



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
Faculdade de Educação e Psicologia

“DE UMA SUPERVISÃO CONSENTIDA ... A UMA AVALIAÇÃO COM SENTIDO “

Uma viagem ao sentir e ao sentido da supervisão e avaliação docentes”

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

- Especialização em Supervisão Pedagógica / Avaliação de Docentes -

Ana Paula Sousa Pinto Almeida e Silva

porto, outubro de 2011



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
Faculdade de Educação e Psicologia

“DE UMA SUPERVISÃO CONSENTIDA ... A UMA AVALIAÇÃO COM SENTIDO “

-Uma viagem ao sentir e ao sentido da supervisão e avaliação docentes”

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

- Especialização em Supervisão Pedagógica / Avaliação de Docentes -

Ana Paula Sousa Pinto Almeida e Silva

Trabalho efetuado sob a orientação de

Prof. Dr. José Matias Alves

porto, outubro de 2011

A todos os professores resilientes que apesar dos ventos desfavoráveis, acordam todos os dias com vontade de dar o seu melhor porque amam a sua profissão.

Agradecimentos

À Luz Divina que sempre orientou a minha vida. É a Deus que falo quando nem eu me ouço.

Ao meu marido e às minhas filhas a quem pertence todo o meu amor, porque me aturam quando nem eu me aturo. E Deus sabe, que quando estou absorvida pelo trabalho, sou difícil de aturar ...

Aos alunos, que nestes quase trinta anos, me enriqueceram profissionalmente pelo que aprenderam mas sobretudo pelo que me ensinaram.

Às minhas amigas e colegas Aida Abreu e Isabel Lagarto porque sei que estão quando eu preciso que estejam e que incentivam a ir em frente. São amizades recentes mas são sentidas com a profundidade de um sentimento de sempre.

À Manuela Pinto porque me deu esperança para acreditar numa Escola em que a liderança não é “factotum” (controladora) mas “primus inter pares”, a primeira entre pares que coordena e corresponsabiliza.

Ao meu mentor Prof. Dr. Matias Alves pelo saber, pelo exemplo, pelo dinamismo, pela disponibilidade que a vida estreita mas que oferece com bonomia. Mas, sobretudo, porque com a sua prática pedagógica demonstra que um professor não pode ser um “depósito de água” mas um “descobridor de nascentes”. E quando não encontra nascentes, ele semeia e deixa que o conhecimento floresça.

À Prof. Dra. Maria do Céu Roldão pela sua pedagogia inspiradora e sobretudo pela sensação de enriquecimento profissional que sentia sempre que saía das suas aulas. Pela inquietação que elas me davam e que me obrigavam a estudar, a investigar, a querer saber mais.

À Prof. Dra. Cristina Palmeirão por reiterar a minha certeza em que no ensino o mais importante são os alunos e a sua aprendizagem, mostrando que há muitas as pontes para conseguir alcançar ambos.

À Universidade Católica que me adotou e me fez sentir em casa. Ficará sempre para mim como um local de reencontro.

Aos seus funcionários sempre simpáticos e atenciosos, mas especialmente: à Eng. Joana pela atenção que dá a cada pessoa fazendo-a sentir “especialmente atendida” e à Dra. Ídia Vieira pela competência com que trabalha, pela sua capacidade exemplar de trabalhar em equipa demonstrando que o importa para o êxito de um projeto não é só o projeto, mas o espírito militante com que o abraçamos.

A todos que me mostraram o lado lunar da profissão, que me revoltaram pela sua incompetência, pela falta de profissionalismo ou intolerância, o que sempre vi como um desafio para fazer melhor, pois como diria Bandura aprende-se muito pelo distanciamento porque a recusa deliberada de um modelo negativo tem um forte poder vicariante.

Ana Paula Silva

Resumo

Num tempo de inquietude, insatisfação e sobretudo desconfiança dos professores portugueses sobre uma reforma no sistema de supervisão pedagógica e avaliação docente, este trabalho pretende encontrar o sentido e o significado destas duas práticas de autorregulação profissional e institucional para os docentes.

Partindo da literatura que suporta estas práticas, da experiência da autora e da leitura das entrevistas efetuadas, esta investigação vai tentar perceber se a compreensão da importância da supervisão e da avaliação docentes e por isso sua abertura à reconstrução profissional, depende do conhecimento teórico e objetivo dos seus fundamentos e, sobretudo, se a sua insegurança e, por vezes rejeição, depende da estranheza e do desconhecimento conceptual dos alicerces em que se fundam as práticas de supervisão e avaliação docentes.

Abstract

In a time of unrest, dissatisfaction and particular distrust of Portuguese teachers about a reform in the system of pedagogical supervision and teaching evaluation, this work aims to find the meaning and significance of these two self-regulatory professional and institutional practices for teachers.

Bearing in mind the literature that supports these practices, the author's experience and the reading of the interviews conducted, this research will attempt to realize if the understanding of the importance of supervision and evaluation of teachers and consequently their opening to professional reconstruction, depends on the theoretical knowledge and objective reasons, or if their insecurity and sometimes rejection, depends on the strangeness and unfamiliarity of conceptual foundations that grounds supervisory practices and evaluating teachers.

INDICE

Agradecimentos	4
<i>Resumo</i>	6
<i>Abstract</i>	6
INTRODUÇÃO	12
“ <i>De uma supervisão consentida...a uma avaliação com sentido</i> ”	12
Bússola reflexiva	18
Organização	19
PARTE I - Enquadramento Teórico	21
CAPITULO 1	21
<i>1. Alicerces para a edificação duma supervisão pedagógica e de uma avaliação do</i> <i>desempenho consistentes</i>	21
1.1 O perfil do professor	21
- Um profissional em reconstrução dialética	21
- Os requisitos	23
1.2 A profissionalidade docente.....	26
- Modelos de profissionalidade docente	29
1.3 A motivação e a inteligência emocional no desenvolvimento profissional do professor.	31
A motivação para o trabalho docente (e colaborativo)	31
1.3.2 O professor motivado.....	33
- Um professor desmotivado é um professor vencido	37
1.3.3 A Escola motivadora.....	40
2. <i>O professor que importa é o professor que se importa</i>	42
2.1 Se o professor se importa, vê no acompanhamento supervisão uma mais-valia	45
O reconhecimento de que o bom professor faz a diferença	47
3. <i>Supervisão porquê e para quê?</i>	49
3.1 A importância da escolha de uma linha de ação (modelos de supervisão?)	50
4. <i>Da supervisão à avaliação: como o desejável acaba no institucional</i>	52
4.1- O percurso	52
4.2 A realidade da avaliação do desempenho docente em Portugal	54

4.3- As fontes.....	56
4.4- A operacionalização	57
4.5- A avaliação entre pares.....	60
4.6- “Sem feedback, voamos às cegas”. (Folkman)	62
4.7- Abrir as portas da sala de aula: hoje eu, amanhã tu - todos aprendem... ..	63
A observação de aulas.....	64
5- <i>Por fim chegados a bom porto – Do significado das partes ao sentido do todo</i>	66
São os bons professores que fazem as boas Escolas.....	66
<i>Conclusão angular remanescente da análise teórica :</i>	68
PARTE 2.....	72
Enquadramento empírico	72
CAPITULO 2.....	72
1. <i>A investigação</i>	72
O Método	73
Metodologia de investigação	75
Opção pelo Estudo de Caso	75
Triangulação de dados	76
Os limites	82
O instrumento de análise: a entrevista	83
2- <i>Objetivo do Estudo</i>	85
3. <i>Técnica decorrente do posicionamento paradigmático – a análise de conteúdo</i>	85
A opção por um procedimento misto.....	87
Logística da análise de conteúdo das entrevistas em anexo.....	88
CAPÍTULO 3.....	90
<i>Entrevista: elaboração, apresentação, tratamento e análise da informação</i>	90
1- <i>Operacionalização da análise de conteúdo das entrevistas</i>	90
1.2 Quadro de caracterização dos entrevistados	92
Quadro de categorização – entrevistas.....	93
1.4- Quadros categoriais de análise de conteúdo	94
<i>Categoria1: Supervisão Pedagógica</i>	94
<i>Categoria 2: Avaliação</i>	96

2- <i>Análise interpretativa do conteúdo das entrevistas</i>	104
1-Acerca da Supervisão	104
2-Acerca da Avaliação do Desempenho Docente.....	107
CAPÍTULO 4.....	123
<i>Conclusões e propostas heurísticas do estudo</i>	123
<i>Preâmbulo</i>	123
Interceção da análise de conteúdo com a percepção profissional da investigadora.....	123
<i>Conclusões parciais</i>	126
CONCLUSÃO GLOBAL E INTEGRADORA	130
<i>Das conclusões à exigência</i>	136
Bibliografia	137
Revistas / publicações e comunicações.....	140
Legislação	141
Netgrafia	141
APÊNDICES.....	143
1-ENTREVISTAS	145
Entrevista - A1	146
Entrevista - A2	148
Entrevista - R2	152
Entrevista - C1	154
Entrevista - C2	156
Entrevista – D1	158
2– ENTREVISTAS.....	160
Entrevista – A3	161
Entrevista – A4	163
Entrevista - R3	165
Entrevista - R4	167
Entrevista – C3	169
Entrevista - C4	172
Entrevista – D2	174

INDICE DE FIGURAS

Figura 1-Requisitos administrativos para o trabalho docente	23
Figura 2.1 -Dimensão Desenvolvimento Profissional	24
Figura 2.2- Dimensão Profissional, Social e Ética	24
Figura 2.3- Dimensão Desenvolvimento do Ensino/ Aprendizagem.....	25
Figura 2.4- Dimensão Participação na Escola e envolvimento na comunidade.....	25
Figura 3-Profissionalidade versus Profissionalismo.....	27
Figura 4-Inteligência Emocional - Habilidades intrapessoais.....	31
Figura 4.1- Inteligência Emocional – Habilidades interpessoais.....	33
Figura 5- Modelo Cíclico de Carreira do Professor	38
Figura 6-Desenvolvimento cronológico da focalização da qualidade do ensino.....	48
Figura 7- Dimensões diferenciadoras da supervisão e da avaliação	53
Figura 8- Postura de Controlo versus Postura de Reconhecimento	54
Figura 9- Fontes do modelo de Avaliação do Desempenho Docente	56
Figura 10- A observação de aulas no contexto de ecossistema supervisivo	65
Figura 11- Quadro paradigmático que enquadra a investigação.....	78
Figura 12- Triangulação de fontes	81
Figura 13- Triangulação de métodos	83
Figura 14-Quadro de caracterização dos entrevistados	92
Figura 15- Quadro de categorização – entrevistas	93
Quadros de análise de conteúdo das entrevistas	
Figura 16- A supervisão pedagógica como instrumento da melhoria do ensino.....	95
Figura 17- A supervisão pedagógica como instrumento da melhoria do ensino.....	96
Figura 18- Existência de uma avaliação do desempenho docente.....	98
Figura 19- O atual Modelo de Avaliação do Desempenho Docente.....	100
Figura 20- Observação de aulas.....	101
Figura 21- O resultado da avaliação do desempenho docente deve ter consequências?.....	103

SIGLAS

AD.....	Avaliação Docente
CADD.....	Comissão de Desempenho de Avaliação Docente
CFE.....	Com Formação Especifica
ECD.....	Estatuto da Carreira Docente
OCDE.....	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
SP.....	Supervisão Pedagógica
SFE.....	Sem Formação Especifica

Verdades da Profissão de Professor

“Ninguém nega o valor da educação e que um bom professor é imprescindível. Mas, ainda que desejem bons professores para seus filhos, poucos pais desejam que seus filhos sejam professores. Isso nos mostra o reconhecimento que o trabalho de educar é duro, difícil e necessário, mas que permitimos que esses profissionais continuem sendo desvalorizados. Apesar de mal remunerados, com baixo prestígio social e responsabilizados pelo fracasso da educação, grande parte resiste e continua apaixonada pelo seu trabalho.

A data é um convite para que todos, pais, alunos, sociedade, repensemos nossos papéis e nossas atitudes, pois com elas demonstramos o compromisso com a educação que queremos. Aos professores, fica o convite para que não descuidem de sua missão de educar, nem desanimem diante dos desafios, nem deixem de educar as pessoas para serem “águias” e não apenas “galinhas”. Pois, se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda.”

Paulo Freire

(Discurso de comemoração do Dia do Professor)

INTRODUÇÃO

“De uma supervisão consentida...a uma avaliação com sentido”

Nos últimos quatro anos o problema da avaliação do desempenho docente tornou-se uma querela nacional, onde todos, qual “treinadores de bancada “, opinam, ajuízam e comentam. Destes, destacam-se aqueles que verborreiam sobre a vida na Escola, embora falem de uma realidade que lhes é completamente estranha. Alguns “opinion makers” pagos a peso de ouro pelas suas sapientes opiniões falam de cor, por ouvir dizer, fazem afirmações que sugerem a pertinácia de uma visita ao psicanalista, pois que, até os mais ignorantes na compreensão do psiquismo humano, vislumbram algum acontecimento traumático na sua infância ou adolescência aprendiz, de má memória, que lhes tolda a sensatez e mesmo a lucidez.

Durante o referido período vimos, ouvimos e lemos na comunicação social, comentários que sugerem uma visão maniqueísta da avaliação do desempenho: os bons, do Ministério da Educação, querem avaliar a competência dos professores porque só assim teremos bom ensino. Os outros, os maus, são os professores: classe privilegiada com demasiadas férias, com dificuldade em gerir um invejável horário de trabalho. Maus, sobretudo, porque NÃO querem ser avaliados, dizem! Têm medo? Serão apenas comodistas? Ou, como disse um comentador generalista (que fala com o mesmo ar iluminado de tudo que é físico, meta físico ou algures entre os dois...) em pleno noticiário nacional: “ os professores são os imbecis mais bem pagos deste país “.

Os professores são uma das classes profissionais mais qualificadas de Portugal e porque conhecimento e imbecilidade são conceitos que se auto excluem, não será expectável que qualquer professor digno deste nome compreenda que a avaliação pode ser instituída como dever, numa lógica de prestação de contas para certificação e aferição da qualidade do desempenho profissional, mas que ela é, sobretudo, o direito de ver reconhecido o seu trabalho, a sua competência, a sua dedicação?

Não será exatamente o inverso? Porque não são imbecis, os professores buscam um sentido e um significado nos modelos de avaliação do desempenho (com ou sem *simplex*¹) que os interesses economicistas da tutela soterraram debaixo de normativos e burocracias.

Assim, partindo-se do pressuposto de que o horizonte sociocultural da maioria dos professores é racional e crítico pretende-se averiguar a existência de uma relação de necessidade entre a aceitação (sobretudo psicológica) da supervisão pedagógica e o reconhecimento da importância intrínseca e extrínseca da avaliação do desempenho docente e se esta relação pode ser encontrada no entendimento que os professores fazem do modelo de avaliação em vigor² e sobretudo da sua operacionalização.

Se a ideia da supervisão do seu desempenho é perturbante, sobretudo se inserida num sistema de ensino sem tradições instituídas ou procuradas de trabalho colaborativo e onde o estatuto profissional docente sempre se desenvolveu mais de uma forma solitária do que solidária, como verão os professores a imposição de uma supervisão entre pares?

A reação alérgica, quase epidémica em relação ao processo de avaliação de desempenho, que é perceptível nas Escolas, será em relação à ideia de avaliação, à ideia de avaliação por pares, à sobrecarga de trabalho burocrático, às alterações relacionais que decorrem das evidentes alterações hierárquicas, às temíveis apropriações que muitas Escolas fazem dos conceitos e do espírito em que decorre o processo avaliativo, tornando-o uma espécie de mecanismo inspetivo que pretende chegar mais além do que o previsto ou, numa palavra, estão apenas contra o modelo de avaliação consignado pelo Decreto Regulamentar referido?

Os docentes que não “padecem” desta reação alérgica fazem-no por conhecimento, por convicção, por necessidade ou porque dão o benefício da dúvida aos bons propósitos conceptuais da avaliação docente? Estes posicionamentos dependerão de fatores endógenos ou de fatores exógenos? Dependerão dos palcos (de) onde atuam os intervenientes? Isto é, será relevante para o posicionamento do docente, se este é um Diretor, um coordenador, um Relator ou um “apenas” professor? Como e onde, verão os professores situados em diferentes responsabilidades avaliativas, a dimensão formativa da supervisão e da avaliação do

¹ Versão de Decreto Regulamentar n.º 1-a/2009 de 5 de janeiro (simplificação do modelo anterior)

² Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de junho

desempenho? Que papel reconhecem à observação de aulas no processo avaliativo? Que consequências (ou ausência destas) pensam ser adequadas aos resultados obtidos após a avaliação de um docente?

Todas estas questões sobressaem num universo de muitas outras que decorrem da realidade institucional dos professores: “ as instituições educativas entraram em crise e, conseqüentemente, terão de ser (re) pensadas numa lógica de solidariedade e justiça social, aspetos essenciais para as novas sociedades democráticas. “ Santomé (2006, pp.10).

Nunca, como agora, ser professor significou viver profissionalmente num cenário de incerteza, de instabilidade, de reformas mal fundamentadas, superficialmente tentadas e injustificadamente abandonadas (sem qualquer análise de resultados ou consequências). Nos tempos que correm, o professor é um profissional em permanente mudança não de estados de progresso de conhecimento, mas ao sabor do vento ideológico que sopra dos discursos políticos do governo da altura, sobretudo empenhado no conhecimento e na assimilação das respetivas lógicas de funcionamento.

As que têm soprado ultimamente indicam-nos metas e objetivos vergados a conceitos como produtividade, eficiência, prestação de contas e ameaças de escárnio público em tiragem nacional, através de rankings³ expostos nos órgãos de comunicação social. As leis que regulam a educação tornam-se cada vez mais leis de mercado e como afirma Santomé (op. cit. 56):

“conceitos como justiça social, justiça curricular, democracia, desigualdades sociais, classes sociais, racismo, política, liberdade, emancipação, utopia, cooperação, insubmissão, bondade e solidariedade estão a desaparecer rapidamente dos discursos e leis educativas”

Ser professor hoje além de tudo é lutar contra si próprio, contra a voz que aconselha a rendição, que aponta “ o orgulhosamente só “ como mecanismo de defesa, que mostra o “*laissez faire, laissez passer* “ como o caminho que o protege. Esta voz tem um nome e chama-se *desmotivação*.

No terceiro capítulo da obra citada, Santomé (2006) analisa as causas da desmotivação dos professores, que podemos sistematizar:

³ Que comparam resultados dos exames nacionais de Escolas com realidades Escolares completamente diferentes

- a) na incompreensão das finalidades dos sistemas educativos, que tem a ver com a rapidez das transformações em todos os campos do conhecimento, com a celeridade das inovações na área das tecnologias da informação e da comunicação, e com as múltiplas reformas educativas promovidas com escassa implicação da classe docente;
- b) na formação inicial deficitária, no âmbito da informação cultural;
- c) na “pobreza” das políticas de atualização cultural e psicopedagógico dos professores;
- d) na conceção tecnocrática do trabalho docente, com abandono do discurso político;
- e) na existência de currículos obrigatórios sobrecarregados de conteúdos;
- f) no peso de iniciativas, por parte da administração educativa, de tipo burocratizante;
- g) na falta de serviços de apoio e na eficácia da inspeção Escolar;
- h) na ausência de uma verdadeira cultura democrática na vida das Escolas;
- i) nos problemas de comunicação com os alunos;
- j) nas dificuldades de relacionamento com as famílias;
- k) na existência de um clima político e social que responsabiliza unicamente a classe docente pela qualidade da educação;
- l) num ambiente social de ceticismo, de superficialidade e de banalização;
- m) no avanço de políticas mercantilistas e utilitaristas;
- n) na falta de incentivos aos professores inovadores,
- o) na contínua ampliação das funções cometidas aos professores;
- p) na maior visibilidade dos efeitos do trabalho dos professores.

