitura e interpretação de toda a documentação/legislação existente para o exercício desse cargo. Focalizámos a nossa atenção no Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, que atribuía aos conselhos de grupo, subgrupo, disciplina: “estudar, propor

e aplicar, de forma coordenada, as soluções mais adequadas ao ensino das respectivas disciplinas ou especificidades” (art. 26º).

Ao delegado de grupo cabia a função de *coordenar* e *orientar* os trabalhos dos professores do grupo (art. 29º). Por inerência de funções, o delegado de grupo tinha assento no conselho pedagógico, órgão responsável pela “orientação pedagógica do estabelecimento de ensino, promovendo a cooperação entre todos os membros da escola, de modo a garantir adequado nível de ensino e conveniente formação dos alunos” (art. 24º).

Desde o primeiro momento da nossa coordenação tivemos a preocupação de saber ouvir os nossos colegas, perceber a sua abertura no tocante à partilha de materiais pedagógicos, construção de planificações a longo e curto prazo, monitorização do processo de ensino e aprendizagem, bem como as suas necessidades de apoio e de acompanhamento. Estas duas últimas tarefas, mencionadas anteriormente, foram implementadas de forma contínua nos primeiros anos da nossa função de delegada, pois tínhamos, todos os anos letivos, na nossa escola, professores em início de carreira (para muitos, era o seu primeiro ano de lecionação de aulas), formados em áreas científicas sem estágio educacional e nenhum contacto com alunos em contexto de sala de aula. As suas áreas de formação eram Bioquímica, Química Industrial, Química ramo científico, entre outras.

Houve, portanto, necessidade de desenvolvermos um acompanhamento individualizado, desde a planificação de conteúdos e a sua articulação com os manuais escolares, à forma como se planifica e operacionaliza uma aula, e à produção de documentos de trabalho e de avaliação dos alunos, entre outros. Foram anos de grande esforço profissional e de grandes desafios, mas também de grande aprendizagem individual/profissional e de alguma satisfação pessoal, pois as necessidades e o perfil de cada professor eram diferentes, o que nos obrigava a uma constante preocupação em compreender cada individualidade e em adaptar a nossa ação de acordo com as situações diagnosticadas.

Pensamos que foi nesta fase de trabalho que, sem sabermos e sem termos a ambição de o fazer, fomos verdadeiros supervisores pedagógicos dos nossos pares, pois tivemos a preocupação de partilhar a nossa ação e estratégias pedagógicas com esses professores e os restantes docentes do grupo disciplinar.

Houve, desta forma, vários momentos de aprendizagem e de partilha de pontos de vista, de materiais e de situações pedagógicas vivenciadas que em muito

contribuíram para a melhoria e para a eficácia de todos os agentes educativos. É de registar que, em duas situações, os próprios professores em início de carreira sugeriram a presença da delegada na observação das suas aulas, verificando-se que esta ação muito contribuiu para a melhoria, a autoavaliação e a autoanálise dos professores observados (saliente-se que, nesta época, a observação de aulas era apenas contemplada na formação inicial de professores - ramo educacional, o que não era o caso das situações apresentadas).

A nossa atuação pautou-se sempre por dar resposta às necessidades e desafios da organização/professores onde estávamos inseridos e atuar em conformidade com os normativos, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31 de julho, que, mais uma vez, fazia referência ao “papel” do delegado de grupo, nomeadamente “coordenar a planificação das atividades pedagógicas” (ponto 43.2); promover a troca de experiências e a cooperação entre os professores do grupo, numa perspectiva de mútuo enriquecimento” (ponto 43.3); e “apoiar e enquadrar os professores menos experientes” (ponto 43.4). Surge, entretanto, o Despacho n.º 8/SERE/89, de 8 de fevereiro, que define o perfil do delegado de grupo, enfatizando o seu papel de supervisor das práticas educativas dos seus pares pedagógicos (ponto 22).

Consideramos que a supervisão foi uma realidade no desempenho deste cargo de liderança intermédia, não por termos formação específica, mas porque erámos confrontados diariamente com a necessidade de acompanhar/orientar alguns professores, bem como de conseguirmos potencializar uma “cultura colaborativa” e a “construção de sentidos/saberes” dentro do grupo disciplinar.

O Despacho n.º 115/ME/93, de 23 de junho, vem desencadear alterações significativas nos órgãos de gestão pedagógica intermédia e surgem, de forma consubstanciada, os Departamentos Curriculares. Desempenhámos, durante dois anos, essa função, passando de seguida a desempenhar o cargo de subcoordenador até ao ano de 2011/2012. No Despacho supracitado, a figura de coordenador de departamento surge como elemento de articulação entre o Conselho Pedagógico e o Departamento, verificando-se que os subcoordenadores continuam a desempenhar as tarefas de natureza pedagógica dentro da sua subcoordenação, o que é revogado através do Decreto-Lei n.º 115/A/98, de 4 de maio e o Decreto-Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho. Neste último normativo, são explicitadas as competências do Coordenador de Departamento Curricular, definidas no seu artigo 5º. Determina-se, entre outras medidas que é do seu cabimento: “a) promover a troca de experiências e a cooperação entre

todos os docentes que integram o (...) departamento curricular; b) assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas em estudo, promovendo a adequação dos seus objectivos e conteúdos à situação concreta da escola ou do agrupamento de escolas; c) promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola ou do agrupamento de escolas, com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica; d) propor ao conselho pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais e a adopção de medidas pedagógicas destinadas a melhorar as aprendizagens”.

Consideramos que o funcionamento dos departamentos e subcoordenações desempenham um papel determinante na mudança e optimização do serviço educativo que a escola desenvolve, pelo que a ação dos líderes intermédios (coordenadores e subcoordenadores) será decisiva para a mudança e, conseqüentemente, para que a melhoria aconteça (Harris, 1999). Também Lima (2008) considera que os coordenadores/subcoordenadores só serão líderes fortes e eficazes se colaborarem profissionalmente com os seus colegas e se conseguirem que esses colegas colaborem consigo.

Temos a noção e a humildade de referir que o nosso trabalho foi facilitado por estarmos inseridos numa escola de médias dimensões e na coordenação de um grupo de professores, que se tornou estável, que se identifica com a organização e assim apresenta abertura à inovação e ao seu crescimento profissional.

Sentimos, também, ao longo destes anos, que os nossos pares nos reconhecem espírito de abertura e de partilha, pois tentámos, através da nossa ação no terreno, promover uma cultura de colegialidade e de partilha na tomada de decisões, no sentido de formarmos uma equipa coesa e corresponsável em todo o processo educativo/pedagógico dos nossos alunos.

Relativamente à supervisão pedagógica e à supervisão de acompanhamento/observação em contexto de sala de aula, existe, no nosso entender, um longo caminho a desenvolver.

Não existe atualmente, nas nossas escolas, uma prática de supervisão pedagógica que vise o crescimento da organização e a melhoria das práticas e do desempenho dos seus profissionais. A supervisão tem estado, nos últimos tempos, associada à avaliação do desempenho docente, à progressão na carreira docente (mediante o sistema de cotas), o que, por si só, implicou um mau estar no seio das escolas e uma conotação negativa desta expressão.

Defendemos, como já apresentámos na parte I deste trabalho, a visão de supervisão como um *processo*, o qual demora tempo, implica continuidade e que deve ser alargado a toda a escola, bem como envolver ativamente todos os agentes educativos. Nesse processo, o coordenador surgirá como mais um elemento a integrar o processo supervisoivo, o qual deverá permitir “o desenvolvimento qualitativo da organização escola, e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, de ensinar ou de apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a formação de novos agentes” (Alarcão, 2001, pp.18-19).

É este, no nosso entender, o grande desafio que se coloca às escolas...esperamos que seja uma realidade num curto espaço de tempo.

## **2.2 – Função de Diretora de Turma**

Ao longo da nossa atividade profissional desempenhámos, durante dezassete anos, e de forma quase permanente, a função de diretora de turma (tanto na escola pública como na escola profissional e no centro de emprego). Todos os anos éramos confrontados com novos desafios, novas exigências, novas dificuldades resultantes da grande diversidade, interesses, perfis e expectativas dos alunos que supervisionávamos/acompanhávamos, face à escola e ao ensino em geral.

Houve sempre, da nossa parte, a preocupação de perceber/compreender as necessidades individuais de cada discente bem como potencializar a nossa ação educativa no sentido de monitorizar atividades/acompanhamento pedagógico que fosse ao encontro do perfil de cada grupo turma e/ou características de cada aluno.

No início de cada ano letivo, tentávamos envolver, de forma responsável, participativa e empenhada, os pais e encarregados de educação no processo de acompanhamento e de valorização de todo o percurso de aprendizagem e crescimento dos seus educandos.

Nesse sentido, apresentámos sempre total abertura para os receber, de acordo com a sua disponibilidade e meio de comunicação, bem como comprometemo-nos a fornecer informações, com regularidade, sobre o percurso/atitude/desempenho escolar dos seus educandos.

Defendemos que, se queremos pais ativos e empenhados em todo o processo de crescimento dos seus filhos, a escola tem de se abrir a estes agentes educativos, dando-

lhes voz, coresponsabilizando-os e mostrando-lhes que o seu empenho e contributo são valorizados pela instituição escola e que são “parceiros” determinantes em todo o sistema de mudança e de melhoria do serviço educativo prestado pelas organizações escolares.

Sempre nos pautámos por estes valores e sempre trabalhámos no sentido de chamar os pais e encarregados de educação à escola e de fazê-los sentir-se como parte integrante do acompanhamento e do crescimento dos seus educandos.

Nem sempre este processo foi fácil e linear... muitas vezes éramos confrontados com “histórias de vida” e percursos familiares totalmente disfuncionais e que necessitavam de grande envolvimento, trabalho, sensibilidade, psicologia, “saber ouvir” da nossa parte.

Para além destas realidades havia os adolescentes que se encontravam no “Lar Convívio Jovem”, (Instituição de Solidariedade Social vocacionada para o acolhimento/reinserção de crianças/jovens oriundos de famílias disfuncionais e/ou com problemas económicos, sociais, comportamentos desviantes, entre outros) também eles necessitando de um permanente acompanhamento e “mão amiga”... mais do que lhes ensinar conteúdos e programas, havia a necessidade de os perceber, de entender o seu percurso de vida para assim os conseguir ajudar e trazer ao mundo escolar, que em muitos dos casos nada lhes dizia e não fazia parte do seu projeto de vida.

Foram e continuam a ser anos de grande dedicação, empenho, trabalho, luta interior, desânimos... mas também existiram momentos únicos e muito ricos a nível pessoal e profissional; “recheados” de pequenas/grandes alegrias; de sentirmos que conseguimos; de pensarmos que valeu a pena acreditarmos, sermos firmes, lutarmos e agirmos de acordo com as nossas convicções e ética profissional, pois, ao longo de cada ano letivo, verificávamos uma crescente melhoria do rendimento escolar e do “saber ser” e do “saber estar” desses alunos /grupos turma.

Consideramos que os conselhos de turma e de diretores de turma, tal como os departamentos curriculares, são estruturas de gestão intermédia e nesse sentido os seus coordenadores/líderes intermédios (no caso do nosso enfoque, os diretores de turma) deverão ser líderes, gestores e supervisores de uma equipa de professores (conselho de turma) e de uma equipa de alunos (grupo turma).

Enquanto líderes, deverão envolver de forma ativa e empenhada os professores que coordenam na concretização/acompanhamento/reestruturação/avaliação do projeto curricular de turma, bem como liderarem o processo de avaliação e de recolha de

evidências sobre o desempenho dos discentes; enquanto gestores deverão se responsabilizar por tarefas relacionadas com o planeamento, a organização e a disponibilização de informação e de recursos a todos os agentes educativos do seu conselho de turma; enquanto supervisores deverão incentivar a colaboração e a comunicação periódica, quer formais quer informais, a troca de experiências pedagógicas e o trabalho colaborativo, a partilha de saberes e recursos didáticos que permitam promover a melhoria e a optimização do rendimento escolar do grupo turma que coordenam/supervisionam.

Lima (2008) defende que a delegação de responsabilidades de liderança e de coresponsabilidade às chefias intermédias é de grande importância e permitirá melhorar o funcionamento da organização escolar e contribuir para a sua eficácia.

Acreditamos e defendemos que será este o caminho a seguir numa escola que se quer ativa, dinâmica, reflexiva e que todos os dias se analisa e se repensa no sentido de melhorar a sua função educativa. Segundo Nóvoa (1999), as instituições escolares que se pensam a si próprias, adquirem uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional, com uma cultura própria e onde se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas.

### **2.3 – Função de Avaliação de Professores (Interna e Externa)**

Nos últimos três ciclos avaliativos, fomos chamados a desempenhar a função de avaliadora dos nossos pares, no processo de ADD, com observação de aulas.

No primeiro ciclo, o processo decorreu apenas dentro da organização onde desempenhamos a nossa atividade profissional.

No segundo ciclo, que se reporta aos anos letivos de 2009/2010 e 2010/2011, fomos requisitados para desenvolver esta atividade, não apenas na nossa escola, como ainda noutros estabelecimentos de ensino.

Por último, no ano letivo de 2012/2013, pertencemos à bolsa de avaliadores externos, sendo chamados a desenvolver, mais uma vez, a atividade de avaliação externa do desempenho docente (AEDD), agora em novos moldes, como é contemplado na legislação produzida para o efeito, nomeadamente no Despacho Normativo n.º 24/2012, de 26 de outubro e no Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, entre outros.

Fomos assim confrontados com processos e modelos de ADD completamente distintos, utilizando documentos/grelhas de registo e modos de operacionalização também diferentes.

Dadas estas circunstâncias, houve sempre da nossa parte a grande preocupação de nos documentarmos e refletirmos sobre todo o processo de implementação, de acompanhamento e de avaliação dos nossos pares, com a finalidade de sermos justos, criteriosos, eticamente corretos e apresentarmos rigor, abertura, partilha e profissionalismo em mais uma tarefa a que fomos chamados a desempenhar, pois “o que a avaliação supõe não é emitir um “juízo” sobre a pessoa do professor e dos seus comportamentos (...) mas sobre os efeitos das suas práticas” (Ketele, 2011, p.25).

Consideramos que, apesar de todos os condicionalismos, dificuldades de operacionalização e diferentes formas de monitorizar o processo, foi uma experiência muito enriquecedora, que nos fez crescer bastante a nível profissional e pessoal, bem como refletir/posicionar sobre as nossas práticas letivas, a nossa autoavaliação e a pertinência/contributos da ADD para o crescimento e desenvolvimento profissional dos professores e da organização educativa.

Somos, portanto, levados a considerar que “a auto-avaliação será uma modalidade relevante não só no desenvolvimento pessoal, como também da própria instituição, pois poderá constituir-se num processo de profissionalização do corpo docente e contribuir para a instituição de uma cultura de avaliação nas escolas” (Alves & Machado, 2011, p.106).

Após termos desenvolvido esta função avaliativa, recorrendo/utilizando modos de implementação completamente distintos, sentimos necessidade de partilhar algumas das nossas vivências, das nossas alegrias mas também das nossas angústias, desencantos, desilusões, aquando da nossa ação no terreno e da obrigatoriedade em seguir/operacionalizar apenas as orientações e diretrizes emanadas da tutela (referimo-nos, fundamentalmente, ao último ciclo avaliativo).