Esta pluralidade de fatores, não poucas vezes, dificulta as tentativas do professor criar formas intrínsecas de motivação para seu trabalho, confrontando-o frequentemente com situações de desilusão e frustração complexas, como refere Saul (200, p.451): “em síntese, a falta de motivação para a profissão docente é um problema complexo, não existindo apenas uma solução genérica, pois é necessária uma intervenção consertada em diversos planos”

Desta complexidade podemos apontar como um fator relevante, para a diminuição da motivação ⁴ profissional, “o facto de atravessarmos um período de “crise económica”,

⁴ Leia-se das condições necessárias para que o professor se motive

traduzindo-se em elevadas taxas de desemprego, com tendência para aumentar. Tal pode levar a que alguns vejam na profissão apenas um emprego. Neste contexto, também tende a aumentar a percentagem de professores insatisfeitos que “permanecem na profissão exercida” (op. cit. p.22). A incerteza do indivíduo face ao seu futuro profissional afeta o seu desempenho, uma vez que existe, cada vez mais, um maior hiato entre a formação Escolar, “correspondente a determinadas expectativas profissionais e o início do percurso profissional, pois, frequentemente, este representa uma desilusão relativamente às expectativas iniciais” (op. cit. p.23).

Na senda desta constatação poderemos dizer que, por vezes, a vida profissional do docente investe demasiado na gestão destas expectativas frustradas e não na (re) construção dessas expectativas, o que possibilitaria a criação de condições de motivação para a busca de formas inovadoras de ser professor.

A partir desta raiz

Tudo que atrás foi descrito é o ponto de partida para o este estudo, que se assume como uma viagem em busca do sentido de uma verdadeira avaliação de desempenho. Irá procurá-lo nas palavras da literatura dos autores que a este assunto dedicam a sua reflexão, nas palavras dos estudiosos que ouvi nos vários seminários em que participei durante o período da elaboração deste trabalho, aos debates efetuados num curso de formação que organizei, por fim nas palavras de alguns professores que situando-se em diferentes cargos e responsabilidades, encontram um sentido para a avaliação do desempenho com diferentes significados.

Sem pretensão de alcançar uma verdade absoluta sobre o sentido e a aceitação da supervisão e da avaliação do desempenho docente, este estudo pretende ser mais um contributo para o conhecimento dos caminhos que nos aproximam dela.

Por fim vou procurá-los em mim e no desiderato de tudo que esta viagem me trouxer como aprendizagem.

As questões de fundo a que este trabalho procurará responder são:

- Como vivenciarão as situações de supervisão e avaliação do desempenho (e os seus contextos) os professores?
- Dependerá a aceitação da nova exigência avaliativa no ciclo avaliativo 2010-11 (Avaliação Interpares por um Relator)⁵ do grau de conhecimento das temáticas de supervisão /avaliação docente dos professores avaliados e avaliadores.
- Como a compreensão destas matérias para cada professor, com ou sem formação específica, terá uma relação de correspondência com a forma como vivenciavam os referidos conceitos no contexto do processo de avaliação do desempenho no ciclo avaliativo 2009-2011?
- Sentirão os professores esta reforma do sistema avaliativo docente como oportunidade motivadora ou como uma desmotivadora oportunidade perdida.

Procurar as respostas a montante (análise teórica do conhecimento construído)

- perceber onde se fundam e como se consolidam os alicerces da exigência da supervisão e da avaliação de desempenho:

- como se consubstanciam os fundamentos do ensino, no perfil exigível para a profissão?
- como se desenvolvem estes fundamentos na (re) construção contínua das várias dimensões da profissionalidade docente?
- o que motiva o professor? O que alimenta esta motivação? Que tipo de Escola facilita e mantém a motivação dos seus professores? Que esperar de um professor desmotivado?
- que fundamentos para as exigências de supervisão e avaliação para o desempenho do professor?

⁵ Nomeado pelo Coordenador de Departamento Curricular

Bússola reflexiva

Percurso:

À procura de conhecimento

1. O ponto de partida será compreender a essência do acompanhamento supervisivo:
 - porquê e para quê?
 - imperativos de ação versus modelos (ou ausência de) de supervisão
2. Compreender o significado da avaliação do desempenho de um professor:
 - porquê e para quê?
3. Contextualizar a aprendizagem obtida nas viagens reflexivas 1 e 2, para procurar e analisar:
 - (s) paradigma(s) que condicionam a avaliação do desempenho professores
 - as potencialidades e fatores de constrangimento da supervisão e avaliação do desempenho docente. Estarão focalizadas na supervisão entre pares e na observação de aulas?
 - os requisitos para que uma supervisão que se possa assumir como suporte dinâmico de um ecossistema transformando-se num instrumento regulador e numa ferramenta de regulação.
 - as condições necessárias para que a avaliação do desempenho docente se transforme num fator de *empowerment* profissional e institucional
 - as linhas de ação que permitem perceber a supervisão/avaliação do desempenho como um elemento dialético da avaliação da Escola simultaneamente integrante e integrador.

Ponto de encontro reflexivo: as palavras dos professores

Depois do percurso de apropriação de conhecimento será procurado na análise das entrevistas o sentido das palavras (e o que elas escondem) o significado e o sentido dos conceitos de supervisão pedagógica e avaliação de desempenho.

Ponto de chegada

As conclusões do aprendido e analisado à luz do conhecimento experienciado.

Organização

Este trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro, será feita a uma revisão da literatura realizada no âmbito da abordagem reflexiva e crítica sobre as pedras angulares da supervisão /avaliação.

Neste capítulo procurei os fundamentos das exigências de supervisão e avaliação para o desempenho do professor, procurando saber como se consubstanciam no perfil exigível para a profissão e como se desenvolve a construção contínua da profissionalidade de um professor.

Conhecidas as exigências profissionais instituídas para o desempenho de um professor e sabendo que estas só adquirem competência pedagógica (porque saber o que se ensina e saber como se ensina o que se sabe, não significa saber fazer os alunos aprender) procurarei as competências sócio - afetivas necessárias, uma vez que são a vocação e a motivação que fazem a diferença no exercício pedagógico de um professor.

Porque ensinar está muito para além do desempenho funcionário que se centra nas funções administrativas ou no respeito obediente pelo cumprimento de um programa curricular. Este é um dos “Dez mitos e erros sobre a profissão docente” que Guerra (200 3.p.39) desmistifica: “os alunos só aprendem o que se pretende ensinar”.

Na verdade, o que efetivamente o aluno aprende é, muito mais do que o curriculum formal lhe oferece e grande parte desse curriculum oculto (valores, perspectivas, estratégias de pensamento e raciocínio....) ele espera do professor. Do professor pessoa, não do professor funcionário.

Entendido o que “move” afetivamente o universo de ação pedagógica de um professor, irei procurar o que alimenta continuamente esta motivação, o que reacende

permanentemente a sua chama vocacional mesmo quando tempos difíceis ameaçam o seu fulgor.

Neste capítulo será também refletido se estes ou outros sentidos e significados estão presentes no atual ⁶ modelo de avaliação. A análise começará nas fontes que o inspiram passando pela sua operacionalização.

Encontrados, sentidos e significados, procurei saber *se e como* eles estão presentes na avaliação que a Escola faz de si mesmo como instituição, com um mandato (uma missão) de ensino/aprendizagem. E como através do acompanhamento supervisivo e da avaliação dos seus professores a Escola pode autorreformular-se continuamente, num movimento dialético de melhoria.

No segundo capítulo, apresento o quadro metodológico de formação e investigação que presidiu à conceção e desenvolvimento do estudo. Este capítulo contempla o posicionamento paradigmático que subjaz à investigação, bem como o programa de recolha de informação investigação desenvolvido, respetivos procedimentos de análise dos dados recolhidos e seus limites metodológicos.

O terceiro capítulo dá conta da análise, interpretação e comparação dos dados recolhidos, apresentando-se sob uma lógica sequencial, sem nunca esquecer o seu cruzamento e interligação numa leitura analítica que pretende ser transversal e dinâmica.

O último capítulo apresenta as conclusões e implicações do percurso reflexivo, identificando escolhos e propondo caminhos para uma significação sócio - afetiva da supervisão pedagógica e a decorrente emergência de uma avaliação vista como uma mais-valia para a autoestima profissional.

⁶ Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de junho

PARTE I - Enquadramento Teórico

CAPITULO 1

1. Alicerces para a edificação duma supervisão pedagógica e de uma avaliação do desempenho consistentes

1.1 O perfil do professor

- Um profissional em reconstrução dialética

Vivemos tempos de mudança. No mundo do trabalho, as mudanças de paradigma indicam-nos que a competitividade e a procura da excelência, através de critérios do desempenho, se instalaram em todos os redutos profissionais. E vieram para ficar. Na Escola, os desempenhos profissionais devem pautar-se, também, por critérios de qualidade exigentes, embora salvaguardando a especificidade de uma profissão cujo êxito depende muito de fatores extrínsecos.

Mudou o mundo, mudou a sociedade. Com a massificação da população Escolar (a plena integração de alunos com necessidades educativas específicas e a entrada nas Escolas portuguesas de alunos de múltiplas raças e culturas) mudou o perfil do aluno.

Já não podemos falar de aluno – tipo (o que frequentava a Escola até à década de 70) mas de vários tipos de aluno.

Paradoxalmente a Escola, enquanto instituição, não mudou. Mas se as relações sociais que constituem a Escola mudaram é necessário e urgente um novo perfil de professor que aceite os desafios da contemporaneidade como um pretexto de reflexão e reconstrução contínua.

Esta contínua reconstrução profissional de adaptação ao novo e aos novos alunos é também uma exigência daquilo a que Guerra (2003 p.28) chama saber “envelhecer no ensino “. Porque

o professor à medida que vai perfazendo anos de ensino “verifica que entre ele e as crianças e jovens se cava um abismo de gerações. Eles têm outra forma de pensar, de ser e de sentir “.

Hoje as profissões que fazem do conhecimento o seu instrumento de trabalho e da sua aplicação a ferramenta que muda, que melhora a realidade, só resistirão ao turbilhão do progresso tecnológico e às conseqüentes mudanças de paradigma cultural se se reinventarem todos os dias.

Neste sentido, para que o trabalho de ensinar possa responder às demandas do tempo e das novas gerações de alunos, deve possuir um perfil centrado no desenvolvimento de competências plurifacetadas, isto é, no desenvolvimento integral do indivíduo. Na época da imagem, da informação e da comunicação, o professor não pode ser mais um ”*magister dixit*”, um transmissor, um mero repassador de conhecimentos. Ele deve ser, além de reservatório de conhecimentos científicos, um autor empático e um excelente comunicador.

Só abrirá mentes se se abrir ao mundo, pelo que deve estar preparado para observar e analisar os recursos que provem das mais diversas origens (comunidade educativa, livros, cinema, televisão, rádio, Internet, legislação, etc.)

Tempos de mudança geram comportamentos instáveis e as crianças, sobretudo os jovens, porque são os mais suscetíveis à mudança, potenciam muita instabilidade comportamental e assim o professor, hoje, é também um gestor de conflitos e um agente privilegiado (e imprescindível) de socialização.

O professor é aquele que ensina e para isso, hoje, subjazem exigências que ultrapassam a mera posse de conhecimento a transmitir. Ele deve ser também um mediador, um facilitador de aquisições cognitivas e potencialmente um exímio equilibrista de afetos, um integrador de alunos em realidades e exigências que, por vezes, lhe são completamente estranhas, um investigador de práticas da pedagogia construtivista, que faz do ensino um processo operatório e interativo, que vê um aluno como um ser em desenvolvimento pessoal e social e a si próprio como coconstrutor da identidade desse aluno.

- Os requisitos

Em 2001 o Ministério de Educação define o perfil de Professor, através do Decreto-lei nº 240 de 30 de agosto. Neste documento são delineadas as quatro dimensões em que se deve fundar a profissionalidade docente, a saber: a) Dimensão profissional, social e ética; b) Dimensão do desenvolvimento do ensino/aprendizagem; c) Dimensão da participação na Escola e do envolvimento na comunidade e d) Dimensão do desenvolvimento profissional.

A partir deste documento estão criadas condições para contextualizar a formação inicial e contínua e a supervisão e avaliação do desempenho nas dimensões que balizam a sua ação pedagógica.

A Figura 1 tenta mostrar como esses requisitos formais se operacionalizam para depois se contextualizarem no perfil sócio -profissional do professor:

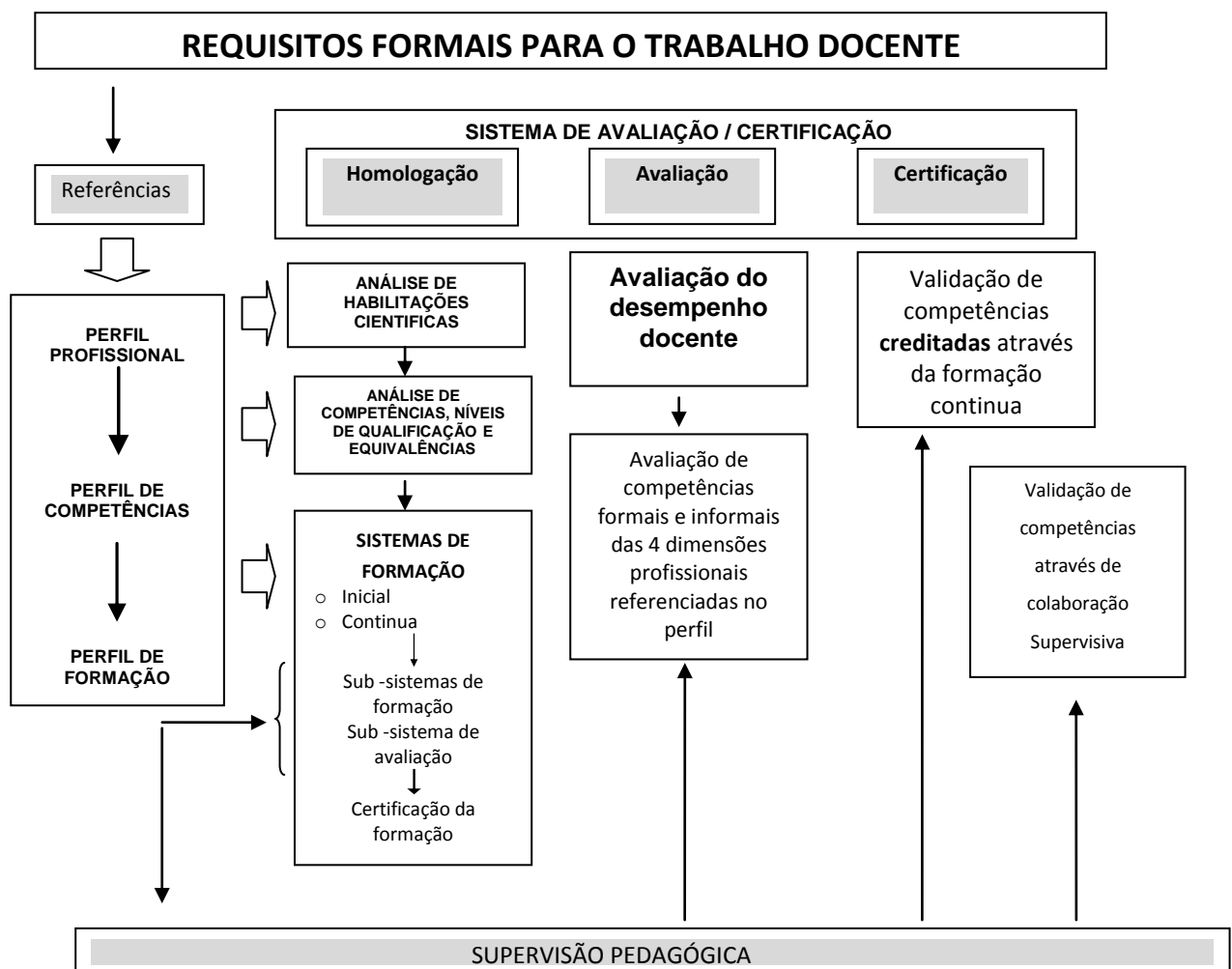


Figura 1 Requisitos formais para o trabalho docente

As dimensões que balizam a ação pedagógica são, então, clarificadas pela tutela e serão a base conceptual do que se procurará avaliar nos posteriores modelos de avaliação do desempenho docente. Estas dimensões materializam o universo de requisitos sócio - profissionais, isto é, acrescentam às exigências administrativas, exigências éticas e pedagógicas.

As figuras (2.1 a 2.4) seguintes tentam explicitar esquematicamente essas dimensões:

DIMENSÃO	0 PROFESSOR:
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	Incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica;
	Reflete sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos importantes para a avaliação do seu desenvolvimento profissional;
	Reflete sobre os aspetos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas;
	Privilegia o trabalho de equipa como fator de enriquecimento da sua formação e promotor da partilha de saberes e experiências;
	Desenvolve competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspetiva de formação ao longo da vida;
	Participa em projetos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Figura 2.1 dimensão do desenvolvimento profissional

DIMENSÃO	0 PROFESSOR:
PROFISSIONAL, SOCIAL E ÉTICA	Tem a função específica de ensinar, recorrendo à investigação e reflexão sobre a prática educativa, enquadrando a sua ação numa política educativa para cuja definição contribui ativamente;
	Exerce a sua atividade na Escola, que garante a todo um conjunto de aprendizagens diversas consideradas essenciais para o seu desenvolvimento integral;
	Fomenta a autonomia dos alunos em ordem à sua inclusão na sociedade;
	Promove a qualidade dos contextos educativos com vista ao bem-estar dos alunos e ao desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural;
	Identifica e respeita as diferenças dos alunos, combatendo a exclusão e a discriminação;
	Manifesta capacidade relacional e de comunicação, bem como equilíbrio emocional;

Figura 2.2 dimensão profissional, social e ética

DIMENSÃO	0 PROFESSOR:
DESENVOLVIMENTO DO ENSINO/ APRENDIZAGEM	Promove aprendizagens significativas no âmbito dos objetivos do projeto curricular de turma, desenvolvendo as competências essenciais que o integram;
	Integra os saberes específicos da sua área e os saberes transversais e multidisciplinares;
	Organiza o ensino de acordo com os paradigmas científico-pedagógicos mais adequados, recorrendo à atividade experimental sempre que esta se revele pertinente;
	Utiliza corretamente a língua portuguesa, nas suas vertentes escrita e oral, constituindo, essa correta utilização, objetivo da sua ação formativa;
	Utiliza, nas atividades de aprendizagem, linguagens diversificadas e suportes variados, nomeadamente as TIC, promovendo a aquisição de competências básicas neste último domínio;
	Promove a aprendizagem dos processos de trabalho intelectual, bem como o envolvimento ativo dos alunos nos processos de aprendizagem e na gestão do currículo;
	Desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas, mobilizando saberes e experiências dos alunos;
	Assegura a realização de atividades de apoio aos alunos e coopera na deteção e acompanhamento de crianças ou jovens com necessidades educativas especiais;
	Incentiva a utilização de regras de convivência democrática e gere, com segurança e flexibilidade, situações problemáticas e conflitos interpessoais;
	Utiliza a avaliação como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação.

Figura 2.3 dimensão desenvolvimento da aprendizagem

DIMENSÃO	0 PROFESSOR:
PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E ENVOLVIMENTO NA COMUNIDADE	Perspetiva a Escola e a comunidade como espaços de educação inclusiva e de intervenção social, no quadro de uma formação integral para a cidadania democrática;
	Participa na construção, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo da Escola e dos respetivos projetos curriculares, bem como nas atividades de administração e gestão da Escola;
	Integra no projeto curricular saberes e práticas sociais da comunidade, conferindo-lhes relevância educativa;
	Colabora com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente, bem como com outras instituições da comunidade;
	Promove interações com as famílias;
	Valoriza a Escola enquanto pólo de desenvolvimento social e cultural, cooperando com outras instituições da comunidade;
	Coopera na elaboração e realização de estudos e de projetos de intervenção integrados na Escola e no seu contexto.