Assim, apraz-nos dizer que o último ciclo avaliativo, 2012/2013 foi para nós um ano de grande “turbulência interior”, de alguma “insatisfação pessoal” mas, ao mesmo tempo, um ano de muito trabalho, de grande aprendizagem e que permitiu desencadear no nosso “Eu” uma reflexão que nos levou a posicionarmo-nos sobre todo o processo de ADD, a sua utilidade e as suas formas de implementação.

Contrariamente às nossas expectativas iniciais, este último ciclo avaliativo foi muito redutor e meramente avaliativo, ficando totalmente de parte o carácter formativo,

supervisivo e de acompanhamento que defendemos e que foi apresentado no capítulo 3 – Avaliação de docentes no contexto de supervisão.

Tratou-se de um ciclo avaliativo que se reduziu à recolha de informação através da observação de duas aulas, nas dimensões científica e pedagógica, tendo por base os parâmetros nacionais e as respetivas especificações. Estas observações foram registadas em documentos definidos para o efeito sendo posteriormente os registos interpretados e transformados em classificação, de acordo com as grelhas já existentes, anexo I e anexo II, constantes do Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro e entregues, em envelope fechado, na escola dos nossos avaliados.

Este processo contemplava ainda o nosso parecer escrito sobre o relatório de autoavaliação dos avaliados, nas dimensões científica e pedagógica, respeitante às aulas observadas e, por fim, uma reunião “dita” de articulação entre o avaliador interno e externo, na escola do avaliado. Consideramos que esta reunião não constituiu nenhuma mais-valia para o processo, pois a observação efetuada pelo avaliador externo incidiu sobre um campo diferente da realizada pelo avaliador interno, as metodologias e os contextos foram também diferentes, logo não se pode aferir o que não é comparável.

Pelo exposto, consideramos que se tratou de um processo meramente burocrático, avaliativo, fechado sobre si próprio e onde avaliador-avaliado não puderam interagir, dialogar, partilhar experiências e pontos de vista que levassem a uma autorreflexão dos intervenientes e a um verdadeiro crescimento profissional. Os processos de supervisão e de acompanhamento não existiram neste modelo de ADD.

Relativamente ao primeiro modelo de ADD, este foi desenvolvido em escolas diferentes e, em todas as situações, o processo foi implementado com rigor processual e documental, tentando cada organização escolar adaptar as orientações do ME à sua realidade e interpretação legislativa.

Verificou-se que deste trabalho resultaram grelhas de observação de aula e de registo/acompanhamento de todo o processo de ADD diferentes em cada organização escolar, bem como modos distintos de implementar o processo em curso.

Assim, numa primeira fase, a nossa grande preocupação foi conhecer, analisar, interpretar os documentos de registo com que iríamos trabalhar em cada escola, bem como perceber as suas dinâmicas e modos de operacionalização do processo de ADD.

Foi um trabalho estimulante e desafiante que muito nos enriqueceu a nível profissional, pois como refere Gonçalves (2011), a observação de aulas, num processo de ADD, implica reconhecer que, para avaliar, temos que ter o mais completo e

profundo conhecimento do objeto de avaliação, ou seja, deveremos saber “(...) o que observar para, em seguida, questionarmos o como observar, isto é, conhecer o objecto e definir os instrumentos em consequência” (p.55).

É de salientar que, em todos os casos, houve a preocupação, por parte das lideranças de topo, de que o ciclo avaliativo fosse implementado de acordo com as fases contempladas nos normativos do ME e apresentados por Reis (2011) e Vieira e Moreira (2011), entre outros, a saber: pré-observação, observação e pós-observação, como já foi apresentado, no presente relatório, no ponto 3.2 – Observação de aulas em contexto supervisivo: princípios e finalidades.

Tivemos como enfoque analisar com rigor e profundidade todas as planificações e materiais pedagógicos que iriam ser implementados nas aulas observadas, bem como apresentar/partilhar, em todas as reuniões e de forma clara e objetiva, as nossas opiniões, sugestões, pontos fortes e aspetos que poderiam ser reformulados e/ou melhorados, sempre num clima dialogante, de entreajuda, reflexivo e onde os dois intervenientes (avaliador e avaliado) foram parte integrante e ativa do processo supervisivo-avaliativo, ou seja, pretendemos adquirir uma postura/atitude sistémica e agir como um “amigo crítico” (Ketele, 2011, p.29).

Segundo Ketele (2011), o avaliador adquire uma atitude de “amigo crítico” do professor observado, sempre que está presente não para julgar, mas para compreender e reconhecer, respeita a pessoa, age como “aliado” que, através de uma atitude crítica construtiva, ajuda o professor a tomar consciência dos fundamentos da sua ação, bem como a compreender e a interpretar o processo que conduz aos efeitos observados.

Houve sempre da nossa parte a preocupação de fornecer ao avaliado, o *feedback* construtivo do seu trabalho e/ou desempenho em contexto de sala de aula, no sentido de potencializar a sua melhoria e/ou optimização e diversificação das suas potencialidades pedagógicas – carácter formativo da avaliação.

Neste sentido, a avaliação surge como “um processo reflexivo, sistemático e rigoroso de questionamento sobre a realidade, que deve atender ao contexto, considerar globalmente as situações, atender tanto ao explícito como implícito e rege-se por princípios de validade, participação e ética” (Alves & Machado, 2011, p.94).

Consideramos que conseguimos “dar rosto” às orientações e pressupostos que estão na essência da legislação criada para este efeito. Para tal, muito contribuiu a grande cumplicidade e anos de trabalho colaborativo existente entre os colegas do nosso grupo disciplinar.

Assim, contra o que foi a prática corrente na maioria das organizações educativas, e também na nossa, os nossos pares consideraram que a ADD poderia ser mais um elemento observável e com um contributo positivo para a autoavaliação e análise/reflexão das práticas pedagógicas em contexto de sala de aula, pelo que se envolveram e acreditaram na sua essência e pertinência.

Esta situação também foi vivida por nós nas outras organizações educativas, pelo que, na globalidade, consideramos que o processo de ADD, nos primeiros ciclos avaliativos, foi implementado, acompanhado, refletido, avaliado de forma empenhada e ativa pelos agentes educativos envolvidos (avaliador e avaliado). Promoveu o nosso crescimento pessoal e profissional de forma inequívoca, pois, como refere Gonçalves (2011):

O observador/avaliador e o observador/avaliado devem desempenhar os papéis de: promotores de posturas, processos, dinâmicas, e estratégias formativas e emancipatórias; promotores de comunidades de professores críticos, reflexivos e empenhados na qualidade do seu exercício profissional; promotores de cumplicidades epistemológicas, pedagógicas e didáticas; (...); promotores de culturas de avaliação nas escolas e, finalmente, promotores de culturas de aprendizagem partilhada e auto-dirigida (pp.10-11).



## **Capítulo 3 - Percurso e desenvolvimento pessoal e profissional**

Consideramos que todas as profissões, independentemente da sua natureza e especificidade, necessitam de uma permanente atualização e formação eficaz que permitam o crescimento pessoal e profissional dos seus intervenientes.

Só desta forma os seus profissionais poderão dar uma resposta correta e tecnicamente fundamentada no desempenho das mesmas.

Os professores, como profissionais e “construtores” da aprendizagem e da formação das crianças e dos jovens, são levados a desempenhar vários papéis e a “gerir” várias situações com que se deparam na sua atividade diária.

Consideramos que a supervisão pedagógica e a formação ao longo da carreira são determinantes para o crescimento profissional e pessoal dos professores.

Apresenta-se de seguida o percurso de uma docente.