Figura 2.4 dimensão da participação e envolvimento na comunidade

Estas dimensões pretendem afirmar que o que se exige a um professor é muito mais do que competências técnicas, aliás como afirma a OECD⁷, na sua publicação *Observer* (2004):

“ (...) A investigação mostra que os bons professores precisam de possuir um entendimento conceptual e prático das matérias que ensinam (leitura, matemática, história, etc.) bem como o conhecimento e competências pedagógicos que permitam uma apresentação bem estruturada dos materiais, a motivação dos alunos, a avaliação do progresso dos alunos e um continuado ajustamento do ensino às necessidades individuais de cada aluno.”

Este perfil profissional de um professor que define e potencializa o seu estatuto, anuncia um novo tipo de professor – aquele que Ginemo (1995) citado por Morgado (2005) descreve deste modo:

“o professor é responsável pela modelação da prática, mas esta é a interseção de diversos contextos. O docente não define a prática mas sim o papel que aí ocupa; á através da sua atuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes do contexto em que participa...”

Eis a escolha do professor: a sua conduta pode ser uma simples adaptação às condições e requisitos impostos pelos contextos estabelecidos, ou pode assumir *também* uma perspectiva crítica, estimulando o seu pensamento e a sua capacidade de adotar decisões estratégicas inteligentes para intervir nos contextos.

1.2 A profissionalidade docente

A reflexão, atrás referida, permite concluir que as condutas profissionais podem variar entre uma adaptação às condições estabelecidas e a adoção de posturas mais reflexivas, mais críticas que promovem estratégias de mudança; tudo depende da profissionalidade com que o professor abraça a missão de ensinar. Contreras (2002,p. 74) utiliza a expressão *profissionalidade* referindo-se “ às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo”.

⁷ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

O conceito de profissionalidade, para este autor, prende-se não com um desenvolvimento linear do trabalho do professor, mas com um desenvolvimento dialético em que o seu trabalho resulta de uma síntese reflexiva entre as condições da realidade educativa e as suas expectativas em relação ao seu próprio desempenho.

O conceito de profissionalidade não se opõe ao conceito de profissionalismo. É um conceito inclusivo e mais abrangente que ilustra o mesmo empenho e rigor, mas contextualizado num cenário de maior deliberação e autonomia individual.

É, através dessa autonomia, que o professor pode transformar realidades adversas em possibilidades, pois é com ela que o professor transforma o pessimismo inerente a essas realidades em otimismo pedagógico.

O trabalho do professor exige um grau de autonomia que não é compaginável com lógicas de profissionalismo funcionário, que só é possível com lógicas de profissionalidade reflexiva. A diferença da abrangência dos dois planos de execução profissional pode ser ilustrada da seguinte forma:

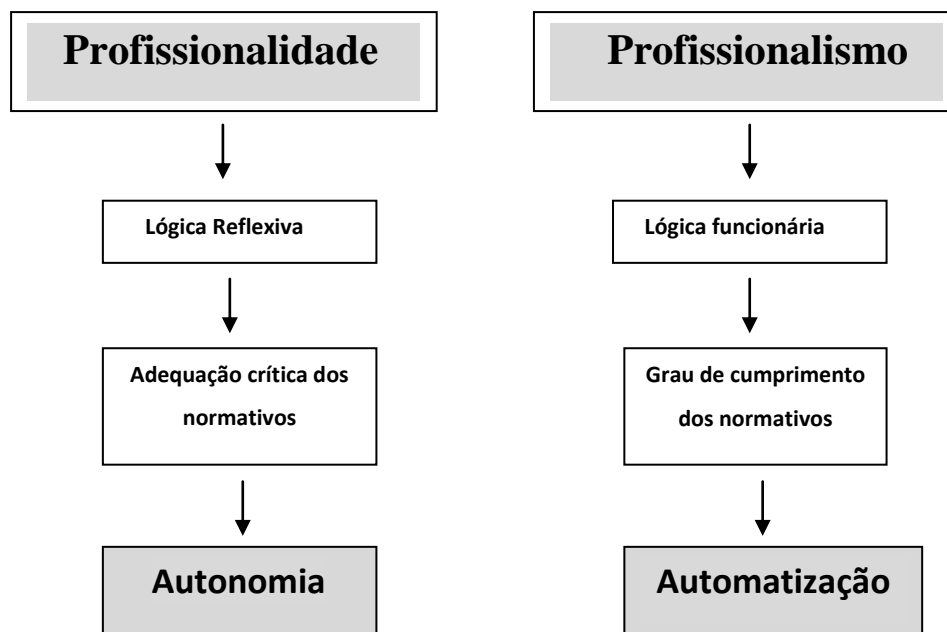


Figura3 Profissionalidade e profissionalismo

Assim, o professor que mede o seu profissionalismo pelo cumprimento formal das exigências tutelares, não pensa os referenciais curriculares e programáticos em função dos alunos que tem de ensinar /fazer aprender (apenas pensa em cumpri-los), exerce a sua docência de uma forma meramente funcionária e limita-se a debitar o programa – o que importa é que ensine e porque é um excelente profissional, que ensine bem.

O professor que assume a responsabilidade da autonomia da sua profissionalidade reflexiva reformula, flexibiliza, adapta currículos e estratégias – o que importa é que os alunos aprendam.

Sendo a autonomia um dos mais relevantes pilares da profissionalidade docente, esta deve estar vinculada a quatro imperativos de ação, que Roldão (2005) define como quatro caracterizadores que surgem do “cruzamento da investigação de diversos autores relativamente a esta área de estudo”, a saber:

- *especificidade da função* - uma função social de ensinar que se constrói criando laços de aprendizagem
- *saber específico* que confere competência ao profissional feito da interação de vários saberes constituído por acomodações contínuas de natureza compósita.
- *poder de decisão* que o separa do funcionalismo estreito e confere autonomia à sua decisão e controle à sua ação, mas que conseqüentemente aumenta a sua responsabilização, a sua obrigação de “prestar contas”.
- *pertença a um corpo coletivo* que se assume como uma classe detentora de qualificações e um reservatório intelectual que legitima a sua pretensão de autorregulação e de delimitação das suas intervenções pedagógicas que lhe permite criar uma cultura de docência.

Estes suportes estruturais da profissionalidade docente potenciam a autonomia das suas práticas pedagógicas, permitindo que a ação do docente não se reduza a uma aplicação acrítica de uma determinada regra, de um esquema codificado, de respostas ensaiadas pela repetição dos anos a uma situação concreta: como afirma Perrenoud (1993)

“responder ou não, demorar-se um pouco mais com um aluno em dificuldade ou encorajá-lo com uma palavra, escolher entre ver e não ver, sancionar ou não uma conduta desviante, seguir ou não uma pista sugerida pelo aluno, dar sequência a uma discussão ou terminá-la, dar a palavra a este ou àquele, aceitar ou não uma proposta, dramatizar ou banalizar um apelo à calma (...) tantas decisões tomadas no momento, sem grande ou nenhuma reflexão.” (op.cit, p. 37).

Para este autor a experiência é fonte de saber e é a partir dela que se constrói o saber profissional que permite pensar a norma e aplicá-la adequadamente. É por isso um conhecimento que se funda na formação profissional (inicial e contínua), mas que se constrói compositamente na ação.

Esta visão construtivista do conhecimento profissional afasta-se de uma tradição do professor *ensinante* e transforma-o num professor *aprendente*. Este é outro dos “dez mitos e erros sobre a profissão docente” referidos, por Guerra (op. citada p.39): “só os professores aprendem.”

- Modelos de profissionalidade docente

Embora a profissionalidade docente se componha de várias dimensões existem vetores conceptuais da ação do professor, que a edificam segundo o seu modelo de ensino. Conceções de ensino diferentes fundam modelos diferentes de professor. Morgado (2005) descreve três tipos de profissionalidade docente: o que assenta na *racionalidade técnica*; o que parte de uma *prática reflexiva de carácter humanista*, e por fim o que assume a *racionalidade crítica dos contextos* onde se integra a ação do professor.

O primeiro modelo⁸ caracteriza um professor que desenvolve a sua profissionalidade num desenho que privilegia a aplicação eficiente das normas e técnicas derivadas de um conhecimento especializado, onde “o profissional é tanto mais reconhecido quanto melhor domínio técnico demonstrar na aplicação do conhecimento prefabricado e na solução de problemas” (Morgado, 2005, p.35). É um modelo que privilegia o desenvolvimento curricular e a organização burocrática como processo de qualificação, desvalorizando o papel do conhecimento pedagógico, recorrendo apenas aquele que “estabelece os meios mais eficientes para conseguir uma finalidade predeterminada, quer dizer, aquele que se pode apresentar como técnicas ou métodos de estudo” (op. cit. p.36).

⁸ *Racionalidade técnica*

Contudo, como refere Nóvoa: (2002, p.14) “a sabedoria não garante a competência” pois, “com efeito, as qualificações, obtidas por via Escolar, correspondem à certificação de competências Escolares que não são direta e linearmente transferíveis para o exercício profissional (...)”

O segundo modelo⁹ caracteriza o professor como profissional reflexivo como aquele que afirma a necessidade de “*resgatar a base reflexiva da atuação profissional, com o objetivo de entender a forma como realmente se abordam as situações imprevisíveis, incertas e conflitos de valores*” Contreras (1999 p.76). Este modelo defende que um novo paradigma de socialização exige um novo conceito de professor, uma vez que foi superado o paradigma do ensino e inaugurado o paradigma da aprendizagem, como afirma Alarcão (2003) no final do primeiro capítulo que dedica ao professor reflexivo:

“ Os professores na sociedade da aprendizagem devem ajudar o aluno a desenvolver a competência de aprender, dar suporte, estrutura e estimular a aprendizagem e autoconfiança, direcionando a informação processual, produto da análise crítica, ver do que precisam. Para isso, se atualizar e desenvolver suas competências de aprender a aprender.”

O terceiro tipo¹⁰ de profissionalidade a considerar é, de certa forma, uma extensão do professor reflexivo, pois é um modelo que se funda num professor que se empenha numa intervenção de investigação – ação, que leva o seu questionamento mais longe e se assume como agente de mudança. Que usa essa reflexão de uma forma proactiva, refletindo e problematizando as práticas institucionais. É um modelo, que nas palavras de Grundy (1998) citadas por Morgado (2005.p.50) permite ao professor “ desenvolver uma consciência crítica que o ajude a detetar as condições limitadoras das possibilidades de emancipação”. Na obra já citada por Morgado (2005 p.51) Contreras (1989.pp-115-116) afirma a este respeito:

“ Muitos professores, como produto das características da instituição educativa e da forma como se socializaram nela, tendem a limitar o seu mundo de ação e de reflexão à aula O excesso de responsabilidade e a insegurança em que vivem leva-os a aceitarem as conceções regulamentares e tecnocráticas que lhes proporcionam uma segurança aparente; por sua vez a regulação burocrática externa impede-os de atender simultaneamente às necessidades dos seus alunos e alunas e às necessidades de controlo.

Sob estas condições, a reflexão dos docentes (...) pode ver-se impedida de ultrapassar os seus próprios limites, isto é de ir mais além da experiência e dos círculos viciosos em que aqueles se encontram envolvidos. “

⁹ Prática reflexiva de carácter humanista

¹⁰ Racionalidade crítica dos contextos

Numa análise cuidada das palavras de Contreras será possível identificar (ainda que em esboço) estas três formas de viver a profissionalidade de um professor: no primeiro parágrafo identifiquei os professores referidos como reflexivos mas que limitam a sua reflexão à prática pedagógica, no segundo parágrafo referencio o modelo do professor que se protege na sua couraça de competência técnica não envolvendo nem se envolvendo, que pensa que cumprindo acriticamente se protege e, na última parte do texto, um bom argumento para a ultrapassagem da reflexão de pequenos objetos circunscritos ao trabalho do professor para procurar pontos de reflexão mais ambiciosos: os conceitos e os próprios modelos de ensino. É uma proposta de reflexão para a ação que visa os fundamentos, que aposta no terceiro modelo de professor (o que vive a profissão em permanente investigação - ação)

1.3 A motivação e a inteligência emocional no desenvolvimento profissional do professor.

Normalmente quando numa frase se juntam as palavras *motivação* e *professor* é de alunos que se fala e de estratégias imaginadas pelo professor para criar condições de motivação aos seus alunos. Aqui e agora fala-se de motivação, mas do professor. Como se cria, como se alimenta e sobretudo como se reproduz. E, como esta motivação potencializa o desejo da melhoria profissional que desenvolve numa tríade indissociável de exigências: *Formação/ Supervisão/ Avaliação*

A motivação para o trabalho docente (e colaborativo)

Se entendermos motivação como um conjunto de pulsões energéticas que têm origem, quer no indivíduo, quer fora dele, que condicionam o seu comportamento no trabalho, determinando o seu grau e intensidade e sobretudo a sua duração, é linearmente perceptível que a qualidade do trabalho de um professor depende muito de fatores intrínsecos autoestimulantes e de fatores extrínsecos que semeiam as condições para que os primeiros floresçam.

O desempenho de um professor, como de qualquer outro trabalhador cuja qualidade profissional dependa não só da sua competência mas do tecido de relações psicossociais que estabelece com os coprotagonistas da sua ação profissional, está diretamente relacionado com o cruzamento dinâmico de duas vertentes de ação: A inteligência cognitiva e a inteligência a que Goleman (1995) chamou emocional. Na sua obra, este autor mostra como a inteligência emocional é decisiva para quem quer crescer profissionalmente, utilizando para explicar este neologismo caracterizadores como *inteligência, controlo, emoções, sentimentos, êxito social, bem-estar pessoal, etc.*

Para o referido psicólogo esta forma de inteligência mobiliza dois tipos de habilidades capazes de criar fontes energéticas de auto-motivação e de persistência mediante obstáculos e frustrações: *habilidades intrapessoais e habilidades interpessoais.*

A combinação proactiva de ambas permite ao professor disciplinar os seus impulsos e, canalizando as suas emoções para situações apropriadas, mobilizar-se para a ação, sendo, depois, capaz de mobilizar os outros, promovendo uma cultura de incentivo, ajudando-os a potencializar seus melhores talentos e assim colocá-los ao serviço de uma relação de trabalho produtiva que pretende alcançar objetivos comuns.

Na sistematização gráfica que a seguir se apresenta demonstra-se como a inteligência emocional ao permitir ao professor potencializar as suas capacidades intrapessoais, não só lhe permite encontrar formas de automotivação como o capacita a descobrir ou mesmo criar condições para que outros se motivem:

Habilidades intrapessoais (capacidade de formar um modelo verdadeiro e preciso de si mesmo e usá-lo de forma proactiva e construtiva.)	Autoconhecimento	Base da inteligência emocional, é o conhecimento de si mesmo (ser capaz de reconhecer um sentimento enquanto ele ocorre)
	Auto- domínio	Permite lidar com seus próprios sentimentos, adequando-os para a situação - permite controlar ou redirigir impulsos ou emoções disruptivas de uma forma mais saudável, permite pensar antes de agir
	Automotivação	Permite dirigir as emoções a serviço de um objetivo, manter a paixão para trabalhar e garantir a persistência e energia para alcançar esses objetivos

Figura 4- As habilidades intrapessoais no contexto da inteligência emocional

Habilidades interpessoais (habilidade de entender outras pessoas: o que as motiva, como trabalham)	Empatia	Reconhecimento de emoções em outras pessoas - permite (competência para tratar os outros de acordo com as suas respostas emocionais.)
	Aptidões Sociais	Competência para criar redes comunicacionais e de facilidade nas relações interpessoais: <ul style="list-style-type: none"> ○ Organização de grupos ○ Negociação (papel de mediador) ○ Sensibilidade social ○ Resposta personalizada a situações (sintonia pessoal (competência muito procurada nas condições se trabalho atual, determinando, muitas vezes, o estatuto atribuído)

Figura 4.1 As habilidades interpessoais no contexto da inteligência emocional

A inteligência emocional é fator e fautor da motivação profissional de um professor, pois é um elemento “sine qua non” do reconhecimento afetivo da missão pedagógica e um constituinte mobilizador da sua operatividade. A profissão de professor encontra nesta inteligência relacional as condições intrínsecas de motivação para ensinar, sem as quais todas as outras (até as financeiras, se existissem ...) não lhe conferem sentido de missão ou mesmo garantia de profissionalidade.

1.3.2 O professor motivado

O professor motivado é gerador de motivação no seu círculo de atuação e cria uma série de “ondas de choque motivacional” capaz das mais inesperadas conquistas.

O livro “Freedom Writers Diary” (Gruwell, 1099), relata a verídica e extraordinária experiência pedagógica de uma professora colocada numa das Escolas mais problemáticas dos Estados Unidos. Apesar das dificuldades com que se debate, a professora surge aos olhos dos seus alunos como alguém que viu nos contextos adversos não uma desmobilização mas o apelo a uma forma diferente, criativa, empreendedora de ser professora. Dela os alunos dirão que foi a única pessoa que lhes deu ” uma segunda oportunidade para provar que os pressupostos de todos estavam errados, uma segunda oportunidade a nós mesmos que éramos

capazes “¹¹(p.270). Talvez a força motivacional que a impulsionou à ação, em circunstâncias tão difíceis, decorresse do facto de ser o seu primeiro passo na profissão e ainda estivesse sob o efeito da “visão idílica” a que Nóvoa (1989 p.12) se refere quando afirma: ” As Escolas de formação de professores têm a tendência para veicular uma “visão algo idílica” da profissão docente, que não corresponde à verdade “.

A profissão docente é dura, mas também não é a armadilha que retratam muitas associações profissionais de professores que transmitem desta, uma “visão miserabilista” (op. cit. p. 13). No entanto, ambas as considerações são paradoxalmente aceitáveis: o que faz com que o professor faça o seu percurso profissional num ou no outro cenário? Os contextos organizacionais, as redes relacionais, a formação ... muitas outras condicionantes das quais uma das mais influentes, como atrás foi exposto, é a motivação com que trabalha.

Nesta linha de reflexão, Nóvoa (1989) afirma como condição essencial que o professor esteja na profissão porque escolheu ser professor, porque é assim que vê o seu projeto de vida e não porque o acaso apenas lhe ofereceu a oportunidade de trabalho, na sua “2º ou 3º escolha” desse projeto. É, por isso, fundamental que mesmo sendo os melhores nas suas áreas de formação queiram ser professores, pois como sentencia o mesmo autor “os desafios são demasiado importantes para que assim não se proceda.” (op. cit. p. 13).

Então, quando ser professor for a realização de uma opção a que só os melhores podem aspirar, talvez se cale para sempre a provocação de Bernard Shaw quando afirma: “ Quem sabe faz, quem não sabe ensina!” e perca sentido o que o acrescento de Nóvoa (1991) potencializa: “Quem não sabe ensinar, forma os professores. E quem não sabe formar professores, faz investigação educacional.”

Ao escolher ser professor, este sente-se na profissão por inteiro e com a segurança de que todo o seu esforço de melhoria é investimento profissional. E isto não é possível quando se vê a profissão como um momento moratório “ à espera de coisa melhor”, como uma propedêutica para outras aspirações profissionais Saul (2000)¹². Este autor destaca mesmo, como indicadores de *stress* profissional, não só a exaustão emocional, mas também a falta de empenhamento profissional e o desejo de abandono.

¹¹ Tradução

¹² Visão psicologista da profissão

A partir desta convicção defende que o referido “mal-estar docente,” desmotivador e desmobilizador pode ser preventivamente minorado se no processo de formação inicial forem analisados os desenvolvimentos ocorridos nas várias variantes motivacionais e avaliados os contributos do processo de formação educacional, em tais desenvolvimentos. O mesmo investigador, dedicando a esta problemática todo o sexto capítulo da obra citada a que chama: “Estudo das implicações motivacionais da formação educacional de professores”, reflete sobre a importância de investir na motivação reprodutora (e autorreformuladora), logo na formação inicial para a docência.

Para a análise feita a partir deste olhar não ser redutora, é necessário acrescentar que a vocação e a motivação não fazem um professor, um outros dos mitos e erros de que fala Guerra (idem p.36). Gostar do que se faz é condição fundamental mas a formação científica e pedagógica (sobretudo a inicial) é estruturante e, por isso “sine qua non”.

Esta preocupação com a necessidade de investir numa formação inicial, que ensine o professor a enfrentar todos os desafios conjunturais e específicos da sua profissão reconstruindo-se continuamente e reinventados fatores de motivação, deve ser hoje encarada mesmo como um mecanismo de defesa da própria profissão, pois como afirma Tardif (2009 p 256) o ensino está “ em crise”. Este autor citando Meirieu (1999,p15) acrescenta “ não se sabe muito bem como as coisas se começaram a degradar, ou, mais exatamente, já era tarde quando se percebeu”.

O professor deve ser protegido de visões irreais. Tardif (op.cit. p. 257) aponta como medida preventiva que o professor ao ingressar no ensino esteja preparado para enfrentar *três cenários*:

1-“*As ruturas de equilibrio*” que acontecem quando “ o sistema sofre um mau estar, uma perturbação, um abalo que transtorna o seu funcionamento e a sua reprodução “. Por analogia é considerável todo o ambiente criado na Escola com os novos modelos de avaliação do desempenho docente impostos pela tutela como configurando em cenário de “*rutura de equilibrio*” e foi visível a dificuldade dos professores em aceitarem a mudança e tomarem-na “nas suas mãos” adaptando-a à realidade da sua Escola. Foram apanhados desprevenidos, porque não estão motivados para a mudança.

O professor não se pode formar para a cristalização do “*status quo*”, ele deve formar-se para a mudança, para a adaptação reflexiva à mudança, para ser mesmo seu agente, na esteira do que diz Charlot (1987,p 28 (citado por Tardif op. cit. p. 257) “ a saída da crise passará, seja por uma ou várias formas de “restauração “ do estado antigo, seja por uma adaptação a novas realidades.” Pois para mudar há que restaurar o que é antigo e adaptar-se ao novo.

2- “ *A resistência à mudança* “. A não-motivação dos professores para a mudança “causada pela rigidez, pelos bloqueios, que se expressam na sociedade pelos cooperativismos de todo o tipo. As interpretações da crise da Escola em termos de arcaísmo, de rotina, de petrificação das estruturas, de corporativismo docente, ligam-se a esse modo de pensamento” (1987,p 28 citado por Tardif op. cit. p. 257). É condição essencial para a afirmação da indispensabilidade do papel social do professor que este esteja permanentemente motivado para o reformular continuamente, uma vez que “ a saída da crise passa pela renovação, pela inovação, pela mudança que, de certa forma por definição, encarnam o progresso”.

3- “ *A exacerbação das contradições sociais* ”- O professor exerce a sua profissão no interior de uma arena política, feita de desconexão, divergências e convergências que é a Escola. Esta é o espelho das diferenças e das contradições sociais, pois funciona como um microcosmos em que todos os tecidos sociais se desenrolam. Como gestor e mediador destas contradições o professor não as pode ver como extraprofissionais dizendo que estas não fazem parte das suas atribuições, comportando-se como um estranho, como estrangeiro num local onde apenas vai lecionar as suas aulas, o que desmobiliza qualquer papel de intervenção ou protagonismo nessas mesmas contradições. Mas não deve também exacerbá-las, fazendo da Escola o seu campo de batalha e dos seus interlocutores oponentes, sendo que aqui, a motivação para a ação é inibitória porque contraproducente para um clima de trabalho e aprendizagem adequados. As crises, as contradições, são inerentes ao crescimento institucional, profissional e pessoal, pelo que é preciso perceber “que todo o sistema social está habitado por contradições, alas múltiplas e articuladas entre si, mas não redutíveis a uma única.” (Tardif op. cit. p. 257)

- Um professor desmotivado é um professor vencido

Nos dez capítulos do eloquente livro “ No Coração da Escola “, Santos Guerra (2003), procurando o sentido do compromisso com o ensino, dos contextos educativos, das pressões políticas, das idiossincrasias institucionais e de todo o arco-íris de emoções (em qualidade e grau) que preenchem o quotidiano do professor, fala-nos daqueles que sentem a profissão como um privilégio pois é a única que permite “descobrir nascentes” que vivenciam todos os dias “a alegria que gera a tarefa de ensinar”, (2003 op. cit. p.152) mas fala-nos também dos que transportam a sua infelicidade no olhar e nos gestos e do perigo de contágio que significam, (não só para os seus pares mas também para os seus alunos): *os professores desanimados* (idem p.21).

No capítulo intitulado “A alegria de ensinar “ da mesma obra afirma:

“Há quem viva a docência como uma maldição. Talvez não lhes falem motivos para isso. Não queriam ser docentes, não tiveram uma formação adequada, não encontram um clima propício nas Escolas, produzem-se turbulências reformistas, dão-se-lhes tarefas contraditórias (formar no espírito militar e educar para a paz, por exemplo), alguns alunos e alunas mostram-se displicentes ou indisciplinados, as Escolas não são acolhedoras, os políticos não são sensíveis às suas exigências. “

e acrescenta “ um professor amargurado não é apenas um desastre para si próprio. É-o, sobretudo, para os alunos e as alunas com quem trabalha. Um professor mal preparado, queimado e sem ilusões é como um lançador de facas com a doença de Parkinson. “

Um professor desmotivado esmorece perante qualquer percalço e fica cego para o universo de possibilidades que as adversidades escondem. Angustiado pelas circunstâncias, preso pelas condicionantes, como foi demonstrado atrás, o professor não está motivado para acreditar em si como agente transformador de dificuldades em possibilidades. E esta motivação faz toda a diferença, porque só assim o professor começa a sorrir perante as contrariedades¹³, como dizem tão magnificamente Zender e Zender (2000. p. 23)¹⁴

“Em seguida, você pode começar a rir. E quando alguém pergunta: "Como vai você?" pode parecer-lhe absolutamente ridículo para tentar avaliar-se, ou à sua vida as expresse como uma luta e um fardo e, antes que você perceba, a palavra "perfeito" pode surgir. E você está sorrindo. E então você terá entrado num universo de possibilidade.

¹³ Ver visão psicologista

¹⁴ Tradução

É indispensável capacitar os professores para inventar novos caminhos que os conduzam ao universo de possibilidades que a nova Escola encerra. É, pois, necessário que se desenvolvam mecanismos de reconstrução contínua dos seus níveis motivacionais. Estes podem ser contextualizados em vários ciclos motivacionais que diferem em estímulos, em pulsões e, sobretudo em respostas. Burke, Christensen, Fessler, McDonnell e Price (1987, p. 33 citados por Saul e Santos 2004, p.46) defendem que os professores ao longo da sua carreira experimentam vários ciclos motivacionais, que se desenvolvem em oito fases, afirmando que “as atitudes para com o ensino, os alunos e as Escolas alteram-se à medida que os professores entram nas diferentes fases da sua carreira ”¹⁵ organizando-as naquilo a que chamaram Modelo Cíclico da Carreira do Professor (*Teacher Career Cycle Model*), que a figura seguinte se propõe ilustrar:

1º Fase	Preparação específica	Fase anterior à prática profissional;
2º Fase	Indução	Fase de socialização na profissão;
3ª fase	Desenvolvimento de competências,	Fase em que o professor procura forma de aumentar as suas capacidades profissionais;
4º Fase	Entusiasmo e crescimento	Fase em que há elevada satisfação com a profissão docente
5º Fase	Frustração na carreira	Fase em que o professor sente desilusão com a profissão
6º Fase	Estabilidade / estagnação	Fase m que o professor se limita a fazer o que dele é esperado (rotina)
7º Fase	Viragem (ou wind-down)	Fase ambivalente em que se valoriza as experiências positivas que retiraram do seu desempenho profissional como professores, por sentir que a sua vida profissional está próximo do fim e anseiam por se afastar.
8º Fase	Reforma	Final da carreira da carreira profissional

Figura 5 Modelo Cíclico de Carreira do Professor

Embora esta possa ser uma esquematização onde o determinismo formal parece esquecer que quando se trata de pessoas falamos de personalidades e da forma como cada um lê e responde aos seus contextos, é possível ver nele que os professores ao longo da sua carreira profissional experimentam intensidades diferentes de motivação.

Neste modelo, os referidos autores (citados por Saul e Santos - 2004,p.46) consideram que é entre os 35 e os 40 anos de idade, que os professores experimentam a desilusão com a profissão, é o estrato etário em que o professor apresenta maior mal-estar e menor motivação,

¹⁵ Tradução

sendo que esta é apontada como uma fase crítica na motivação profissional dos professores, o que por vezes se reflete no seu desempenho profissional e que influencia a forma como se relaciona afetivamente com os alunos (e conseqüentemente com os seus pares e mesmo com a Escola que sente como um local desmotivador)

Esta perceção é corroborada pela investigação de Huberman (1989) que verificou que o grupo dos professores situados entre os 11 a 19 anos de serviço, ou seja, com cerca de 35 a 40 anos de idade, é aquele em que uma maior percentagem coloca a hipótese de reformular a sua carreira profissional abandonando a docência. Deste estudo é importante ressaltar que na investigação de Huberman todos os professores tinham cinco ou mais anos de serviço docente, não integrando na sua amostra professores no início da carreira.

É também possível afirmar que não é de somenos importância a desmotivação (por vezes não recuperável) dos jovens professores. Eles não estão preparados para a “Escola real “ e sentem-se desmotivados por aquilo a que Kramer (1974) define como choque *com a realidade*; conceito com que pretende “ descrever da situação de discrepância entre as expectativas que os novos profissionais possuem e a realidade do trabalho que realizam” (citado por Saul e Santos 2004,p.47).

Também citados pelos mesmos autores na obra referida (pp. 48-49) Veenman (1984), refere que estes professores vão ser confrontados com a dura realidade das Escolas, pondo em causa os ideais missionários desenvolvidos durante a sua formação inicial e Esteve (1995) que salienta:

“o conceito *choque* com a realidade traduz o confronto entre o estereótipo idealizado da profissão docente, adquirido durante a formação inicial, e a realidade do trabalho quotidiano na sala de aula, sendo postas em causa as expectativas anteriores e, muitas vezes, a própria competência pessoal, estando na base de um período de crise do autoconceito profissional.”

1.3.3 A Escola motivadora

A ESCOLA

"Escola é...
o lugar onde se faz amigos
não se trata só de prédios, salas, quadros,
programas, horários, conceitos...
Escola é, sobretudo, gente,
gente que trabalha, que estuda,
que se alegra, se conhece, se estima.
O Diretor é gente,
o Coordenador é gente, o professor é gente,
o aluno é gente,
cada funcionário é gente.

E a Escola será cada vez melhor
na medida em que cada um
se comporte como colega, amigo, irmão.
Nada de ilha cercada de gente por todos os lados.
Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir
que não tem amizade a ninguém
nada de ser como o tijolo que forma a parede,
indiferente, frio, só.
Importante na Escola não é só estudar, não é só trabalhar,
é também criar laços de amizade,
é criar ambiente de camaradagem,
é conviver, é se 'amarrar nela'!
Ora, é lógico...
numa Escola assim vai ser fácil
estudar, trabalhar, crescer,
fazer amigos, educar-se,
ser feliz."

Paulo Freire

As Escolas são as pessoas. A Escola é a vida que a habita. As Escolas são as histórias de vida das pessoas que a habitam. A Escola motivadora é onde as histórias de vida das pessoas contam. Porque são histórias que aí ganham significado, que adquirem capacidade de reciclagem, que se transformam de fragilidades em resiliências.

Transversal a toda a obra de Paulo Freire, a sua concepção filosófica de Escola traduz uma visão humanista e humanizadora de uma Escola que se assume como um espaço privilegiado de saber, reflexão, diálogo e formação para a cidadania e intervenção cívica.

No seu livro "Pedagogia do Oprimido", Paulo Freire critica a concepção de Escola que funciona apenas como veículo institucional de transmissão de uma educação "bancária" que guarda como depósito inerte os valores cristalizados pela sociedade, que se limita a transferir de geração em geração. Esta Escola não motiva, não se constitui como um espaço de

acolhimento, e, conseqüentemente, não contribui para o desenvolvimento integral da pessoa (professores, funcionários e alunos) que é a verdadeira missão da Escola.

A Escola, como também afirma Freire (op. cit. p.57) não pode ser vista:

“ como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos da sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade, desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão perderam significado.

A palavra, ponte das relações de aprendizagem, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Por isto mesmo é que uma das características desta educação transmissora é a “sonoridade” da palavra e não sua força transformadora”.

Esta Escola não motiva à superação, à valorização do indivíduo no grupo, não estimula a capacidade crítica. É uma Escola incapaz de desenvolver na “ sua gente” vontade de criar lugares “ onde seja permitido sair da fila”. É uma Escola a não tem qualquer poder transformador, nem de renovação ideológica. Pelo contrário é uma Escola que destrói quem mostra dinamismo crítico, quem procura novas formas para o sucesso, num processo a que, por analogia com o fenómeno biológico, Guerra (2003 pp. 128-131) chama de *Fagocitose*.¹⁶

Este tipo de Escola não motiva, pelo contrário incentiva o desempenho funcionário e desvaloriza o professor profissional e socialmente.

A Escola que motiva é um espaço de diálogo interpelante como aparece defendido por Nóvoa (2009) que evocando Hutchings e Huber (2008) que afirma:

“a importância de reforçar as *comunidades de prática*, isto é, um espaço conceptual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos.”

A Escola motivadora é a Escola que atrai, que justifica a alegria da demanda e a satisfação do encontro ou como ilustram, de novo, as palavras de Nóvoa (2009 p.8), é aquela que:

“através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos

¹⁶ Propriedade que algumas células possuem de atacar e ingerir outras células.

processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão coletiva que dá sentido ao desenvolvimento profissional dos professores. “

É a mobilização para a busca do conhecimento , do saber fazer melhor, que transforma a Escola numa *comunidade aprendente* que Canário, retomando o título de um texto, de Lawrence Ingvarson (1990), “Schools, places where teachers learn,”¹⁷ defendeu na sua comunicação no I Congresso Nacional de Supervisão (2002).

Trabalhar numa Escola onde os professores (re) aprendem a sua profissão todos os dias, além de motivador é uma forma de impedir a inépcia e a rotina. A Escola tem de ser um local onde todas ou quase todas as pessoas se sintam felizes aprendendo. Alves (2010) num artigo intitulado “*A Escola e a Caixa de Mil Espelhos*” publicado numa revista de educação¹⁸ escreve:

“Precisamos de ver, na Escola, pequenos oásis que (re) confortam. Gestos que nos animam. Oportunidades que nos encantam e alentam. Poderes que nos gratificam. Precisamos de tempos de encontros e de celebração. Precisamos de nos felicitar uns aos outros. Porque estes motivos também existem. E são eles que nos podem animar e ampliar uma disposição gerada por estes mil espelhos de alegria.

Precisamos destas imagens de alegria. Precisamos de as ver. Precisamos de construir e reconhecer. Porque a nossa felicidade – e a nossa realização profissional - passa por aí. Isto não significa, obviamente, distorcer a realidade, ignorar o que nos avilta e oprime, desvalorizar o peso *do sistema*. Não! Essa face da realidade tem de merecer a nossa contestação. Mas precisamos de nos situar na construção das *margens da alegria*. Sobretudo nestes tempos críticos e de ameaça.”

A Escola motivadora é aquela em que trabalhar é uma ideia estimulante e onde o trabalho constitui um mar agitado de oportunidades de construção de conhecimento e não um local de águas paradas onde aluno e professores se consomem na espuma dos dias.

2. O professor que importa é o professor que se importa

Independentemente de métodos e processos, a constatação de que existem diferenças na qualidade de ser professor, radica nos seus próprios arquétipos. Os antepassados do professor, no mundo ocidental, inauguraram duas conceções, quase paradoxais, de produzir

¹⁷ “Escolas, locais onde os professores aprendem”

¹⁸ “O Correio da Educação” ed .Asa

conhecimento: a socrática e a sofística. Sócrates a quem Jagger, na sua Paideia,¹⁹ apresenta como “ o fenómeno educativo mais poderoso na história do ocidente”, faz da aprendizagem uma missão (segundo Cornford (1969). Platão, na sua “Apologia de Sócrates”²⁰ , caracteriza-o mesmo, não como alguém que ensina mas como alguém que ajuda a aprender. Para os sofistas²¹ o ensino é apenas uma profissão (neutra). A primeira conceção serve o ensino a segunda serve-se do ensino. No entanto, a “sophia” (*conhecimento/sabedoria*) de ambas é superior e cada uma, no seu estilo e objetivos, muito competente.

Sócrates que “espicaçava as consciências adormecidas no sono fácil das ideias feitas “ (Châtelet, 1978 p.75-76) acreditava que as ferramentas (as estruturas cognitivas dirá, séculos mais tarde, Piaget) que permitem a compreensão da realidade e a aquisição do conhecimento estão presentes em todos os homens e é tarefa daqueles que têm por missão ensinar, encontrar formas que os auxiliem a “des-velar”, a “des-cobrir” esse conhecimento: “A sua tarefa é fazer parir (*o conhecimento*) das suas almas como fazem as parteiras para o corpo das mulheres”. Ele deve ajudar “a trazer à luz” os conhecimentos que todos são capazes de alcançar (contextualizado à sua realidade temporal , Sócrates dirá que até os escravos) por muito difícil que seja o parto. Qual era o seu método de ensino? O diálogo (a que chamou *maiêutica*), o questionamento, o debate.

Os *sofistas* eram outro tipo de professores. Para eles quem ensina é aquele que vende, com a legitimidade da sua superioridade intelectual, o seu conhecimento.

Os sofistas eram “ divulgadores de sabedoria “ e para “vender a sua arte tinham de se fazer compreender claramente”. “Comerciantes didáticos“ (uma das muitas caracterizações depreciativas de Platão) relativizavam a procura da verdade e o carácter pedagógico do diálogo e apostavam na satisfação do seu ego “profissional “, como podemos ver ilustrado no célebre discurso “ O elogio de Helena²² “ atribuído ao sofista Górgias²³ onde este afirma claramente que o seu propósito no uso da palavra não é ensinar, é convencer:

¹⁹ Tradução do grego: cultura construída a partir da educação

²⁰ A versão de Platão de um discurso atribuído a Sócrates (o segundo livro da tetralogia com os diálogos *Eutífrone, Críton, e Fédon*). Neste diálogo Sócrates faz a sua defesa e da sua forma diferente de ensinar que usa o diálogo e a razão (e não o mito) como a essência da aprendizagem.

²¹ Nome com um o polissemantismo muito significativo , pois derivando da forma adjetiva *sophia* (sabedoria) adquire com Platão a significação de : malabarista de argumentos ou comerciante interesseiro de saberes mnemotécnicos,

²² Discurso atribuído a Górgias onde este faz a defesa de Helena de Tróia, argumentando com lógica sobre a depreciativa tradição que sobre ela recai libertando-a de todas as acusações

²³ Górgias (485- 375 a.C.) natural de Leonino, na Si

A força da sugestão, apropriando-se da opinião da alma, domina-a, convence-a e transforma-a como que por uma fascinação. Duas artes de fascinação e de encantamento foram criadas, as quais servem de extravio à alma e de engano à opinião. E quantos enganaram e enganam a quantos, e em quantas coisas com a exposição hábil de um argumento erróneo!

Embora com competências oratórias e retóricas formais muito semelhantes, estas duas formas de ser professor (socrática e sofística) distinguem-se na exigência ética com que difundiam o seu conhecimento: caracterizados por um niilismo ético, os *sofistas*, não se preocupavam com o aprendente em si, não refletiam sobre a natureza e a essência do que ensinavam, tinham do ensino uma visão pragmática – é útil para quem aprende e é a sobrevivência económica de quem ensina. *Sócrates* partilhava generosamente a sua sabedoria, porque via nessa partilha a sua missão de vida porque acreditava que fazia a diferença, e fazia-o com exigências éticas que lhe custaram a vida.