### **3.1 – Do “Eu” solitário ao “Eu” aprendente**

A nossa carreira profissional, como já foi referenciado anteriormente, iniciou-se no ano letivo de 1987/1988, na Escola Secundária de Tondela. Chegámos à “escola pública” trazendo no nosso horizonte a grande vontade de aprender e de saber se éramos capazes de desempenhar a “profissão de professor” (Nóvoa, 2008).

Estávamos conscientes que “ser professor” é muito mais do que ser um técnico que se limita a aplicar corretamente um conjunto de diretivas; é, acima de tudo, e como refere Sacristán (2008), um profissional que se interroga sobre o sentido e a pertinência de todas as suas ações e decisões no âmbito da educação, pois “assumir a dimensão profissional da actividade docente implica considerá-los capazes de definirem o seu próprio programa de desenvolvimento profissional” (p.76).

Assim, era necessário sermos capazes de definir, de construir, de implementar a nossa ação educativa, bem como traçar o nosso programa de desenvolvimento profissional...o que seria necessariamente um grande desafio, pois a nossa formação de base não tinha contemplado nenhuma disciplina do ramo educacional, nem tão pouco o contacto com os alunos em contexto de sala de aula, a construção de planificações e de outras ferramentas pedagógicas.

Então, estávamos perante um “professor principiante” e de um “Eu solitário”, não solitário como alguém que, possuindo uma formação inicial de professor, se “isola na sala de aula”, se fecha numa “solidão defensiva”, causada por uma certa insegurança e medo de partilhar e de “dar voz às suas opiniões e sugestões” (Sá-Chaves & Amaral, 2001, pp.81-82), mas sim, devido ao facto de não possuímos a chamada formação inicial de professor: estágio pedagógico.

O nosso início de carreira foi construído dentro da organização educativa, “aprendendo fazendo”, dia após dia, sempre com a preocupação de saber observar, de saber diagnosticar/identificar as nossas necessidades e dificuldades, de saber procurar ajuda, de saber fundamentar as nossas preocupações e experiências profissionais, de saber construir/planificar a nossa ação educativa, ou seja, de quebrar o nosso isolamento, resultante da não existência de “formação inicial de professores” e promover o “saber fazer”, o “saber ser”, o “saber estar” em contexto de sala de aula e da organização escolar onde trabalhávamos diariamente.

Nesse sentido, o contacto/trabalho/diálogo com os nossos colegas e principalmente com a nossa delegada de grupo disciplinar foram determinantes para o crescimento e a melhoria da nossa atividade profissional. Houve, por parte da nossa delegada, um olhar atento e supervisivo, sempre que solicitávamos a sua ajuda/opinião/orientação. Percebeu que queríamos ser orientados, que solicitávamos a sua ajuda e sabedoria, ou seja, que queríamos aprender e melhorar – investir na nossa formação e reflexão partilhada, com a finalidade de promover a anulação do ser solitário a que nos referimos anteriormente e transformarmo-nos num “Eu” aprendente. “Só o Eu se aprende a si próprio. Como sujeito que se questiona a si mesmo, o eu consegue a autonomia” (Habermas, n.d, citado por Alarcão, 2000, p.172).

A nossa autonomia foi sendo construída a partir da crescente capacidade de sabermos refletir na ação, sobre a ação e para a ação, o que demora tempo e requer continuidade, pois o pensamento reflexivo é uma capacidade que tem que ser estimulada e trabalhada de forma contínua. O conceito de autonomia na aprendizagem, segundo Holec (1989, citado por Alarcão, 2000), está relacionado com a capacidade de gerirmos a nossa própria aprendizagem, o que implica sermos capazes de definir “objectivos pessoais, organizar e gerir tempos e espaços, auto-avaliar e avaliar processos, controlar ritmos, conteúdos e tarefas na sua relação com os objectivos a seguir, procurar meios e estratégias relevantes” (p.178).

O desafio foi, e continua a ser muito exigente e permanente pois defendemos que a aprendizagem e a formação, baseadas na investigação-ação, têm que se desenvolver ao longo de toda a vida e num clima de reflexão partilhada e supervisiva, pois, como refere Alarcão (2000), quem não se sentir atraído pela vontade de mudar e inovar, não será certamente um professor autónomo.

Consideramos que, recorrendo a estratégias de reflexão e de auto-supervisão, estaremos mais aptos para analisar as nossas práticas (dentro e fora da sala de aula), a forma como os nossos alunos assumem a sua própria aprendizagem (metacognição), as necessidades e estratégias de apoio à aprendizagem mais eficazes para o nosso público-alvo, a forma como gerimos, flexibilizamos, adaptamos todos os tipos de programas/currículos às especificidades e necessidades dos nossos alunos, entre outras.

Por outro lado acreditamos que o “Eu” aprendente só se pode concretizar em pleno, se formos adquirindo ao longo da nossa carreira profissional uma sólida, exigente e contextualizada formação contínua de professores, “a formação é um fazer permanente (...) que se refaz constantemente na ação. Para se ser, tem de se estar sendo” (Alarcão, 2000, p.187).

Iremos desenvolver e contextualizar esta nossa opinião no ponto seguinte.

Por último, é de registar, que nunca tivemos a oportunidade de sermos sujeitos à observação de aulas em contexto de supervisão pedagógica e/ou formação inicial, ao longo de toda a nossa carreira profissional. Saliente-se que, apenas no ano letivo de 2010/2011, fomos sujeitos à observação de duas aulas, em virtude de termos solicitado esta observação no âmbito da ADD.

Este processo foi um momento único, não de reflexão, de diálogo e de promoção da nossa melhoria profissional (apenas se reduziu à observação e avaliação de dois momentos estanques de aulas, tendo o nosso supervisor ”debitado” a apreciação das mesmas nas grelhas existentes para o efeito), mas sim para permitir ao nosso “Eu” mais um momento de autorreflexão, “a auto-reflexão é intuição e emancipação, compreensão e libertação de dependências dogmáticas” (Habermas, n.d, citado por Alarcão, 2000, p.172), de autoanálise e de autoavaliação, recorrendo ao cruzamento com um “olhar externo” da nossa atitude e desempenho “em ação”, face a um determinado grupo-turma.

Apesar de esta experiência profissional ter sido avaliada com uma pontuação máxima na dimensão “desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”, no tocante aos domínios referentes à observação de aulas, considera-se que esta experiência, nos

moldes em que foi implementada, não promoveu nenhuma melhoria no tocante à nossa atividade profissional diária.

Se não tivéssemos requerido a observação de aulas, poderíamos afirmar que, num percurso profissional de vinte e seis anos, nunca tínhamos tido a experiência profissional em supervisão pedagógica que integrasse a observação em contexto de sala de aula. Fica este registo e partilha ...

### **3.2 – A formação ao longo da carreira – crescimento pessoal e profissional**

Conforme temos vindo a referir, a nossa formação inicial não contemplou nenhum contato com a instituição escola, muito menos com a realidade “sala de aula”.

Nesse sentido, e desde o primeiro momento em que nos confrontámos com o nosso novo “ambiente de trabalho”, percebemos que existia um longo e desafiante caminho a traçar, a desenvolver e a percorrer... (saliente-se que apenas possuíamos estágio científico e tínhamos desenvolvido/colaborado em alguns trabalhos de investigação).

Foi nossa percepção também, desde muito cedo, que “ser professor” era muito mais que transmitir com rigor e clareza o currículo aos nossos alunos, pois na sua atividade diária, os professores desenvolvem-no, definem-no e interpretam-no, não apenas de acordo com os conhecimentos científicos e métodos de ensino que possuem e vão adquirindo, mas também de acordo com as suas características pessoais e crescimento/vivências enquanto seres humanos. Conforme refere Hargreaves (1998), a qualidade, a amplitude e a flexibilidade do trabalho do professor, dentro da sala de aula, estão intrinsecamente ligadas ao seu crescimento profissional e à forma como se desenvolvem enquanto pessoas e enquanto profissionais.