Hoje podemos dizer que encontramos frequentemente estas duas dimensões na profissão: Existem professores para quem o ensino é um fim e outros para os quais é apenas um meio. Os que ensinam e os que se contentam em convencer. Qualquer sistema educativo precisa essencialmente dos primeiros, mas terão sempre, nos seus quadros, também os outros. Aliás é a própria conceção atual de ensino que sustenta estas dimensões ou como diz Ranjard (1988): citado por Guerra na sua comunicação (2011)²⁴ e aqui traduzido: "Aos professores não se lhes paga para que os alunos aprendam." E acrescenta:

“Paga-se-lhes para dar muitas horas de aula por semana, e se as dão paga-se-lhes, mesmo que os alunos não aprendam. De todas as formas, com as estruturas atuais, tenham boa ou má consciência, não podem fazer qualquer outra coisa. O discurso atual no mundo da educação, incluindo o empregador pagador é o seguinte: não importa o que os estudantes aprenderam desde que os professores tenham ensinado. É o discurso de consciência profissional. "O discurso de responsabilidade seria este: não importa que os professores tenham ensinado desde que os alunos tenham aprendido ".

Como se potencializa e/ ou melhora o desempenho de uns e outros? Com acompanhamento supervisiivo e avaliação que apoie, forme e possibilite que as diferenças que se evidenciam se desvançam depois na procura da melhoria.

²⁴ Comunicação " Auto-avaliação de Escolas: lógicas de conhecimento , melhoria , pressão e controlo " (9 de Março de 2011)
1º Ciclo de seminários de aprofundamento em administração e organização Escolar – Universidade Católica (Porto)

2.1 Se o professor se importa, vê no acompanhamento supervisão uma mais-valia

As pessoas inteligentes aprendem sem cessar, as outras pretendem ensinar constantemente

Santos Guerra

Segundo Moreira o conceito de supervisão remonta à Idade Média, época em que os monges *supervisores*, na sua exigência de excelência, observavam com atenção o desempenho dos monges copistas, na elaboração de livros ou na criação das suas fantásticas iluminuras, procurando garantir fidelidade do texto original ou impedindo a mácula do erro no texto sagrado. A mesma autora afirma que só muito mais tarde este conceito aparece “ ligado ao papel do superintendente Escolar, associado a uma função de inspeção e controlo da eficiência” (Moreira, 2004,p.21)

Nos anos da segunda década do séc. XX a Escola assiste à emergência de métodos que assentam na conceção de que do esforço interactivo de professores e supervisores pode resultar a melhoria do ensino mas apenas nos anos 60 começa a surgir o conceito de supervisão como liderança colegial, cooperativa e democrática.

A aplicação do conceito, com a operatividade que hoje lhe reconhecemos, parece remontar a Stones (1984) que o configura num cenário de complexidade ao afirmar que a tarefa do supervisor ““é mais complexa do que normalmente é reconhecida, mas também que ela pode e deve, ser vista como uma atividade de nível muito mais elevado do que é atualmente “ (Stones, 1984: VII)

Esta complexidade foi percebida numa constatação, (consequência de um acidente de percurso da sua máquina de escrever), que faz quando escreve sobre supervisão, de que na verdade, a maior competência do supervisor é ter “supervisão” (op, cit.p.VII.)

Esta magnífica visão simultaneamente focalizada e periférica estrutura-se num processo que relaciona a visão com as seguintes competências:

a) visão aprofundada / discernimento (insight) – para compreender o significado do que está a acontecer;

- b) *capacidade de previsão (foresight)* – para ver o que poderá acontecer;
- c) *capacidade de retrovisão (hindsight)* – para ver o que devia ter acontecido e não aconteceu;
- d) *segunda visão / intuição (second sight)* – para saber como conseguir que aconteça o que deveria ter acontecido ou que não aconteça o que realmente aconteceu e não devia ter acontecido

O caráter multidimensional da “supervisão” exige, na opinião de Vieira (1993 p.11) uma:

“atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação; ao supervisor à moda antiga (experiente, perspicaz, inteligente, sensato e imaginativo, segundo a sua receita, deve acrescentar-se uma postura reflexiva e uma formação especializada.”

A receita a que se refere não deve ser confundida com modelo único de supervisão ou obrigatoriedade de referentes únicos pois a mesma autora afirma, a seguir, que a supervisão deve ser enriquecida pelos “fragmentos coloridos de um caleidoscópio, de cujos reflexos em espelhos podem resultar múltiplos padrões” (op.cit.16). O que significa que o melhor modelo de supervisão é o que tem êxito. O que resulta na melhoria do desempenho de todos os intervenientes: supervisionado, supervisor (e claro o destinatário final -o aluno).

As relações interpessoais e hierárquicas alteraram-se, consequência das combinações geracionais que os tempos modernos vão trazendo e, hoje, a autoridade da sapiência ou da perícia já não são naturalmente aceites (e muitas vezes nem sequer reconhecidas...) pelo que a relação de supervisão deve ser adequada à pessoa e aos objetivos. Hoje já não funciona a “receita à moda antiga “ lembrada por Vieira (1993,p.5):

“Escolha um professor bem experimentado (com experiência inferior a dois anos parece mal, superior a vinte pode causar desconfiança). Adicione perspicácia e inteligência q. b., sem agitar. Adoce com um pouco de sensatez e simpatia. Misture bem ao de leve. Se gostar, acrescente alguma perseverança e imaginação. Aqueça sem ferver. Deixe arrefecer. Sirva morno.”

Embora os condimentos descritos sejam essenciais, esta “ receita” de supervisionar privilegia as competências de acompanhamento tutelar, mas não ressalva a importância da visão alargada e profunda para a “compreensão do potencial transformador e emancipatório

da supervisão pedagógica, enquanto atividade de regulação crítica de processos de ensino e de aprendizagem.” Vieira (2005,p 31).

A ênfase na visão (e não no inspetivo) assume a supervisão como uma “tentativa de expressar o potencial visionário das relações colegiais entre o professor e um elemento externo, do qual ambos podem beneficiar se ambos adotarem uma postura educativa/indagatória.” (Waite, 1995,p.87,trad. citado por Vieira 2009,op.cit.p.31).

Aliás este autor afirma perentoriamente: “é minha forte convicção que a supervisão, a própria Escolarização, deve ter como projeto a libertação dos seres humanos, não a sua subjugação como no passado.” (Waite, 1995,p. 141, trad.).

Estaremos perante um paradoxo conceptual? Como compaginar os conceitos de *acompanhamento* com o conceito de *libertação*? Procurando a essencialidade comum a ambos. Como encontramos uma zona partilhada nos conceitos de autonomia e independência. A autonomia é uma liberdade vinculada. O acompanhamento superviso é um vínculo de qualidade que permite a libertação do professor através do seu desenvolvimento profissional. O que aproxima estes dois conceitos é o objetivo: a melhoria profissional e não o seu “modus faciendi” (Alarcão e Tavares 2003, p.16).

Se o acompanhamento superviso tem na sua génese contribuir para a melhoria do ensino, são muitas as razões que sustentam a sua conceção como um instrumento essencial da formação continua.

O reconhecimento de que o bom professor faz a diferença

A focalização do centro de gravidade do êxito do ensino tem sido alterada ao longo dos tempos, vejamos o percurso cronológico dessa focalização:

- **nos anos 70:** racionalização do ensino, da *pedagogia por objetivos*, do esforço para prever, planificar, controlar;
- **anos 80:** grandes reformas educativas, centradas na *estrutura dos sistemas Escolares* e, muito particularmente, na *engenharia do currículo*

- **anos 90:** atenção especial às *organizações Escolares*, ao seu funcionamento, administração e gestão.
- **final do século XX**, importantes estudos internacionais, comparados, alertaram para o problema das *aprendizagens*.
- **início do séc. XXI** - *Learning matters* relatório publicado pela OCDE em 2005 – *Teachers matter* – afirma “*as questões relacionadas com a profissão docente como uma das grandes prioridades das políticas nacionais*”.

Assim , a qualidade do ensino foi cronologicamente focando-se:

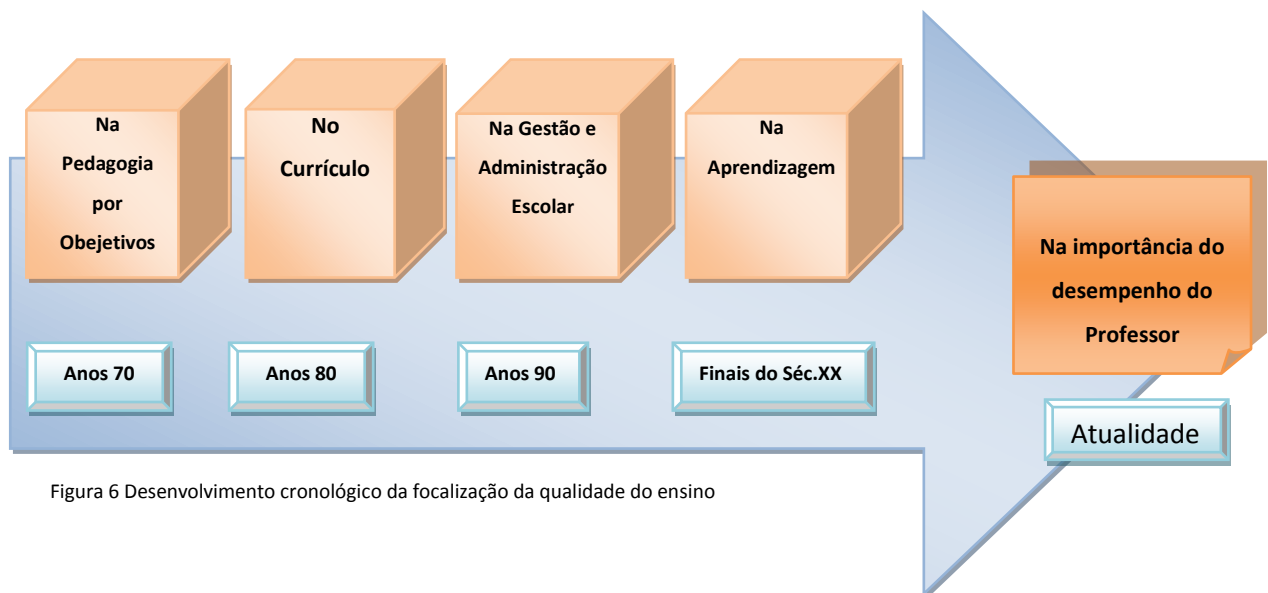


Figura 6 Desenvolvimento cronológico da focalização da qualidade do ensino

Em 2005 a OCDE publica um relatório que titula como: *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*²⁵ (OCDE, 2005). O título do relatório é significativo - é a afirmação perentória de que “*os professores contam*”, ou seja, que têm que ser tomados em consideração na melhoria da qualidade do ensino que os alunos recebem. Neste relatório afirma-se²⁶ que:

“Atualmente existe um considerável volume de investigação que indica que a qualidade dos professores e a forma como ensinam é o fator mais importante para explicar os resultados dos alunos. Também existem evidências consideráveis que os professores variam na sua eficácia. As diferenças nos resultados dos alunos são, por vezes, maiores dentro de uma mesma Escola do que entre Escolas. O ensino é um trabalho exigente e não é qualquer pessoa que consegue ser um professor eficaz e manter essa eficácia ao longo do tempo (p.12).”

²⁵ Tradução: Os Professores importam: professores que atraem, desenvolvem e mantêm (o sucesso educativo)

²⁶ Traduzido

A afirmação de que os professores são importantes para os resultados dos alunos torna mais relevante o acompanhamento supervisivo que surge uma mais-valia para o desenvolvimento profissional de um docente, pois:

“o desenvolvimento profissional dos professores vai para além de uma etapa meramente informativa; implica adaptação à mudança com o fim de modificar as atividades de ensino-aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados Escolares dos alunos. O desenvolvimento profissional de professores preocupa-se com as necessidades individuais, profissionais e organizativas “ (Heideman, 1990, p. 4 citado por Marcelo (2002)

3. Supervisão porquê e para quê?

Se concordarmos que o objetivo do acompanhamento supervisivo é o desenvolvimento profissional é fácil reconhecer como, numa altura em que se fala da importância da avaliação do desempenho de professores, este acompanhamento adquire uma urgência e necessidade indiscutível. Neste contexto a supervisão, perde a sua conotação com a formação inicial (apenas), para adquirir um estatuto de apoio à formação contínua do professor e à melhoria de práticas ao longo da vida.

Ao adquirir uma relação dialógica com a avaliação (como um par que se implica) permite-lhe alargar os seus objetivos não só ao crescimento pessoal e profissional, mas à criação de um espaço de ação onde são analisados e refletidos percursos, perspetivas e modelos conceptuais de educação, o que permite atualizar /reformular práticas e rever posicionamentos porque “ só não repensa, quem não pensa”.

No âmbito do turbilhão de tarefas e responsabilidades que é a vida profissional de um professor a supervisão deve aparecer como um pretexto de pausa reflexiva, em que pessoas com interesses profissionais comuns e com vontade de partilhar e gerar conhecimento, investem na descoberta de novos percursos e novas práticas docentes

Na decorrência de um trabalho empático e colaborativo a avaliação aparecerá como consequência lógica da necessidade de aferição (e autorregulação) desse investimento. Esta disposição empática e colaborativa é condição *sine qua non* para a “criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso

sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional”, e só assim a “a essência da supervisão aparece com a função de apoiar e regular (...)”. Alarcão e Roldão (2008).

3.1 A importância da escolha de uma linha de ação (modelos de supervisão?)

A linha de ação de um de supervisor será sempre condicionada pela sua visão, mas deverá ser também determinada pela personalidade profissional do supervisionado. Parte do êxito da relação colaborativa esconde-se no respeito do supervisor pela “ cultura “ da experiência de docência do professor que apoia. É fundamental, por isso, que o supervisor conheça perfeitamente as balizas da sua função e os limites do que deve esperar desta relação pedagógica. Neste sentido Rangel (1997.p151) afirma:

“ O supervisor não é um “ técnico “ encarregado da eficiência do trabalho e, muito menos, “um controlador” de “produção”; sua função e seu papel assumem uma posição social e politicamente maior, de líder, de coordenador, que estimula o grupo à compreensão contextualizada e crítica de suas ações e, também seus direitos.”

Compreendido o horizonte relacional em que se desenrola a supervisão, é fundamental perceber as fundações éticas da sua atuação: a transparência de todo o percurso supervisivo e a confiança mútua. Vieira (1993 p.29) vê nestas fundações as dimensões do trabalho do supervisor: “ a dimensão analítica, referente aos processos de operacionalização da monitorização da prática pedagógica e a dimensão interpessoal, relativa aos processos de interação (ação recíproca) entre os sujeitos envolvidos na monitorização da prática pedagógica.” Estas dimensões são indissociáveis e implicativas, pois “ interpenetram-se de tal modo que não é possível desenvolver uma, independentemente da outra” (op.cit.p.30).

Qualquer modelo de supervisão deve ser encontrado no contexto da realidade pedagógica dos intervenientes pois a verdadeira ação pedagógica e formativa da supervisão não se pode fixar nos padrões conceptuais, desvalorizando o ecossistema pedagógico que serve, pois como nos diz Segall (2004) citado por Vieira (2009,p.200):

” Embora as teorias que mais determinam as opções de quem pratica a supervisão e a pedagogia sejam aquelas que os profissionais constroem em estreita relação com a sua ação local, as teorias públicas desempenham um papel regulador e explicativo, refletindo e promovendo intencionalidades e posicionamentos face ao mundo, e condicionando as possibilidades de resignificação da realidade”

A preocupação por uma ação supervisiva metodologicamente considerada exigirá a fidelidade ao que se convencionou chamar “modelo de supervisão”? Se por modelos entendermos forma, definitivamente não. Enformar é incompatível com o respeito, a autonomia e a transparência que atrás foram considerados pilares da relação supervisiva. O próprio conceito – *modelo* - tem despertado prurido cognitivo a muitos autores.

A proliferação de modelos ou *cenários* como os nomeia Vieira (1993) acaba por desvalorizar o essencial do ato supervisivo que se sente perdido no meio de *rótulos* e qualificações. Esta tentativa de traduzir a essência da educação em tabelas de tipificação, parece sugerir que as ciências da educação correm o risco de se perder em formalismos, esquecendo as essências.

A este propósito Bourdieu (1989) fala-nos na necessidade de romper com uma forma de pensar tipificada que utiliza “termos empolados da grande teoria” (op. cit., p. 28), somente pelo “prazer de colar rótulos novos em frascos velhos” (ibidem).

Se este autor faz uma crítica heurística, outros “diabolizam” as ciências da educação pelas suas indefinições. É o caso de Crato (2002), que critica ferozmente a investigação desta área do conhecimento por ter *estragado o ensino*, acusando os autores da literatura especializada, numa forma depreciativa, de transformar a pedagogia numa gramática de tipificação educativa com uma semântica nebulosa: o “eduquês”.

Esta posição, partilhada por muitos professores que acreditam que o desenvolvimento profissional apenas se alimenta da qualidade da sua formação inicial, cristaliza o desempenho docente, pois não se traçam percursos olhando para trás.

Se o exagero da (por vezes forçada) implementação de modelos, sem análises prospetivas e diagnósticas da especificidade dos contextos e da cultura profissional dos intervenientes pode constituir um obstáculo, se se pode revelar contraproducente em relação ao macro-objetivo

das ciências da educação que é a melhoria do ensino, parece ser consensual que só conhecendo uma pluralidade de cenários se pode selecionar o que, de melhor forma, serve esse objetivo e implementar o que melhor se adequa às características de cada supervisão pedagógica.

Ou melhor dizendo: qualquer fundamentalismo é inibitório da excelência ou pelo menos da sua procura.

4. Da supervisão à avaliação: como o desejável acaba no institucional

4.1- O percurso

Perdida numa lógica que Figari (2007,p.21) chama de “*seleção e retribuição*” a avaliação do desempenho docente surge como atribuição de classificações e estabelecimento de cotas de promoção numa seleção “ que envolve, *ipso facto*, gratificações entendidas como recompensa para aqueles que melhor respondem emanados pelo poder avaliador.” Não se promove, complementarmente, uma “ *lógica de acompanhamento* “ “preocupada em dar respostas, não apenas às exigências de gestão de carreiras, mas também às legítimas preocupações dos agentes em termos de diálogo social.”

Ao privilegiar o controlo da ação pedagógica do professor como garantia e salvaguarda da agenda política da tutela para a educação, é promovida a distinção de duas dimensões que como foi defendido, algumas páginas atrás, devem ser indissociáveis: a supervisão e a avaliação, como a seguinte figura (Nolan & Hoover, 2005, trad. e adapt. em Moreira, 2009) ilustra:

	SUPERVISÃO	AVALIAÇÃO
Finalidade principal	Promover o crescimento individual, para além do nível atual de desempenho	Formular juízos de valor acerca da qualidade global da competência do professor
Fundamentação	Reconhecimento da natureza complexa e multidimensional do ato de ensinar	Direito legítimo do Estado de proteger as crianças do comportamento imoral, incompetente ou pouco profissional dos professores
Âmbito	Restrito (um fator de cada vez)	Alargado (juízo globalizante)
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, ‘reciprocidade orgânica’ (respeito e confiança, partilha de objetivos, experiência, liderança)	Hierarquizada, com grau razoável de 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

Figura 7: Dimensões diferenciadoras da supervisão e da avaliação

Na avaliação, Ketele (2010) reconhece duas posturas que determinam as linhas da ação do comportamento avaliativo:

- - a *postura de controlo* a que o autor designa de “de desprezo” em que os “avaliadores em vez de avaliar o ensino, avaliam, com efeito, os professores”. (op. cit.23); e
- a *postura de reconhecimento* que “supõe partir NÃO das práticas, MAS dos efeitos das práticas” (op.cit.p. 25) que não emite “um “juízo” sobre a pessoa do professor e dos seus comportamentos, nem sobre as suas práticas como sucede muitas vezes,” (idem) *mas* sobre os resultados dessas práticas.

Da opção por uma destas posturas decorre toda uma tipologia de atitudes e comportamentos que se pode esquematizar na próxima figura (8):

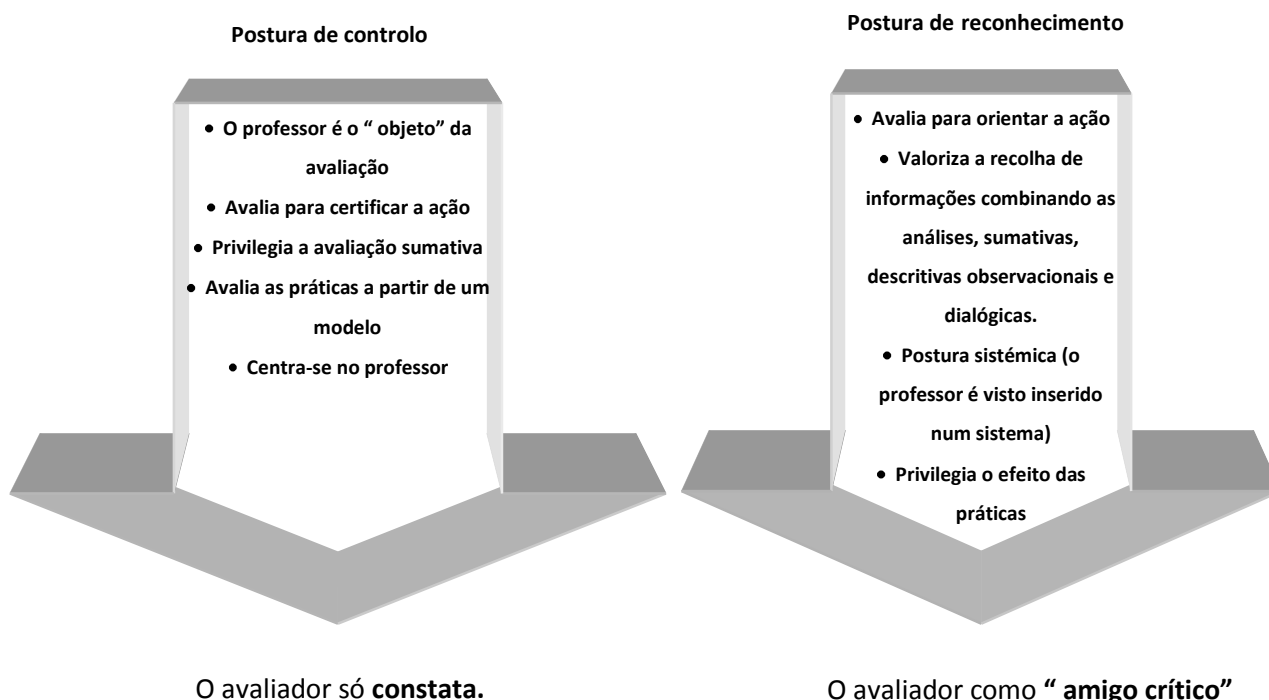


Figura 8 - Postura de controlo versus postura de reconhecimento

4.2 A realidade da avaliação do desempenho docente em Portugal

Se o acompanhamento supervisão potencializa a melhoria da educação é, no entanto, na avaliação do desempenho docente, que a política educativa dos últimos anos (dos Estados Unidos à Europa) tem focalizado esse objetivo. Esta noção de causalidade além de redutora é insensível a todos os constrangimentos socioeconómicos que a educação sofre, nomeadamente no que a Portugal diz respeito. O próprio Estatuto da Carreira Docente assume a avaliação como um instrumento gestionário da carreira, uma forma de controlo e prestação de contas muito mais do que um direito de exigência de reconhecimento, de motivação e mobilização dos professores, que potencialize o seu sucesso profissional e com ele a melhoria do ensino e dos resultados dos alunos. Contudo, como enfatiza Moreira (2009,p.249)

” a avaliação docente pode e deve servir, sobretudo, finalidades de mobilização e motivação dos professores para melhorarem a sua ação profissional, promovendo, simultaneamente, o seu desenvolvimento profissional e aquisição de competências e melhorando o seu ensino e a aprendizagem dos alunos.

Em Portugal, esta dimensão formativa / reflexiva onde a avaliação aparece subalternizada em favor de uma dimensão inspetiva de natureza essencialmente burocrática, como vemos na acusação de Ruivo (2011) “vivemos um período de pura cegueira sobre esta matéria. Há quem entenda que a implementação séria de um modelo de avaliação dos professores é *tarefa administrativa*, resultando apenas de progressivos consensos gerados à mesa de negociações.” Entregar esta tarefa apenas aos que pretendem medir o não é mensurável em complexas grelhas, ou quantificar níveis de ética profissional como se o quadro axiológico da ação de um professor fosse uma régua e não uma bússola de valores, é não perceber que “a avaliação de um professor é uma ação com enormes consequências no seu futuro pessoal e profissional.” (idem).

Segundo este autor, ao assumir a avaliação essencialmente como um instrumento de controlo e a sua legitimidade em impor um modelo como inquestionável, a tutela prescindiu de esforços para o testar e validar, antes de ser implementado de um forma geral e generalista “não obedecendo à sensata preocupação de uma escolha prudente dos futuros avaliadores e sobretudo não provendo à necessária formação dos professores e dos seus avaliadores.” (ibidem)

A avaliação em Portugal deveria afirmar-se como uma forma contínua de aferição do desenvolvimento profissional. E este fim alcança-se com rigor, exigência e garantias de formação. Porque o estado não pode exigir atualização de conhecimentos e reformulação de práticas sem cumprir o seu compromisso com a formação contínua dos professores ou pelo menos facilitar a autónoma procura de formação contínua por parte dos professores interessados (concedendo-lhes tempo efectivo para formação e não uma figura retórica no ECD que na prática è “ impraticável”²⁷).

A avaliação deve ter consequências e a mais eloquente de todas é o seu feedback na melhoria de práticas. Para tal, deve haver a possibilidade de investir na reciclagem de pontos frágeis e potencialização de pontos fortes do desempenho de um professor, materializados na avaliação e isso só se consegue através da formação.

²⁷ Pois depende não da qualidade, oportunidade, necessidade ou adequação da formação mas da vontade da direcção da Escola

Paradoxalmente a exigência de atualização e de desenvolvimento profissional é um requisito desvalorizado pela tutela, pois nas exigências para progressão da carreira aceita como suficiente para comprovação do investimento de um professor na sua formação contínua qualquer ação de formação (ainda não utilizada para esse efeito) “*Independentemente do ano da sua realização*”²⁸ (ou seja, para o ministério da educação uma ação de formação realizada há trinta anos pode comprovar o esforço de atualização de um professor....)

4.3- As fontes

Segundo Sanches (2008 p. 132-135) o modelo de avaliação modelo de desempenho docente regulamentado pelo Decreto Regulamentar de 23 de junho de 2010, já referido, “recolhe elementos” de diversas fontes, embora se possam identificar na sua estrutura “alguma predominância do modelo centrado no perfil do professor “E aqui, uma vez mais, se pode refletir no que foi exposto páginas atrás: o documento que define este perfil é recente (2001) e não foi devidamente divulgado, refletido e debatido pela (e entre) a classe docente.

Mário Sanches (op.cit.p. 135), numa análise sobre o referido modelo avaliativo encontra quatro fontes fundamentadoras que podemos sintetizar desta forma:

Focalização da avaliação	Fundamentos	Considerações Críticas
No perfil do professor	O grau de desempenho mede-se pelo grau de aproximação a um perfil de professor previamente fixado	- O referente é um professor virtual, que muitos consideram inexistente -Débil relação entre estas características do perfil e os resultados Escolares
Nos resultados Escolares	O grau de desempenho mede-se pela aprendizagem e resultados Escolares pois eles refletem a precocação e o investimento do professor.	- O professor é considerado o responsável absoluto pelo sucesso dos seus alunos, ignorando intervenientes, contextos e outros elementos fundamentais
No comportamento do professor em sala de aula	O grau de desempenho mede-se através da identificação de comportamentos relacionados com a relação de aprendizagem criada a partir do ambiente pedagógico na sala de aula.	Avaliação muito dependente da subjetividade do avaliador que por vezes avalia por razões alheias à eficácia do professor.
Na prática reflexiva do professor	Através da prática reflexiva o professor identifica os pontos fortes e fracos da sua docência	Este tipo de avaliação, normalmente, não se traduz em consequências como promoção profissional ou concessão de licença profissional

Figura 9 – Fontes do modelo de avaliação do desempenho docente

²⁸ Artigo 6.º (Formação) Decreto Regulamentar n.º 1-A/2009 de 5 de janeiro

Indiferente ao generalizado desconhecimento (por deficiente informação ou desinteresse dos visados) do perfil definido para o professor, o modelo de avaliação exige aos docentes que encaixem as peças do puzzle da construção da sua identidade profissional, sem que eles conheçam muito bem a imagem que lhe serve de referência de construção. A tutela tentou mitigar esta falha concedendo à Escola alguma autonomia na adequação deste perfil e na adaptação de alguns critérios de avaliação à especificidade das Escolas. Concessão que se revelou, em, muitos casos, contraproducente devido à impreparação específica em avaliação do desempenho docente da maioria das comissões de avaliação docente das Escola (CADDs).

4.4- A operacionalização

O modelo de avaliação em análise²⁹ assenta num processo de supervisão e decisão burocrático. Formosinho et alter (2010,p.34) explica-nos que “ a ação burocrática caracteriza-se principalmente pela impessoalidade, a uniformidade, a formalidade e a rigidez”, acrescentando que a ação da decisão burocrática operacionaliza-se através da pré-categorização das situações possíveis que ocorrem na vida das Escolas e da pré-decisão dessas situações.”

O modelo político - administrativo do Ministério Educação funda-se numa lógica de “top - down”, pelo que neste “modelo de administração pública centralizada, a Escola é concebida como *serviço local* do estado e integrada na sua administração periférica “, segundo as palavras de Freitas do Amaral (1988 citado por Formosinho et alter, 2010, p.55). Esta centralização é de tal forma controladora que a Escola:

“ não tem autonomia - nem autonomia científica, nem autonomia curricular, nem organizativa, nem autonomia financeira, nem administrativa, é um serviço dirigido pelos serviços centrais através de despachos normativos, despachos, circulares e instruções diretas, pelo que a sua direção se encontra fora dela “

Esta conceção burocrática de Escola, retira-lhe identidade e decorrente deste facto, retira autonomia ao desempenho docente. Esta é também uma das razões pelas quais este modelo de avaliação, por opção ou apenas por consequência, aposta mais na prestação de contas do que na formação e no acompanhamento supervisiivo. E, pior, numa prestação de contas que, no

²⁹ Que está plasmado no decreto de 23 de junho de 2010

domínio pedagógico, se focaliza mais no professor do que no ensino, desvalorizando a aprendizagem dos alunos.

Tal objetivo subjacente transformou o modelo de avaliação 2009-2011 (como o anterior - ciclo 2007/2009) num tipo de responsabilização que é “quase exclusivamente burocrático, em que se controla o cumprimento dos meios independentemente da prossecução dos fins, em que se valorizam os ritos e se ignoram as intenções “ Formosinho (2010, op.cit.p57).

E, falando em intenções, as que estruturam a conceção do modelo podem até ser benévolas no que diz aos princípios basilares que defende ou às metas que diz pretender alcançar (como a melhoria do ensino). Intenções dificilmente concretizáveis com as formas escolhidas para sua operacionalização.

Por impreparação daqueles que o aplicam , o referido modelo avaliativo , transformou-se num modelo autofágico. Consumiu-se na sua própria essência burocrática. Talvez por esta razão, Formosinho (2010 op. cit.p.116) propõe uma linha de ação heurística: “a avaliação deve ser menos administrativa e mais profissional “.

Os professores enquanto agentes importantes na construção da personalidade dos seus alunos devem estimular e valorizar o empreendedorismo, a iniciativa, a criatividade. Como podem, como profissionais, ser avaliados pelo seu grau de “socialização burocrática” Formosinho (2010)?

Na opinião de Formosinho, uma avaliação do desempenho docente não deve promover um desempenho profissional estandardizado onde a criatividade do professor se limite à ‘inovação decretada que ele deve cumprir, a inovação vinda de cima de que ele é simples executor.’ (idem p.69). Uma avaliação do desempenho meramente administrativa confunde um bom professor com um “manga-de-alpaca” do sistema de ensino. A caracterização de um bom professor está para além do “professor cumpridor das normas e dos regulamentos” que “não carece de grande espaço para a criatividade e a inovação” (Cunha 1993 p.34).

È possível vislumbrar, no modelo tomado como referência, um vislumbre de clarividência quando fundamenta a avaliação numa supervisão de acompanhamento permanente, mas também aqui, a operacionalização burocrática matou a boa intenção e o que se assistiu foi, na

maior parte das Escolas, a uma avaliação redutora de análise puramente documental pelo *acompanhante*. Ao conferir um peso excessivo à avaliação documental, negligenciou-se o diálogo, o compromisso, a negociação. Esqueceram-se os contextos. Transformou-se um professor num executor.

Na procura da sensibilização proactiva dos professores, para a urgência e a necessidade da avaliação docente, não se pode traduzir essa avaliação “ num processo de classificação do professor avaliado com base na apreciação de todos os documentos que dão fé ao seu nível de conhecimentos e desempenhos em várias dimensões” Alves, Flores e Machado (2011p.41). É muito pouco, cria anticorpos, e é contraproducente pois torna obscura essa necessidade adiando a urgência.

Essa sensibilização pode ser procurada (e encontrada) na vivência no terreno de muitos professores que sabem que fazer, que sabem como fazer e sobretudo sabem o que não funciona num palco que conhecem por experiência e experimentação.

Este “savoir faire “, este “know how” não se encontrará nunca num manual de boas orientações para a prática, que a realidade desmente todos os dias, pois a resposta assertiva não se encontra num algoritmo que o professor interioriza, mas nas lições da vida profissional. Porque discorrer sobre uma realidade que não conhecemos, pode ser teoricamente eficiente, mas não passa de verborreia inconsequente. Vejamos o que diz o” Reaver Evaluacion In Portugal control background reporte for OECD “, documento de olhar externo pedido e divulgado pelo Ministério da Educação (2009,p. vivi)

“Foi instituído um novo sistema de avaliação do desempenho do professor, que é baseada em três pilares essenciais: uma avaliação dentro da Escola, realizado por avaliadores internos – o Coordenador de departamento e o professor titular; uma avaliação completa, que incide sobre o desempenho do professor como um todo, incluindo desempenho pedagógico e ao cumprimento dos deveres funcionais; e uma avaliação com consequências, tanto nos aspetos formativos como em termos de desenvolvimento de carreira e a atribuição de prémios de desempenho. O sistema de avaliação aplica-se a todos os professores, independentemente do estatuto jurídico do seu emprego e sua posição de carreira. “

Conclusão recorrente: Visto de fora o modelo não tem como provocar grandes pruridos profissionais (até a avaliação entre pares está diluída no seu impacto) quer a nível dos princípios, quer a nível da substância. Logo é, para a aplicação do modelo de

avaliação e para o seu caráter burocrático e despersonalizante que os professores direcionam, sobretudo, a sua rejeição.

4.5- A avaliação entre pares

Uma prova clara da má operacionalização de um bom ponto de partida, foi alicerçar a avaliação, numa avaliação entre pares, sem que os intervenientes tivessem sido especificamente dotados de instrumentos teóricos - práticos para interpretar e executar o modelo proposto pela tutela. A implementação do modelo nas Escolas da responsabilidade de uma Comissão de Avaliação do Desempenho Docente saída do Conselho Pedagógico, sem preparação (pré-existente ou à posteriori) que lhe permita fazer essa tarefa de uma forma simples, assertiva, funcional e justa foi uma das principais razões das primeiras desconfianças.

Se as C.A.D.Ds constroem os instrumentos para avaliação do desempenho docente, são os coordenadores dos departamentos curriculares e os Relatores nomeados que utilizam estes instrumentos avaliativos. Na grande parte dos casos nenhum dos avaliadores que constituem o núcleo avaliativo de uma Escola possui qualquer formação específica, nem sequer foi feita uma sensibilização para as exigências inerentes à função a desempenhar (o que piora quando a nomeação é assumida a “contra gosto”).

Imposição ou boa vontade, não são os requisitos suficientes para exercer uma função tão complexa como importante e sobretudo não são requisitos que descansem os docentes avaliados quando estão à vista consequências tão determinantes, quer a nível de progressão na carreira, quer a nível do reconhecimento dos seus pares e (*last but not least*) do auto estima profissional.

A avaliação entre pares, levada a efeito por docentes com conhecimentos especializados para tal e que resulte de um acompanhamento supervisivo que tenha em vista uma cultura de formação contínua e desenvolvimento profissional é, em si, uma tese perfeitamente defensável e até consensual. Mas a ” fabricação burocrática “ dos responsáveis pela avaliação dos seus pares “ traz para o campo da avaliação do desempenho o questionamento da preparação específica dos professores avaliadores, abalando, assim, o objetivo de contribuir

para a melhoria das práticas docentes e a valorização e aperfeiçoamento de cada professor afirma Formosinho et al (op.cit.p. 91), concluindo:

“A exigência de conhecimento específico dos avaliadores funda-se pois nas próprias finalidades formativas e de natureza desenvolvimentalista do modelo de avaliação proposto, que ao defender que os professores determinem, implementem e completem os seus próprios planos de desenvolvimento profissional, deveria promover a construção de ambientes participados e colaborativos, que favoreçam uma abordagem cíclica de reflexão-ação. “

Neste processo, o professor tem de ser visto como um profissional autodirigido, ou seja, no pleno exercício da sua capacidade crítica e conhecedor dos vários contextos profissionais, aqui reconhecidos como “competência para se desenvolver como participante crítico, autodeterminado e socialmente responsável em ambientes educativos” como defende Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007 citado por M. A. Moreira (2011).

Assim a viabilidade da opção de avaliação que a tutela escolheu (ou possa futuramente escolher) aplicar depende sobretudo da clarificação dos objetivos a atingir, da garantia de que os intervenientes nessa relação pedagógica estão na posse das informações e dos conhecimentos que a constroem e do respeito pela autonomia que a consolidam. É necessário debater qual o melhor caminho. Qual o tipo de relação avaliativa que melhor defende esses objetivos, respeitando a identidade profissional e individual do professor? Este debate foi superiormente equacionado num artigo da revista Educare por Alves (2008):

“ Há 3 hipóteses: pelos pares, pelos inspetores, por agentes ditos do ensino superior. Não há, que eu veja, mais hipóteses. Pode depois haver situações mistas. A melhor opção depende muito dos fins da avaliação. Se o fim for sancionatório e ligado à progressão, chame-se o inspetor. Se o fim for avaliar cientificamente o desempenho chama-se o docente superiormente superior. Se for ver, compreender, ajudar, cooperar chama-se um par. Esta desconfiança, este medo do outro é um sério motivo de reflexão... No limite, o reconhecimento da impossibilidade da existência (ou sequer da construção) de uma comunidade de profissionais...Tenho defendido a avaliação pelos pares como a mais congruente com o desenvolvimento profissional. Mas devo esclarecer que a avaliação é para mim, sobretudo, aprendizagem, partilha e entreeajuda.”

Nesta reflexão o autor reconhece que a preparação e o insuficiente conhecimento específico dos avaliadores podem ser limitadores do sucesso desta avaliação, ao afirmar que a resposta é “que se organize e disponibilize” a formação necessária, terminando a sua análise dizendo “uma coisa me parece óbvia: externalizar a avaliação é abdicar de compreender o que se passa na Escola. Desistir de tentar construir uma comunidade de profissionais do mesmo 'ofício'. Desistir de desarmadilhar o medo, as invejas e as 'baixas políticas'... “.

Desistir de reclamar *da sua Escola* a responsabilidade de convocar os seus melhores e implicar todos. Quando os professores compreenderem que para tal é necessário “ver, compreender, ajudar, cooperar “ então “chama-se um par.”