Esta noção esteve sempre presente no nosso íntimo e sempre trabalhámos no sentido de a concretizarmos e a otimizarmos ao longo da nossa carreira profissional.

Assim, o nosso crescimento profissional e a melhoria/aperfeiçoamento da nossa ação educativa teriam que contemplar, por um lado, a aquisição/desenvolvimento permanente de novos métodos de ensino e aprendizagem, de novas competências de gestão de sala de aula, de novas formas de saber observar e de trabalhar na orientação individualizada e cooperativa dos alunos, ... mas também estavam estreitamente

relacionadas com o “Eu” que cada professor é enquanto indivíduo e o investimento pessoal no seu desenvolvimento enquanto pessoa e professor.

Retomando o pensamento de Hargreaves (1998), a forma como os professores ensinam também está “enraizada nos seus antecedentes, nas suas biografias e no tipo de docentes que se tornaram. As suas carreiras, as suas esperanças e sonhos, (...), também são importantes para o seu empenhamento, entusiasmo e *morale*” (p.IX).

Uma das nossas prioridades foi investir, desde sempre, na nossa formação e aperfeiçoamento contínuo, não apenas no saber observar e no saber aprender com os colegas, mas também no saber refletir sobre o nosso trabalho diário com os alunos, o nosso trabalho/preparação individual, o nosso desempenho noutras atividades e cargos que fomos desenvolvendo ao longo destes vinte e seis anos de atividade profissional (estes aspetos foram apresentados nos capítulos anteriores).

Assim sentimos, desde muito cedo, a necessidade de investir na nossa formação contínua que pudesse dar sustentabilidade e reforço às várias solicitações e desafios com que éramos diariamente confrontados, não só em contexto de sala de aula, mas também como diretora de turma, delegada e/ou coordenadora de departamento, elemento do conselho pedagógico, elemento de grupos de trabalho que elaboraram documentos estruturantes da organização educativa, função de avaliação de desempenho docente, entre outras e que foram apresentadas e refletidas ao longo da parte II deste trabalho: “Análise reflexiva de um percurso profissional”.

Parafraseando Day (2001), os professores têm que investir no seu próprio desenvolvimento profissional de forma contínua, para que “possam acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, destrezas e perspectiva sobre o bom ensino” (p.16).

Defendemos, tal como Alarcão e Tavares (1987), que a formação contínua e permanente deverá permitir potencializar a auto e heterosupervisão, empenhada e colaborante, onde os professores envolvidos trocam experiências e saberes com a finalidade de melhorarem a sua atividade profissional. Assim, a formação contínua deve “combinar acção e reflexão e assentar numa relação de confiança e abertura entre colegas, entusiasmo e satisfação no trabalho e descoberta da razão de ser das actividades que se praticam” (Alarcão & Tavares, 2003, p.123).

Foi e continua a ser esta a nossa grande preocupação... e refletindo um pouco sobre o nosso percurso profissional verificamos que, dentro das nossas possibilidades e oferta formativa existente, procurámos frequentar ações que, no nosso entender,

pu dessem contribuir para a valorização e melhoria da nossa ação educativa, bem como potencializassem o nosso crescimento profissional.

A título exemplificativo enumeramos as seguintes:

- relacionadas com a reflexão/construção de um pensamento sistémico no âmbito da educação: “As capacidades de Pensamento Crítico da Educação”; “A Dimensão das atitudes/valores no processo de ensino aprendizagem”; “Gestão Curricular Flexível: como fazer”; “A Escola de Hoje: realidades e desafios”; “Problemáticas Comportamentais dos Alunos de Hoje: conhecer para intervir”; “Educação Sexual de Saúde Reprodutiva e Planeamento Familiar”;
- ações de formação relacionadas com a atualização da componente pedagógica e científica, versando a nossa disciplina e ensino experimental das ciências, enumerando as seguintes: “Jornadas sobre o ensino das Ciências” (vários anos); “Radioactividade”; “Ensino Experimental das Ciências”; “Algumas Práticas Laboratoriais de Química”; “Laboratório de Microescala no Ensino Básico e Secundário”; “Quadros Interactivos Multimédia no Ensino/Aprendizagem das Ciências Experimentais”;
- relacionadas com o desempenho e a operacionalização dos cargos que fomos desempenhando na organização educativa, com especial destaque para os cargos de diretora de turma e delegada/coordenadora de departamento, nomeadamente: “Como dinamizar a relação pedagógica nas escolas com o exercício dos cargos de Director de Turma, Chefe de Departamento e Delegado”; “A Direcção de Turma e a Reorganização Curricular”; “Como construir um Projecto Curricular de Turma”; “Elaboração, acompanhamento e avaliação de projectos: como fazer?”, entre outras.

É de salientar ainda, que tal como foi referido a título exemplificativo na página 85 deste trabalho, tivemos sempre a preocupação de “pôr em uso” a formação que fomos adquirindo, bem como de partilhá-la com os outros atores educativos.

Consideramos, também, que dois dos grandes desafios para o nosso crescimento profissional e pessoal foram a realidade educativa e as “exigências” profissionais e pessoais com que fomos confrontados ao chegarmos, no ano letivo 1994/1995, a Campo de Besteiros, tal como foi apresentado ao longo das páginas 81-83.

Para além dos desafios educativos com que fomos confrontados, desempenhámos também dois novos cargos de liderança intermédia (diretora de turma e delegada de grupo disciplinar), verificando que os professores que coordenámos apresentavam, no seu cômputo geral, as mesmas necessidades de apoio e de supervisão que tínhamos sentido ao chegar à escola pública.

Assim, foi para nós um grande desafio e motivo de crescimento pessoal tentar compreender essas “dificuldades” e “necessidades”, bem como dar-lhes resposta ao “saber ouvir” e “saber agir” de acordo com as solicitações e preocupações relatadas pelos colegas com quem trabalhávamos.

Quando somos chamados para a “profissionalização em serviço”, já possuímos mais de cinco anos de experiência profissional e, nesse sentido, somos “dispensados” do segundo ano da profissionalização, não tendo, portanto, “direito” à observação de aulas, no âmbito da formação de professores. Saliente-se que, mesmo que os formandos solicitassem essas observações, a tutela não o permitia.

Perante esta realidade, fomos trabalhando, tentando melhorar e adaptar a nossa ação educativa às novas realidades e mudanças ocorridas no âmbito da educação, bem como prestar um apoio pedagógico mais eficaz e supervisivo aos nossos alunos.

Continuámos também a desenvolver, de forma ininterrupta, outras atividades/cargos que a organização educativa onde trabalhávamos nos solicitava e, nesse sentido, começámos a sentir necessidade de ir à procura de outros “desafios”, de outras “respostas formativas” e de outro tipo de formação que potencializasse o nosso desenvolvimento profissional. Por isso, preconizamos a definição de desenvolvimento profissional, segundo Day (2001, pp.20-21):

o desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individualmente ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais.

Constatamos, através desta definição, com a qual nos identificamos totalmente, a complexidade que envolve o processo de desenvolvimento profissional. O autor deixa bem patente que a investigação sobre a aprendizagem e o desenvolvimento do professor deverá ser efetuada ao longo de todas as etapas/fases do ciclo de vida dos professores. É um processo contínuo de melhoria e de otimização do serviço educativo que prestamos

aos nossos alunos, pais, famílias, e à organização escola que se deverá constituir como uma instituição qualificante e aprendente.

Esta nossa “inquietação interior” e necessidade de ir à procura de outras respostas formativas surge por volta dos 19 anos de carreira profissional, ou seja, encontrávamo-nos a mais de metade da etapa/fase de “serenidade” apresentada por Gonçalves (2009), onde a “reflexão e a satisfação pessoal” são as tónicas dominantes dos professores que, possuindo entre 15-22 anos de experiência profissional, se encontram nesta etapa da carreira.