Com o novo regime de gestão das Escolas³⁰ os avaliadores - coordenadores de departamento curricular são nomeados pelos Diretores das Escolas e estes de acordo com o Decreto Regulamentar em vigor³¹, por sua vez nomeiam os Relatores que irão avaliar os seus colegas de grupo de recrutamento. Em ambos os casos mandaria o bom senso a escolha recaia sobre profissionais experientes. No entanto aqui, mais uma vez os critérios³² para a nomeação são mais formais do que substantivos - a formação especializada do avaliador é um critério secundário e o posicionamento na carreira é um critério principal. O critério posicionamento na carreira não chega para assegurar que as duas qualidades preconizadas (experiência e bom senso) sejam efetivas e isto é um fator de destabilização. Uma nomeação com base no conhecimento especializado ou numa eleição entre pares corresponsabilizava eleitores (avaliados) e eleitos (avaliadores). Uma nomeação com base no posicionamento produz desconfiança e conduz à resignação. Mas a melhoria e o progresso não se alcançam promovendo a resignação. Nascem da vontade de responder aos desafios e consolidam-se na superação contínua das dificuldades. Pelo que é, nos próprios avaliadores que deve começar a exigência de formação que lhes garanta competência e legitimidade.

4.6- “Sem feedback, voamos às cegas”. (Folkman)

A pedra basilar da avaliação entre pares é a comunicação e sem feedback não há comunicação, apenas informação. Sendo a comunicação o elemento que suporta qualquer relação interpessoal, o feedback assertivo (que elogia em público e aponta fragilidades individualmente) é uma atitude que demonstra consideração e respeito pelo docente, permitindo estabelecer uma relação de confiança e verdadeira aprendizagem (para avaliador e avaliado). O feedback assegura que a informação tenha dois sentidos, que o emissor se

³⁰ Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril (altera o ECD)

³¹ Decreto-Lei n.º 2/2010, de 23 de Junho – (que regulamenta a ADD;

³² Artigo 13.º Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril

transforme em recetor e que a informação se reproduza em comunicação e esta produza conhecimento.

É através do feedback, como parte fundamental do processo de avaliação entre pares, que o avaliador orienta o docente em coavaliação, para a autorreflexão, estabelecendo aquilo que Sá-Chaves (2002), Alarcão e Roldão, (2008) chamam “supervisão horizontal”. É, desta forma, que Smyth (1995) citado por M. A. Moreira (2011) afirma que a avaliação entre pares:

“poderá assumir-se como prática de emancipação pessoal e de transformação social quando se coloca ao serviço de algo que transcende as lógicas e interesses individuais e toma como objeto principal a mudança coletiva, promovendo o questionamento e a intervenção sobre os aspetos históricos, intelectuais e morais do papel do professor na arena social e educativa alargada “

Assim, este tipo de avaliação resulta de uma motivação e de uma monitorização constantes, surgindo naturalmente como um equilíbrio entre uma atividade bem realizada (porque apoiada formativamente) e uma observação construtiva para a melhoria de despenhos.

Quando se conquista esta confiança o docente, em processo de avaliação, aceita o feedback sem atitudes ou comportamentos defensivos, concordando em olhar para as suas fragilidades pelos olhos do avaliador, sem ressentimentos. E, sem ressentimentos, porque os mesmos olhos já brilharam quando elogiaram os seus pontos fortes, as suas potencialidades. É, pois, fundamental perceber que esta relação colaborativa não pode ser pontual ou casual, deve vivenciar-se numa base regular, transformando-a numa prática inserida nas rotinas profissionais de um professor.

4.7- Abrir as portas da sala de aula: hoje eu, amanhã tu - todos aprendem...

Numa relação continuada e colaborativa de avaliação entre pares, a observação de aulas acabará por ser uma decorrência lógica. Porque a sala de aula é o palco pedagógico por excelência. É lá que tudo é posto à prova. O conhecimento, a capacidade pedagógica, a empatia e a resiliência. É lá, que o académico efetivamente se torna professor.

A observação de aulas

A carga negativa que é associada à observação de aulas advém do “caráter sumativo e certificativo” que adquire no modelo de avaliação docente a vigorar em 2011 e que ameaça a dimensão formativa do seu objetivo de melhoria de práticas (Moreira 2011). Aliás a mesma autora acrescenta (op.cit.p. 32):

“ Para que a observação de aulas se coloque ao serviço da transformação da ação profissional, conferindo-lhe um rumo de mudança, há que reconhecer que ela não constitui um fim em si mesmo, mas faz parte de um processo de compreensão e intervenção sobre a ação que deve assentar na reflexão profunda e troca livre de informação...”

Para perceber a observação não como um fim, mas como um meio, devemos contextualizá-la em num (qualquer) modelo de avaliação. Na verdade a supervisão pedagógica deve ser vista como uma estrutura de “ecossistemas” concêntricos sustentados por atividades de formação e (auto) regulados pela avaliação de desempenho. Desta forma um modelo de avaliação do desempenho docente deve assumir-se como um ecossistema autopoiético (autónomo, que está constantemente em autor reprodução, em autorregulação mas mantendo sempre interações com o meio).

A observação de aulas, sendo dos uns pilares essenciais da formação de professores, através da investigação de práticas (Estrela, 1994) quando se desenvolve num ambiente colaborativo, promove a reflexão individual e intersubjetiva que interpela, que convida à renovação ou incremento de práticas.

E o reconhecimento desta importância transformará a observação de aulas e a supervisão pedagógica não como inevitabilidade instituída mas como uma mais valia aceite e mesmo procurada.

Podemos esquematizar esta conceção de avaliação docente desta forma:



Figura 10- A observação de aulas no contexto do ecossistema supervisivo

Para abrir as portas da “sua” sala de aula, para aceitar ver-se pelos olhos de outra pessoa; para tornar possível “des-velar -se “ perante o juízo do outro, o docente precisa de encontrar o sentido lógico, operativo e produtivo dessa observação. Encontrado esse sentido, essa observação pode efetivamente:

- constituir-se como momento de real do desempenho pedagógico de quem abre a sua sala de aula, com o desejo de partilhar e aprender,
- desestimular o desempenho / encenação e a observação inspetiva,
- permitir não esquecer que só *repensa quem pensa* e que reformular é a consequência natural de uma verdadeira prática de professor-investigador,
- constituir-se como um extraordinário pretexto para crescer profissionalmente (observador e observado),

- possibilitar que a prática pericial do supervisor, aliada ao conhecimento do docente supervisionado, nos vários vetores implicativos dos seus alunos reais, sejam uma forma operativa (teórico-prática) que efetivamente produz melhoria de desempenho docente e melhoria de aprendizagem dos alunos.

A consecução destes objetivos depende e não em pequena parte, da qualidade dos “óculos supervisivos “ com que se observam as aulas. A visão supervisiva está para o olhar não especializado como a interpretação de um esteta está para a interpretação do senso comum. As primeiras sabem o que procurar e como procurar o essencial, desvalorizando o acessório, as segundas não sabem distinguir estas características.

5- Por fim chegados a bom porto – Do significado das partes ao sentido do todo

São os bons professores que fazem as boas Escolas

Se a supervisão/avaliação se constituir, verdadeiramente, como um sistema autopoietico serão encontrados os pontos fortes e os pontos mais frágeis do desempenho dos professores de uma Escola. Se objetivo da missão de um professor é a aprendizagem dos seus alunos, a aquisição de conhecimento (s) de integração cívica e profissional é a principal missão da Escola.

Podemos então, encontrar nexos relacionais fortes entre estes dois vetores e, roubando as palavras usadas recorrentemente por Joaquim Azevedo nas suas aulas e intervenções públicas, podemos afirmar que: “Os bons professores fazem as boas Escolas “. E este deve ser o macro sentido da avaliação do desempenho docente: Ao melhorar as práticas dos professores estamos a melhorar a qualidade da Escola onde trabalham. Assim professores e Escola, apesar do peso das estruturas e dos poderes que os limitam, constituem-se como parte de um processo dinâmico e contínuo de avaliação do desempenho e sobretudo de auto -avaliação.

A Escola reconstrói-se e reinventa-se com a sua capacidade de se autoanalisar, integrando a informação da avaliação dos seus professores, na autoavaliação que fez de todas as outras estruturas da sua comunidade educativa. É fundamental que o faça de uma forma democrática (todos os elementos dessa comunidade ou os seus representantes, têm voz e é importante que sejam ouvidos), sem preconceitos e, sobretudo, fazê-lo com coragem.

Sócrates, nas palavras de Platão defendia que a *arethe* (excelência) não está no cumprimento obediente da lógica instituída, não está no abandono mártir à realidade adversa. Está no permanecer, para enfrentar. Está no ficar e tentar mudar a realidade. Está em não desistir da luta, desculpando-se no seu fado. A isto Kant chama “menoridade”. Abdicar de escrever o argumento que orienta a nossa ação é negar aquilo que nos faz humanos: a liberdade de escolher, de decidir.

Por isso, a coragem para concretizar a auto avaliação de uma Escola está, nos seus membros que ao pegarem, para si, o novelo das *três parcas* do sistema educativo³³ podem assumir que quem decide onde começa a vida da Escola, como se desenvolve e sobretudo quem a mantém viva são eles mesmos.

A democracia é fundamental, os contratos de autonomia são imprescindíveis mas a coragem de pegar as rédeas dessa autonomia é o alimento essencial para manter acesa a busca pela melhoria da Escola.

Coragem para se expor. Coragem para mostrar os seus sucessos, sem temer que a partir daí a sua fasquia de desempenho subiu e é preciso não recuar. Coragem para mostrar os seus insucessos e assumi-los, sem complexos, sem desculpas tautológicas. Reconhecer as suas fragilidades é o primeiro passo para a melhoria.

A avaliação integrada dos professores e da sua Escola “tem uma dupla função: por um lado, guiar os professores na reflexão sobre a sua ação com vista à melhoria e, por outro lado, tornar transparente o sistema, transmitindo um relatório de atividades aos diferentes parceiros educativos” Alves e Machado (2008 p.83) e só a partir desta (s) autoavaliação(ões) os professores poderão “decidir as regulações a empreender”. (idem).

³³ Platão conta no livro *A República*, livro X, de 614b a 621b o mito de Er onde três Parcas: Láquesis (*o Passado*), Cloto (*o Presente*) e Átropos (*o Futuro*), teciam o destino dos humanos.

Criando circuitos dialéticos e dialógicos com estas duas informações de autoanálise, instituindo-os como rotinas de funcionamento que, por isso mesmo, se transformarão em práticas naturais de reflexão e diálogo, será atingido o verdadeiro sentido da avaliação de desempenho: através do apoio, formação e reconhecimento dos bons professores, assegurar a qualidade da Escola.

Este esforço de revisitar continuamente a sua ação e mostrá-la à comunidade exige duas condições de possibilidade: democracia e diálogo.

Diálogo - pois como afirma Guerra (1995, p.104) citado por Alves e Machado 2008 (op.cit.p102):

A avaliação das Escolas é um processo de análise que se apoia no diálogo. Um diálogo entre participantes, entre estes e os avaliadores e a sociedade. O diálogo pressupõe que nem todos têm o mesmo juízo sobre o funcionamento, sobre a qualidade e sobre o que se pretende na Escola. O diálogo articula-se sobre atitudes de respeito e opiniões frequentemente discrepantes. A avaliação converte-se assim numa plataforma de participação que compromete os protagonistas na ação da Escola e de toda a sociedade, interessada nos processos de educação que têm lugar nas Escolas.

Democracia – Só o respeito pelos princípios democráticos daquilo a que Guerra chama “avaliação descendente “ (por oposição à avaliação ascendente da tutela”) se poderá alcançar uma verdadeira meta - avaliação (enquanto processo de análise das avaliações).

É a garantia na exigência de imperativos democráticos na ação das Escolas que permite aos professores a abertura necessária para ver a avaliação do desempenho em perspetiva e sobretudo numa perspetiva integrante e integradora da (na) a melhoria da Escola.

Conclusão angular remanescente da análise teórica :

Avaliar é seguir em frente ...é o que permite seguir sempre em frente.

No fim desta viagem reflexiva ficou mais claro, mesmo transparente que sem avaliação, sem juízo do que somos, do que temos, não podemos seguir em frente. Ficamos presos num limbo

entre o que somos e o que devíamos ser, numa esfera cristalizada de satisfação aparente e, por isso, mentirosa, do que pensamos ser. Sem vislumbrar motivo para mudar, pensamos seguir em frente, quando na verdade permanecemos. Mudar porquê? Mudar o quê? Mudar para quê?

“ As instituições não mudam sozinhas, as pessoas as modificam “ Fullan (1994) porque as instituições são muito mais do que tijolos e betão, também são as pessoas. A identidade das instituições é conferida pela personalidade profissional das suas pessoas. É, pois, necessário que essas pessoas tomem nas suas mãos a tarefa de avaliar ...para depois traçar um caminho e seguir em frente.

Os professores são as pessoas mais habilitadas para avaliar, pois só eles, como ninguém, percebem o poder que significa avaliar e como este, como nenhum outro verbo, só pode ser conjugado aliado a adjetivos como responsabilidade, assertividade, ética e a emoção que a conjugação de tudo isto suscita.

Só eles sabem que:

” A avaliação não é uma coisa boa em si mesma, assim como não o é uma faca. Uma faca pode ser empregada para fins bons ou para cometer um assassinato. A avaliação pode ter finalidades positivas ou pode ser utilizada para graves e numerosos abusos.” (Guerra, 2003 p.102).

Só eles sabem técnica e experiencialmente que: “ A avaliação além de ser um processo técnico é um fenómeno moral “ (idem.p.13) que deve ser orientado por uma bússola axiológica que deve funcionar como uma espécie de “ marcador somático”³⁴ de que fala Damásio (2001) que responde às hesitações confiando no instinto profissional do avaliador e até nos seus sentimentos, pois como afirma Damásio (2001,p.17) estes funcionam como “guias internos” ou “sensores” “tão cognitivos como qualquer outra perceção”. Não existem avaliações neutras. Mas, como defende Damásio ao longo da obra citada, é importante saber distinguir sentimento de emoção.³⁵

Para o senso comum, emoção e sentimento surgem como sinónimos, mas segundo António Damásio não são, ainda que a relação entre ambos seja muito estreita:

. a *emoção* é um conjunto de reações corporais, automáticas e inconscientes, face a determinados estímulos provenientes do meio onde estamos inseridos.

³⁴ Mecanismo automatizado que suporta as nossas decisões a partir de experiências emocionais.

Perante a necessidade de tomar decisões, o córtex cerebral apoia-se nas emoções para decidir

³⁵ Ver Damásio *O Sentimento de Si*, Publicações Europa-América, Lisboa, 1999.

. *o sentimento* surge quando tomamos consciência das nossas emoções, isto é, o sentimento dá-se quando as nossas emoções são transferidas para determinadas zonas do nosso cérebro, onde são codificadas sob a forma de atividade neuronal.

Avaliar é, pois, também um ato onde o sentimento que nos liga ao propósito do que fazemos e ao experienciado (memória) enquanto o fazemos. A grande lição de Damásio (e o grande “Erro de Descartes”³⁶) é que o nosso pensamento tem necessidade das emoções e do consequente sentimento para ser eficaz.

O papel do sentimento permanece, incontornável e toda a vida do espírito é permeada de afetividade desde o mais elementar processo de aprendizagem ao comportamento social e ético. A razão não deve procurar suprimir as respostas emocionais mas deve ajudar a modulá-las e a adaptá-las às circunstâncias através dos sentimentos.

As conclusões de Damásio trazem polémica ao rigor do ato avaliativo: Pode haver uma avaliação, uma decisão avaliativa, puramente racional sem a influência da emoção? Qual a influência das emoções na avaliação, que antecede as tomadas de decisão?

Avaliar alguém com base na emoção é moral e eticamente condenável, mas avaliar sem esta, com base num contexto puramente racionalmente, não é humano. Como vimos essa, aponta Damásio, foi a falácia de Descartes que, como Kant, afirmava que o raciocínio que avalia as nossas decisões deve ser feito de uma forma pura dissociada das emoções, quando na verdade são as emoções que permitem o equilíbrio das nossas decisões.

Decidir e avaliar implicam normalmente, que quem decide tenha os seguintes conhecimentos:

- da situação, *em si*, que requer a avaliação, a decisão,
- dos dados objetivos que contextualizam essa situação,
- das diferentes opções de ação,
- das consequências de cada uma dessas opções transporta

E isto, todos os bons professores sabem.

. Se avaliar é um ato complexo, avaliar os seus pares é uma hiperbolização deste dilema: fazê-lo apoiado apenas no formalismo lógico ou aceitar a “hipótese do marcador-somático”?

³⁶ Ver “O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano” Companhia das Letras, 2004

Na primeira aceção, decidindo “friamente”, pela razão, teria que analisar formalmente todas opções de decisão possíveis e todas as suas consequências penetrando em novos níveis, à medida que as decisões escolhidas desdobram-se em um outro leque de opções possíveis (o que tendo como referência alguns documentos de registo utilizados por algumas Escolas será uma tarefa ciclópica).

Esse percurso de deliberação solitário, mesmo em decisões aparentemente simples, necessita da criação contínua de mais e mais cenários e também da criação contínua de narrativas verbais que acompanham esses cenários e que procuram explicar lógica e objetivamente as suas decisões.

Com a segunda aceção, o avaliador decide com base em todas as informações objetivas, mas contextualizando-as, num período curto de deliberação, no seu conhecimento profissional, nas memórias e sentimentos que preenchem a emoção dessa experiência e então o avaliador sabe que a sua decisão é aquela que mais do que objetivamente rigorosa é a profissional e humanamente justa.

Se os professores compreenderem isto, reconhecerão que é sensato que se avaliem entre si, protegendo-se de juízos de burocratas fora da profissão ou há muito dela afastados. De avaliadores que perderam a áurea de sentimento que envolve cada professor. Que perderam a emoção que a contextualiza e torna possível.

PARTE 2

Enquadramento empírico

CAPITULO 2

1. A investigação

Após a realização da fundamentação teórica, essencial para enquadrar e contextualizar a temática em estudo, torna-se necessário abordar a fase metodológica, fase do planeamento e do método, alicerçada na pesquisa empírica.

Esta pesquisa, no contexto de uma investigação na área das ciências sociais, exige formas personalizadas de atuação, uma vez que o seu ponto de derivação é o fator humano e o seu palco de ação o espaço social. Assim, qualquer investigação nesta área implica um retalho da totalidade social e a pesquisa empírica deve focar-se na escolha de aspetos significantes entre os sujeitos - alvo (por amostragem).

Quando o fenómeno em análise é de natureza social, a pesquisa empírica deve apoiar-se em processos de interação e face-a-face, isto é, o pesquisador não pode elaborar a pesquisa em “laboratório” ou numa biblioteca – isolado dos sujeitos em análise e apenas com livros à sua volta, estranho às situações ou aos contextos. Nesta fase da investigação-acção, o pesquisador precisa “ir ao campo”, isto é, precisa inserir-se no espaço social coberto pela pesquisa; necessita de conhecer o habitat de desenvolvimento relacional, onde o seu objeto de estudo se desenvolve.

É uma forma de pesquisa que se faz *em presença* e onde a presença do investigador é implicante e implicada. O observador participa da ação, não como protagonista, mas como registo empírico de pensamentos, reflexões, ações e feedbacks, isto porque para analisar um discurso (no presente caso, as entrevistas) centrado num assunto tão específico como aquele a

que se refere este estudo é fundamental conhecer os contextos físicos e psicológicos dos seus atores e a realidade específica da situação da educação em Portugal.

Assim, só alguém a quem o ambiente da Escola não seja estranho e pertencente ao tecido de relações interpessoais e interprofissionais docentes pode, efetivamente analisar e compreender os diferentes posicionamentos dos entrevistados. A análise de conteúdo não pode ficar pela “leitura aparente”, pelo conteúdo manifesto.