O nosso “clic” foi dado e, assim, nos anos letivos 2007/2008 e 2008/2009 realizámos a Formação Especializada em Inspeção da Educação. A experiência foi muito enriquecedora a nível pessoal e profissional, permitindo compreender/refletir/analisar, com maior propriedade e segurança, algumas das atividades que tínhamos sido chamados a desenvolver no passado, bem como capacitarmo-nos de mais informação e conhecimento para solicitações posteriores, o que veio a acontecer num futuro próximo.

Terminada esta formação, a “necessidade interior” de melhorar os nossos conhecimentos e de continuar a investir na nossa formação e “atualização de saberes” manteve-se num “pulsar” constante. Nesse sentido, continuámos a investir na nossa aprendizagem e na atualização dos nossos conhecimentos noutras dimensões do saber.

Com a finalidade de dar resposta a essa “necessidade interior”, no ano letivo 2009/2010 e 2010/2011, frequentámos o Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Administração e Organização Escolar e, logo após a sua conclusão, ou seja, no ano letivo 2011/2012, ingressamos no Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes, o qual nos encontramos a concluir.

Têm sido anos muito exigentes, de muito trabalho, rigor e exigência/disciplina interior, mas consideramos que têm sido anos de grande entusiasmo, empenho, satisfação e crescimento pessoal e profissional.

Neste momento, posicionamo-nos na fase de “renovação do interesse”, apresentada por Gonçalves (2009), onde se situam os professores com mais de 23 anos de experiência profissional. Sentimos que nos encontramos numa fase de profissionalidade docente em que a renovação do entusiasmo, a motivação e o interesse em continuarmos a investir/adquirir uma sólida, rigorosa e correta formação/aprendizagem são a nossa tônica diária.

Por último, é de salientar que a formação que nos encontramos a concluir foi uma ferramenta determinante e um auxiliar poderoso para o desempenho da nossa função de ADD, que temos vindo a desempenhar nos vários ciclos avaliativos.

Estamos prestes a terminar este ciclo de formação, mas continuamos a sentir necessidade de estudar, de pesquisar informação, de nos atualizarmos nas várias dimensões do saber em que a escola se constitui, pois sentimos que há sempre algo que nos falta aprender...

Pensamos que esta “inquietação interior” e esta permanente “necessidade” de compreender as novas realidades/reformas educativas, bem como os novos desafios/teorias sobre as práticas pedagógicas e/ou da organização escolar, estarão sempre presentes no nosso horizonte, uma vez que consideramos que a formação e a atualização do conhecimento são determinantes para o bom funcionamento e desempenho de uma escola que se quer de qualidade e aprendente.

### **3.3 – Desafios para o futuro...**

Conforme temos vindo a apresentar ao longo deste nosso trabalho, a “profissão professor” envolve uma permanente atualização do saber: o saber da experiência/partilha com os pares, o saber da pedagogia, o saber específico da disciplina (Nóvoa, 2008), mas envolve também a construção de uma forte ligação com os nossos alunos, os pais/comunidade educativa e a organização escolar no seu todo.

Toda a ação profissional diária dos professores deverá ter como finalidade a promoção da aprendizagem, bem como a formação integral dos seus alunos (preparação para a vida ativa) e a melhoria/crescimento da organização escolar.

Nesse sentido, consideramos que o grande desafio para o futuro é “saber observar” e “saber interpretar” as necessidades e as mudanças que vão ocorrendo na sociedade; as necessidades, os interesses, as expectativas, as dificuldades, as especificidades dos nossos alunos; as necessidades de formação contínua e de atualização que se deverão consubstanciar nas ações que nos propomos frequentar.

Esta nossa postura de observação/interpretação visa “dar respostas” aos vários desafios e solicitações com que nos deparamos diariamente (quer seja em contexto de sala de aula, em grupo disciplinar, ou noutra qualquer ação/atividade/cargo que desempenhamos, dentro da organização escolar).

Consideramos, também, que um dos permanentes desafios do professor, nos nossos dias e no futuro, é “saber avaliar”, não só as necessidades dos alunos, as suas aprendizagens, mas também saber avaliar o seu próprio desempenho profissional em sala de aula, as suas necessidades de formação e de desenvolvimento profissional, bem como “saber avaliar” o desempenho e serviço educativo que a organização escolar presta ao seu público-alvo: a comunidade discente.

Esta nossa ideia é também corroborada por Guerra (2003), ao referir “diz-me como avalias e dir-te-ei quem és como profissional e pessoa” (n.p.).

Todo este trabalho de “saber observar-avaliar” deverá ser feito num clima de abertura, de partilha, de diálogo, de confronto de ideias/experiências e de cumplicidade entre todos os agentes educativos que acreditam e investem na mudança e melhoria da escola.

Através deste tipo de atitude e “saber estar”, acreditamos continuar a contribuir para a construção e monitorização de uma cultura colaborativa e de formação de comunidades de aprendizagem dentro da organização escola.

Consideramos, também, que todo este trabalho deverá ser observado, supervisionado e avaliado num clima aberto, dialogante e construtivista, promotor do carácter formativo e de melhoria que os conceitos de supervisão e de avaliação possuem na sua essência e que foram apresentados ao longo deste trabalho.

Assim, a supervisão e a avaliação serão utilizadas e articuladas com a finalidade de atingir os mesmos propósitos educativos, ou seja, permitir compreender e melhorar a aprendizagem dos alunos, as dinâmicas da escola, a formação/aprendizagem dos professores e a implementação de novas e corretas reformas. É esta a nossa convicção e desafio permanente.

Desta forma poderemos dizer que a supervisão e a avaliação criam sinergias, caminhando a par e passo para a melhoria e eficácia da escola e de todos os que nela trabalham e que nela se qualificam.

Fica o desafio...

## Conclusão

---

Ao terminar este relatório reflexivo e teoricamente fundamentado temos consciência que desenvolvemos um momento único de autorreflexão, de autoaprendizagem e de autoavaliação sobre o nosso percurso profissional, desde o início da nossa atividade docente até ao momento.

Estamos também conscientes que continuará a existir um longo e desafiante caminho a percorrer, todos os dias, em contexto escolar e perante os nossos alunos, no sentido de perceber as suas necessidades, as suas dificuldades, os seus modos de estar e de aprender, contribuindo assim, através da nossa atividade profissional, para o seu crescimento integral, para a sua aprendizagem/conhecimento e preparação para a vida pós-escolar.

Sabemos que a escola tem a grande tarefa de estar atenta, de “saber observar” e de “saber diagnosticar” as constantes mudanças e alterações que vão ocorrendo na sociedade e no mundo cada vez mais competitivo e global/globalizante.

Nesse sentido, caberá à organização escola criar, no seu interior, dinâmicas e *modus* operantes que deem resposta a essas necessidades...

No nosso entender e, como ficou patente neste trabalho reflexivo, essa resposta passará, necessariamente, pela criação, no interior das escolas, de um corpo de profissionais (desde as lideranças de topo, passando pelas lideranças intermédias, até a todos os agentes educativos) fortemente comprometidos com a sua função de educar e de prestar um serviço educativo de qualidade, o que requer profissionais reflexivos, dialogantes e em constante aprendizagem: escola aprendente, qualificante e dialógica.

Como podemos verificar através da literatura consultada (apresentada no enquadramento teórico) e também pelo nosso testemunho pessoal, esta resposta só poderá ser dada através de uma escola que se pensa a si mesma e desenvolve, no seu interior, práticas e dinâmicas de supervisão-avaliação promotoras da melhoria da qualidade do serviço educativo prestado, bem como do crescimento da organização e dos seus profissionais.

Neste contexto, o professor emerge como uma pedra basilar e preponderante em todo o processo educativo e de crescimento da organização escola.

O professor é “convidado” a ser um agente de mudança e a adquirir uma postura de investigação-ação-reflexão, o que requer um processo contínuo de aprendizagem e de

formação ao longo da vida, visando o seu crescimento profissional e a melhoria da performance do serviço educativo que presta à organização escolar e aos seus alunos.

Nesse sentido, os professores deverão ser práticos reflexivos, dialogantes e serem, eles próprios, promotores da sua aprendizagem, da sua formação e da sua atualização, ao longo da sua vida profissional.

Todo este processo só poderá atingir as suas finalidades educativas e de melhoria se for acompanhado de um mecanismo de supervisão pedagógica integrado, e que vá ao encontro das necessidades e especificidades de cada escola e dos seus atores educativos.

Assim, a supervisão pedagógica surge como uma função de apoio, de acompanhamento, de suporte à prática, de contextualização, de reflexão e de melhoria de toda a atividade docente (seja em contexto de sala de aula, seja em ação na própria organização escolar), não se limitando à supervisão no início da carreira (professor estagiário), mas sim, contribuindo para o crescimento profissional de todos os atores educativos.

Esta ideia é corroborada por Machado, Costa e Alves (2013), ao defenderem que a escola deve organizar-se segundo uma perspetiva de aprendizagem colaborativa, reflexiva e aprendente, uma vez que:

na construção de um ensino e de uma escola de qualidade, torna-se determinante a promoção de uma cultura de trabalho reflexiva, dialógica e de partilha, promovida por uma supervisão colaborativa, propiciadora de ambientes de mais autonomia por parte dos docentes e, conseqüentemente, das instituições escolares (p.115).

Na perspetiva de melhoria do ensino que a escola presta e do desenvolvimento profissional dos seus professores surge a ADD que, de acordo com os autores estudados e a nossa experiência profissional, deverá promover a realização profissional, a autonomia, a autoavaliação e a colaboração entre todos os atores educativos (avaliadores/supervisores e avaliado/professor), promovendo, desta forma, uma cultura avaliativa credível, justa, essencialmente formativa e potencializadora da mudança e da melhoria das práticas pedagógicas implementadas pelos seus profissionais.

Todo este processo de supervisão-avaliação requer supervisores, professores e avaliadores corresponsabilizados e empenhados em todo o seu processo de atualização, de formação e de melhoria ao longo da sua vida profissional. Assim, a formação contínua e contextualizada é enfatizada como um pilar determinante para o crescimento

pessoal e profissional de todos os interlocutores que constituem a escola dos nossos dias.

Através da nossa atividade docente e da nossa experiência como avaliadora e avaliada, fomos levados a concluir que a supervisão pedagógica e a ADD podem e devem criar sinergias e complementaridade no sentido de otimizar o serviço educativo que a escola presta aos seus alunos, bem como instituir-se como um mecanismo de crescimento profissional e organizacional, tal como advogam os autores estudados.

Através deste trabalho, somos levados a concluir que a ADD só será válida e terá sentido, se existir no interior da escola um clima construtivo e de confiança, de modo a que a ADD contribua para a melhoria do desempenho profissional e, conseqüentemente, para a melhoria das aprendizagens dos alunos e para a consecução dos objetivos da própria escola.

No entanto, nos modelos de ADD implementados até ao momento, não são visíveis os seus efeitos no tocante à melhoria do desempenho profissional dos professores, do ensino e, portanto, das aprendizagens efetuadas pelos alunos. Os efeitos mais visíveis são a tensão, a desconfiança e o descrédito/falta de validade acerca da implementação do processo nas escolas.

A ADD tem surgido essencialmente como um processo burocrático, longínquo de um modelo de supervisão pedagógica-avaliação formativa e sem pressupor grande afinidade/articulação entre a ADD e as melhorias de desempenho dos seus profissionais.

De acordo com Lima (2010), vivemos sobre o domínio do “Estado-avaliador” que “vem transformando a avaliação num instrumento de governação e numa técnica de gestão” (p.5), o que é evidenciado no atual modelo de ADD.

Como referimos no nosso trabalho estivemos também envolvidos nos vários processos de ADD, como avaliadora e avaliada e constatamos que, no atual modelo de ADD, a ação supervisiva não é contemplada, tratando-se de um mero processo administrativo, avaliativo/classificativo e punitivo para os seus intervenientes (avaliador e avaliado).

A este propósito, Vieira e Moreira (2011) referem que:

(...) a avaliação e a supervisão deverão construir caminhos de libertação de uma lógica de controlo e sujeição rumo a uma lógica de transformação e emancipação, sabendo-se, contudo, que as duas lógicas coexistem de forma conflitual, gerando dilemas e paradoxos com os quais é necessário aprender a lidar (p.9).

Consideramos que o grande desafio da escola atual será criar no seu interior uma “cultura de avaliação-supervisão”, onde a ADD surja como uma “necessidade” e uma “exigência” dos seus profissionais e da organização educativa.

De acordo com este paradigma, o processo de ADD será desenvolvido de forma contínua, numa vertente de acompanhamento do trabalho dos professores, que permita às instituições atingir, de modo mais eficaz, as metas e os objetivos traçados para a própria organização e a sua comunidade discente, bem como promover o desenvolvimento profissional dos seus professores.

Nesse sentido, defendemos que deverá existir uma harmoniosa e eficaz correlação entre supervisão pedagógica e avaliação, potencializadora da participação ativa de todos os agentes educativos, da troca de saberes, do trabalho colaborativo, da autoavaliação, a autonomia, a mudança...pois só assim poderemos afirmar que ambas caminham “a par e passo” na construção de uma escola de qualidade e de excelência, que qualifica e forma todos os seus atores diários: alunos e professores.

Fica o desafio e a esperança de que a escola consiga potencializar, no seu interior, verdadeiras respostas formativas, onde a supervisão pedagógica e a ADD sejam uma realidade ao serviço da melhoria e crescimento da escola pública.

## Bibliografia

---

- Afonso, I. (2009). *Recursos e Percursos. Para a avaliação de desempenho dos docentes*. Lisboa: Plátano Editores.
- Alaiz, V., Gois, E. & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de Escolas-Pensar e praticar*. Porto: Edições ASA.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores, estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2000). Ser professor reflexivo. In J. Tavares & I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores, estratégias de supervisão* (pp.171-189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e Supervisão-uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional. Que Novas Funções Supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A Supervisão na Formação de Professores I. Da sala à escola* (pp.217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2008). Do olhar supervisoivo ao olhar sobre a supervisão. In M. Rangel, (org.), *Supervisão pedagógica. Princípios e Práticas* (8.<sup>a</sup> edição, pp.11-56). São Paulo: Papirus Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2<sup>a</sup> edição). Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores* (2<sup>a</sup> edição). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2<sup>a</sup> edição revista e desenvolvida). Coimbra: Livraria Almedina.

- Alves, M. P., & Machado, E. A. (2011). Para uma “política” de avaliação do desempenho docente: desenvolvimento profissional e auto-avaliação. In M. P. Alves & E. A. Machado (org.), *O Pólo de Excelência. Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente* (pp.89-108). Porto: Areal Editores.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Políticas Públicas de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Baptista, J. A. (2013). Avaliação do desempenho docente: o que mexe com os professores. *Revista de Gestão e Desenvolvimento*, 21, 261-344.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Canário, R. (1995). *Gestão da escola: como elaborar o plano de formação?* Cadernos de Organização Escolar. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Canário, R. (2001). Fazer da formação um projeto. Mudar as escolas ou os Centros de Formação? *Revista Portuguesa de Formação de Professores*. Vol.1, 25-36.
- Conselho Nacional de Educação (2005). *Estudo sobre a “Avaliação das escolas: Fundamental modelos e operacionalizar processos”*. Lisboa: CNE.
- Costa, J.A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.
- Cruz, I. M. (2009). Observação de Aulas: Estratégias de Desenvolvimento Profissional. *Revista ELO 16*, pp.137-145.
- Day, C. (1993). Avaliação do desenvolvimento profissional de professores. In A. Estrela & A. Nóvoa (orgs.), *Avaliação em educação: Novas perspectivas* (pp. 95-114). Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições ASA.
- Estrela, M.T. (2002). Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. *Revista da Educação*, XI, (1), 17-27.

- Flores, M. A., & Simão A. M. (org.) (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Pedagogo.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2010). Desempenho, mérito e desenvolvimento – para uma avaliação mais profissional dos professores. In J. Formosinho, J. Machado & J. Oliveira-Formosinho (autores). *Formação desempenho e avaliação de professores* (pp.97-118). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Garmston, R., Lipton, L., & Kaiser, K., (2002). A Psicologia da Supervisão. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A Supervisão na Formação de Professores II. Da organização à pessoa* (pp.18-132). Porto: Porto Editora.
- Guerra, M.A.S. (2000). *A Escola que aprende*. Porto: ASA Editores.
- Guerra, M.A.S. (2002). *Entre Bastidores – O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições ASA.
- Guerra, M.A.S. (2003). *Uma seta no alvo: A Avaliação como Aprendizagem*. Porto: Edições ASA.
- Gonçalves, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente: fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo. Revista de Ciência da Educação*, 8, 23-36.
- Gonçalves, F. R. (2011). Da observação de aulas à avaliação do desempenho docente: cinco princípios, um corolário e uma proposta. O primado da legitimidade explicativa ou as implicações da infra-ecologia. In M. P. Alves & E. A. Machado (org.), *O Pólo de Excelência. Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente* (pp.54-88). Porto: Areal Editores.
- Graça, A., Duarte, A. P., Lagartixa, C., Tching, D., Tomás, I., Almeida, J., Santos, R., Neves, P., & Diogo, M. J. (2011). *Avaliação do Desempenho Docente. Um guia para a ação*. Lisboa: Lisboa Editora, S.A.
- Hadji, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo. Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Harris, A. (1999). *Effective subject leadership in secondary schools: a handbook of staff development activities*. London: David Fulton Publishers.

- Holly, M. L. (2007). Investigando a vida profissional de professores: diários biográficos. In A. Nóvoa (org.), *Vidas de professores* (pp.79-110). Porto: Porto Editora.
- Lima, J. A. (2008). Department networks and distributed leadership in schools. *School Leadership & Management*, 28 (2), pp. 159-187.
- Lima, J. A. (2010). *Avaliação, competitividade e hiperburocracia*. Conferência de abertura do 22º Colóquio internacional da ADMEE. Disponível em: [http://webs.iep.uminho.pt/admee/ficheiros/resumo\\_ADMEE](http://webs.iep.uminho.pt/admee/ficheiros/resumo_ADMEE). Consultado em 23 de agosto de 2013.
- Machado, E. A., Costa, N., & Alves, M. P. (2013). *Avaliação de Desempenho Docente. Compreender a complexidade, sustentar a decisão*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Marchão, A. J. (2011). Desenvolvimento Profissional dos Educadores e dos Professores – É possível conciliar a supervisão e a avaliação de desempenho? *PROFFORMA* nº 03 – Junho 2011.
- Ministério da Educação (2006). *Relatório final da actividade do Grupo de Trabalho para a Avaliação das Escolas*. Lisboa: CNE.
- Moreira, M. A., & Alarcão, I. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves (org.), *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional* (pp. 119-138). Porto: Porto Editora.
- Nevo, D. (1986). *The conceptualization of educational evaluation: an analytical review of the literature*. In: E. R. House (ed.) *New directions in educational evaluation*. London: the Falmer Press. Disponível em: <http://evi.sagepub.com/content/8/4/454.refs>. Consultado em 30 de julho de 2013.
- Nóvoa, A. (2008). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (org.), *Profissão Professor* (pp.13-34). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1999). Para uma análise das Instituições Escolares. In *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (2006). *Debate nacional sobre educação*. Disponível em: <http://www.debatereducação.pt/>. Consultado em 7 de março de 2013.

- Oliveira, M. L. R. (2001). O papel do gestor pedagógico intermédio na supervisão escolar. In I. Alarcão (org.), *Escola reflexiva e Supervisão-uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp.43-53). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, L. (1997). A acção-investigação e o desenvolvimento profissional dos professores: um estudo no âmbito da formação contínua. In I. Sá-Chaves (org.), *Percurso de Formação e Desenvolvimento Profissional* (pp.91-105). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2009). *Formação de professores, aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002a). Introdução. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A Supervisão na Formação de Professores II. Da organização à pessoa* (pp.9-15). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002b). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de professores. Uma investigação na formação de educadores de infância. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A Supervisão na Formação de Professores I. Da sala à escol.* (pp.94-120). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A., & Flores, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Ketele, Jean-Marie (2011). A avaliação do desenvolvimento profissional de professores: postura de controlo ou postura de reconhecimento? In M. P. Alves & E. A. Machado (org.), *O Pólo de Excelência. Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente* (pp.13-31). Porto: Areal Editores.
- Reis, P. M. J., & Alves, M. P. C. (2009). *Observação de Aulas em Contexto de ADD: um projeto de escola à procura dos referentes*. Atas do X Congresso Internacional Galego-português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, pp. 3910 – 3923.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Caderno do CCAP – 2.
- Ribeiro, C., & Marques, P. (2010). Projecto Educativo de Agrupamento de Escolas: Um contributo para a sua compreensão. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 44-2, 81-92.

- Sá-Chaves, I., & Amaral, M. J. (2001). Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário. In I. Alarcão (org.), *Escola reflexiva e Supervisão-uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp.79-86). Porto: Porto Editora.
- Sacristán, J. G. (2008). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (org.), *Profissão Professor* (pp.63-92). Porto: Porto Editora.
- Santiago, R. A. (2001). A escola também é um sistema de aprendizagem organizacional. In I. Alarcão (org.), *Escola reflexiva e Supervisão-uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp.25-41). Porto: Porto Editora.
- Silva, J. M. (2010). *Líderes e Lideranças em Escolas Portuguesas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Teixeira, O., & Ludovico, A. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Tracy, S. J. (2002). Modelos e abordagens. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A Supervisão na Formação de Professores I. Da sala à escola* (pp.19-92). Porto: Porto Editora.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Porto: Edições ASA.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora. *Cadernos do Conselho Científico para a Avaliação de Professores – 1*. Lisboa: Ministério da Educação.

**Legislação Consultada:**

- Decreto-Lei n.º 75/08, de 22 de abril
- Decreto-Lei n.º 43/07, de 22 de fevereiro
- Decreto-Lei 115/A/98, de 4 de maio
- Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril
- Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de Outubro
- Decreto-Lei n.º 287/88, de 19 de agosto
- Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31 de julho
- Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro
- Decreto Regulamentar n.º 26 /12, de 21 de fevereiro
- Decreto Regulamentar n.º 2/10, de 23 de junho
- Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho
- Despacho Normativo n.º 24/12, de 26 de outubro
- Despacho n.º 13981/12, de 26 de outubro
- Despacho Normativo n.º 16 872/08, de 23 de junho
- Despacho Normativo n.º 16 794/05, de 3 de agosto
- Despacho n.º 115/ME/93, de 23 de junho
- Despacho Normativo n.º 185/92, de 8 de outubro
- Despacho n.º 8/SERE/89, de 8 de fevereiro
- Lei n.º 49/05, de 30 de agosto
- Lei n.º 60/93, de 20 de agosto
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro
- Portaria n.º 1097/05, de 21 de outubro