Sigmund Freud apoiou grande parte da sua teoria psicanalítica, no conceito de “linguagem oculta”, isto é a ideia de que o discurso consciente, através de mecanismos de defesa inconscientes ou parcialmente inconscientes, esconde a sua essência latente numa camuflagem manifesta, que mais não pretende do que proteger a pessoa da consequência social desse discurso.

Também Vygotsky (2000) afirma que para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação. Nenhuma análise psicológica de um enunciado estará completa antes de se ter atingido esse plano.

A análise do discurso não pode, por isso, dispensar uma análise hermenêutica que separe o sentir do entrevistado do discurso socialmente expectável.

O Método

A pesquisa empírica apoia-se em diversas metodologias usando como grelha de leitura da realidade um método de investigação. Se o método nos ajuda a pensar a realidade em análise, a metodologia é o conjunto de estratégias que o pesquisador adota para recolher informações acerca dessa realidade.

A presente investigação pretendeu procurar pistas para uma reflexão sobre o sentido e o significado dos conceitos de supervisão e avaliação docente, no contexto da prática profissional dos professores, não numa lógica de produção de informações quantitativas mas

de recolha de dados que possibilite uma abordagem enquadrável num paradigma qualitativo que permita compreender, interpretar e refletir sobre essas informações.

Esta opção metodológica permitir perceber onde o sentido e o significado dos conceitos de supervisão pedagógica e avaliação docente se encontram ou se perdem.

Permite refletir sobre como criar pontes de facilitação para que esses sentidos e significados sejam encontrados, pois, como salienta o trabalho de Carr & Kemmis (1988) o fim último da investigação educativa não será produzir teorias, mas sim contribuir para a melhoria das práticas.

O paradigma qualitativo enquadra a este trabalho numa moldura adequada, como podemos analisar no quadro seguinte:

Pressupostos	<i>Idealismo Kantiano:</i> As interpretações da realidade dependem dos indivíduos que a interpretam.
	<i>Fenomenologia</i> – A compreensão dos fenómenos / condutas humanas deve ser lida a partir dos próprios pontos de vista de quem com eles e neles actua.
	<i>Interacionismo social</i> – A vida social deve ser entendida como um processo segundo o qual os indivíduos interpretam o seu mundo (cosmovisão/mundividência) e atuam com base nessa interpretação.
Metodologia de investigação	Estudo de caso
Instrumentos de análise	Entrevista, observação, diálogo com os entrevistados
Tipo de observação	Naturalista / Participante
Tipo de análise	(de conteúdo) Subjectiva / intersubjectiva
Fundamentos	Realidade observada e descrita
Caráter	Holístico, descritivo, exploratório, expansionista e indutivo
Complementaridade / validade	A triangulação permite a complementaridade de dados multiplicando as informações e aumentando a validade do estudo
Conclusões	Generalizações analíticas (não estatísticas) sobre uma realidade dinâmica

Figura 11 Quadro paradigmático que enquadra a investigação

Metodologia de investigação

A metodologia qualitativa que suporta a presente investigação tem os seguintes vetores de registo investigativo: observação participante e entrevistas a professores no contexto de um estudo de caso e a sua abordagem interpretativa será a análise de conteúdo.

Esta opção metodológica de pesquisa implica um processo de recolha de dados em que o pesquisador passa um tempo maior em contacto com a realidade examinada; seja *observando/participando/dialogando/ouvindo* sendo que o cenário de pesquisa é o seu próprio habitat de desenvolvimento profissional.

Opção pelo Estudo de Caso

Uma vez que este estudo se propõe analisar detalhadamente o posicionamento de um grupo de professores em relação a um determinado assunto, que é analisado de forma específica, a tipificação metodológica para esta investigação mais adequada é o Estudo de Caso: esta abordagem metodológica permitiu responder “como” são vivenciadas duas dimensões estruturantes da carreira profissional de um professor: a supervisão pedagógica e avaliação docente. O Estudo de Caso permite, além de analisar os professores nos grupos definidos, captar peculiaridades e detalhes, identificando casos únicos e diferentes. É um tipo de estudo que mais do que possibilita, exige, a interação do investigador no terreno.

Esta forma de estudo depende do conhecimento e identificação dos participantes com os seus propósitos, que lhes são transmitidos numa forma clara e acessível. Estes propósitos, são descritivos, exploratórios e interpretativos e exercem-se numa relação interactiva, permitindo que este estudo se assumia como uma micro-etnografia.

Por este motivo, o método de estudo de casos vem sendo cada vez mais utilizado no âmbito das ciências humanas e sociais (sobretudo nas ciências da educação) como um procedimento de análise da realidade (Yin, 2005). Este autor (2005. p. 13) define o estudo de caso como

“uma investigação empírica que estuda um fenómeno contemporâneo dentro do contexto de vida real, especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são absolutamente evidentes”, o que, de certa forma explica a opção metodológica do estudo de caso para este trabalho.

Esta metodologia de pesquisa exige um conhecimento profundo da realidade investigada como condição interpretativa dos dados recolhidos, sendo efectuada com sujeitos individuais ou pequenos grupos, não sendo, por isso, possível efectuar generalizações estatísticas. Como alternativa, Yin (2005) defende a *generalização analítica* como a mais adequada, dado que o seu objectivo é ampliar e generalizar o modelo teórico encontrado, a partir do estudo de caso. Assim, este autor, defende que o que se procura generalizar no estudo de caso são proposições teóricas e não proposições sobre populações.

Triangulação de dados

O conceito de triangulação não nasce nas ciências sociais mas antes na navegação e na topografia (o local procurado resulta da triangulação de referenciais); é um conceito importado e apropriado, sobretudo, por um autor (Denzin, 1989), que o enquadra num contexto de fiabilidade dos estudos qualitativos.

Subjacente ao conceito de triangulação, no âmbito das metodologias qualitativas, está o recolher observações / apreciações de determinada situação (ou de um aspeto particular desta), a partir de vários ângulos ou perspectivas e, posteriormente, compará-las, confrontá-las e então com mais propriedade analisá-las.

Desta forma, um processo de análise qualitativa de entrevistas por um investigador ganha fiabilidade quando essa análise pode ser triangulada com outros contributos.

Como a análise das entrevistas foi feita à luz da experiência e do conhecimento da realidade profissional da investigadora foi necessário triangular as informações com informais³⁷ com os entrevistados de forma a assegurar uma maior fiabilidade às interpretações de texto.

³⁷ Circunscritas aos assuntos em análise, não obedecem a registo formal mas permitem contextualizar a investigadora na realidade psicológica e profissional do professor relativamente ao que se estuda.

A necessidade de triangulação surge, pois da necessidade ética de confirmar a validade dos processos e sobretudo de legitimação das conclusões. Sendo que esta constitui um fator de credibilização das interpretações realizadas pela investigadora.

Esta triangulação *entrevista /conversa com entrevistados / observadora* procurou detetar desvios derivados da influência do fator subjetividade da investigadora.

Nesta confluência de fontes, as situações foram examinadas a partir de pontos de vista e averiguadas hipóteses diferentes das cogitadas para a interpretação inicial.

Porque nesta pesquisa, na verdade, o principal instrumento de pesquisa, é o investigadora e o seu rigor depende, em parte, da sua postura ética, da natureza da interação entre o pesquisadora e os participantes, da triangulação dos dados, da interpretação das perceções e da interpretação rica e abundante que deriva do real conhecimento dos contextos. Assim a triangulação permite aproveitar os pontos fortes de ambos os métodos (entrevista e observador participante). Como processo que possibilita a contemplação reflexiva da realidade a partir de três vértices diferentes.

Este facto é aliás reforçado por Fielding e Schreier (2001,p. 47) quando referem que a mais-valia da “triangulação” consiste, não em retirar conclusões fidedignas e precisas, mas permitir que os investigadores sejam mais críticos, e até questionantes , face aos dados recolhidos.

Tipos de triangulação utilizados nesta investigação

Utilizando como referente a tipologia de Denzin (1989) a interpretação analítica deste trabalho teve três vectores de triangulação:

- triangulação de fontes
- triangulação de sujeitos
- triangulação de métodos

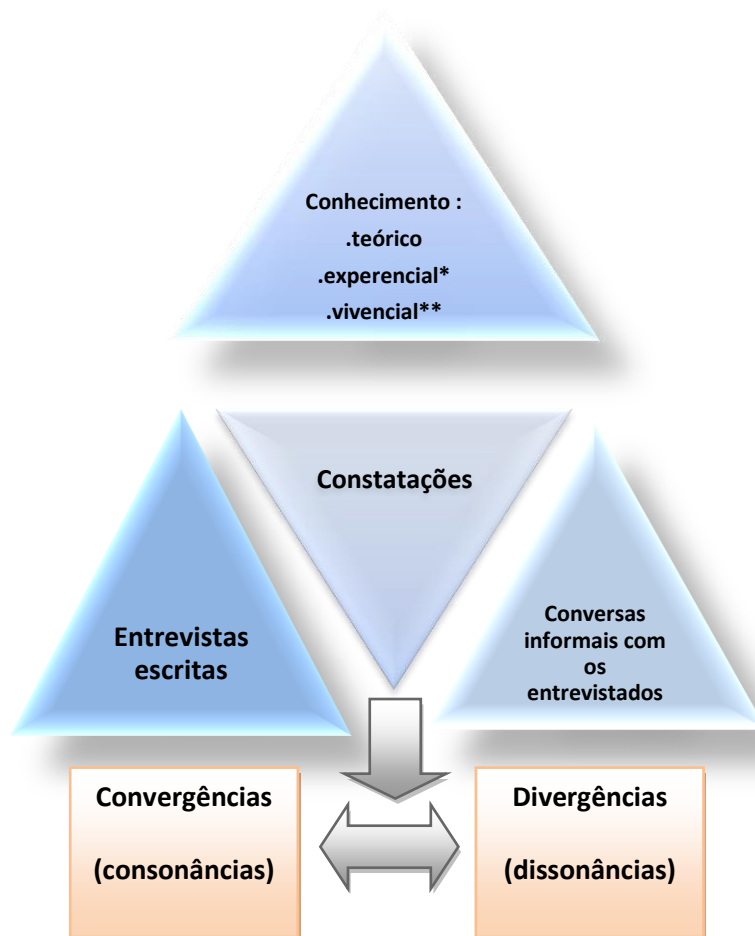
Triangulação de fontes

Possibilita verificar se o que estamos a observar e a relatar se mantém inalterado em circunstâncias diferentes. Na obra citada Denzin defende que, como forma de sublinhar a fiabilidade interpretativa, que se estude o fenómeno em tempos (datas - explorando as diferenças temporais - pelo que a conversa informal tida com os entrevistados teve lugar um a

dois meses depois da recepção das entrevistas), espaços (locais - tomando a forma de investigação comparativa - as entrevistas foram respondidas em local reflexivo reservado e as conversas, sobre os temas em questão, em local público, por isso em contexto diferente: reuniões, debates, informalmente na sala de professores, participação em curso de Relatores) e com indivíduos diferentes (os 14 entrevistados asseguraram a diversidade).

Na participação na obra de Kelle (2001) de Webb et al. é afirmado que a obtenção de dados de diferentes fontes e a sua análise, recorrendo a estratégias distintas, melhoram a validade dos resultados, no entanto, a triangulação de fontes não se restringe à seriedade e à fiabilidade e por isso à validade, pois possibilita também, uma análise mais completa com uma percepção horizontal e vertical do fenómeno em estudo.

Na figura seguinte apresenta-se a triangulação de fontes, utilizada neste trabalho como alicerce de uma procura de convergências e divergências.



* Conhecimento profissional

** Conhecimento adquirido na participação

em seminários, debates, no curso e reuniões de Relatores

Figura 12- Triangulação de fontes

Desta forma é possível considerar a triangulação de fontes como uma forma de integrar diferentes perspectivas no fenómeno em estudo (Kelle, 2001) que ao possibilitar confronto (consonâncias / dissonâncias) de dados, permite descobrir confirmações, paradoxos e contradições e, por isso, onde “qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada se baseada em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa” (Yin, 2005, p.126)

Triangulação de sujeitos

A pesquisa pretendeu confrontar uma pluralidade de pontos vista sobre a supervisão pedagógica e a avaliação docente de vários professores com diferentes cargos na Escola.

Os implicados na recolha de informação têm opiniões diversas e assumem posturas distintas perante a dinâmica da Escola. São diferentes protagonistas que mesmo atuando no mesmo palco (Escola), percebem e interpretam a realidade de forma diferente porque o fazem a partir de responsabilidades profissionais diferentes.

A riqueza da diversidade na interpretação das questões em evidência, dada pelos 14 entrevistados permite estabelecer pontos de concordância que são provavelmente uma interpretação mais próxima da verdade dos factos. Não é que seja válido o critério de que a verdade é o que todos dizem que é verdade, mas porque o que resulta de uma interseção de subjectividades é a zona de configuração (intersubjectividade) mais passível de ser assumida como real. Os afastamentos desta zona de percepção exigem contextualização, aprofundamento, caracterização. Procurar as razões de dissonância permitirá ao investigador perceber porque algum dos sujeitos entrevistados vê a realidade de outro modo. Esta procura pode ajudar a comprovar que todos os que estão implicados directamente com determinados cargos, num determinado assunto, vêem a realidade “a partir destes”.

A investigação-acção permite o diálogo entre investigadores e atores pelo que a triangulação dos sujeitos com a própria investigadora surgiu como um meio de esclarecimento para a tomada de decisões interpretativas e a ação nos contextos, como fonte de informação para a investigação num processo articulado que permitiu conclusões mais amplas e mais amplamente fundamentadas.

Triangulação de métodos

Denzin (1989) defende que uma hipótese testada com o recurso a diferentes métodos pode ser considerada mais válida do que uma testada unicamente com o recurso de um único método. Também (Fielding e Schreier (2001,p.38) advogam que é possível encontrar mais rigor na análise de dados recolhidos numa investigação feita por apenas um investigador utilizando vários métodos do que naquela que é suportada por vários investigadores utilizando o mesmo método.

Existem diferentes construções de triangulação (...) há graus de rigor e/ou formalidade no que respeita à operacionalização do conceito amplo de triangulação. Por exemplo, podemos considerar a ideia de que a validade simplesmente desenhada em dados recolhidos por pesquisadores diferentes usando o mesmo método como uma forma relativamente fraca de triangulação, enquanto uma abordagem baseada na combinação de diferentes métodos pode ser considerada um pouco mais rigorosa"

A triangulação de métodos é, para vários investigadores ³⁸, a essência do método de pesquisa qualitativo, pois perante a diversidade de fontes com que trabalha o investigador qualitativo contemporâneo (estudo de caso, experiência pessoal, introspecção, história de vida, entrevistas, produções culturais, observações, memórias descritivas ...) este não se pode confinar a uma proposta metodológica, esgotando-se numa única abordagem do facto. É necessária uma pluralidade de métodos e abordagens interdisciplinares e por vezes até paradigmáticas (como é o caso das metodologias mistas que unem os paradigmas qualitativos e quantitativo).

Denzin & Lincoln (2006, p.20-21 defendem até uma “*bricolage*”,³⁹ metodológica, na qual os pesquisadores qualitativos utilizam, com perícia artesã (onde se conjugam o conhecimento e a ação) várias práticas metodológicas, oriundas das mais diversas áreas do saber.

A triangulação de métodos tem como objectivo uma maior e melhor captação da realidade, acrescentando ao seu carácter ontológico (essência) uma dimensão pragmática, uma dimensão epistemológica e uma dimensão dialética:

³⁸ Flick Uwe. in *An introduction to qualitative research: Theory, method and applications*. London: Sage, 1998.é um dos principais defensores desta caracterização

³⁹ Estrangeirismo que significa um trabalho manual de construção ou reconstrução

- A *dimensão pragmática* enfatizada por Denzin (1970) assenta na impossibilidade prática de um só método responder às exigências de compreensão da pluralidade de vetores de análise que o objeto em estudo sugere, o que conduz à constatação da necessidade de procurar a funcionalidade da análise na articulação metodológica.
- A *dimensão epistemológica* aparece na reflexão contínua que permite a identificação e ultrapassagem de obstáculos à própria investigação.
- A *dimensão dialética* permite a superação da dicotomia⁴⁰ entre a análise qualitativa e a quantitativa por combinação de métodos.

A triangulação metodológica neste trabalho visou sublinhar a sua validade ao cruzar a análise de conteúdo das entrevistas, com a observação participante com a focalização num estudo de caso.

A figura seguinte traduz essa triangulação:



Figura13- Triangulação de fontes

⁴⁰ Minayo (2005; 2006) remete para Kant os fundamentos filosóficos desta superação, quando este admite a articulação da razão pura com a razão prática. (apriorismo)

Os limites

As conclusões que decorrem de uma análise de conteúdo não devem circunscrever-se à apresentação de dados, nem esgotar-se na sua interpretação formal.

As conclusões começam a ser delineadas durante o processo de recolha de dados, estruturam-se com a sua organização e consolidam-se na análise de conteúdo. Estas tarefas permitem fazer afirmações que podem desenvolver-se desde o descritivo ao interpretativo e do concreto ao abstrato conforme defende Flores (1994). Na obra citada, o mesmo autor afirma a possibilidade de a partir de uma análise descritiva desenvolver uma interpretação que fornece uma “visão de conjunto”.

Bourdieu (1930-2002), cientista social francês propõe para a análise de factos sociais uma “lógica da prática” que analise o quotidiano percecionando o imediato e banal como significativo para assim compreender as pessoas, as suas trajetórias e, ao entrevistá-las, perceber o real significado das macroestruturas que as contextualizam. Esta análise adquire assim um poder simbólico de construção, de compreensão da realidade que pode ser entendida como "ordem gnoseológica", isto é como interpretação da realidade pelo conhecimento criado.

Compreendida desta forma a análise social deve proporcionar conclusões que busquem a realidade oculta na aparência das palavras.

Karl Popper (1902-1994) defendeu que tudo a que um investigador pode aspirar é alcançar a verosimilhança pois a verdade é algo que se persegue mas que nunca se possui, senão temporariamente. Para ilustrar a impossibilidade da certeza definitiva, Popper propõe-nos a uma lógica situacional através da *metáfora do holofote*: da mesma forma que o holofote coloca algo em foco e deixa na penumbra o restante, assim as expectativas daquele que busca conhecer determinada realidade guiam o processo de observação e investigação. Isto porque as nossas percepções são prévias à observação e de certa forma intervêm nas conclusões.

O processo de observação, não é o começo da construção do conhecimento, pois esta é precedida pelos contextos cognitivos (e conativos) do investigador que lhe permitem transformar os “factos brutos” percecionados em “factos científicos” passíveis de um estudo

investigativo. São essas percepções dos problemas, o significado polémico que reconhecemos a parte da realidade percecionada, os interesses que temos nesses factos que guiam o que procuraremos ver. O que vemos depende de quem somos, do que sabemos e do que procuramos e o facto social que analisamos é assim construído por nós a partir do observado, sendo a observação um procedimento ativo e seletivo daquele que observa.

Para Popper, o ponto de partida é sempre a percepção do observador de que existe um problema, um facto que precisa de uma explicação. O método de solucionar problemas, na ciência, é o método da experimentação, do ensaio e erro, nas ciências sociais a especulação apoiada na percepção dos contextos e das circunstâncias do indivíduo é o caminho para uma proposta de resolução.

Ao afirmar que a objetividade científica das ciências exatas é um mito, pois ela é uma construção que resulta de uma crítica consensual entre investigadores mais facilmente se percebe que objetividade das ciências sociais está no carácter público da situação social e daí Popper propor uma metodologia para as ciências sociais: a lógica situacional.

No entanto esta lógica de análise não é confundível, nem compaginável com o conceito de opinião. A opinião quando se funda apenas no aparente, está mais perto do preconceito do que da razão ou como afirma Gaston Bachelard (2002 p.14): "a opinião pensa mal; não pensa."

O instrumento de análise: a entrevista

A entrevista é o registo escrito que facilita a operatividade do percecionado na convivência com os professores entrevistados. Esta forma de recolha de dados envolve, um número não muito extenso de sujeitos pesquisados e permite uma análise mais profunda das informações recolhidas.

Dito de uma forma mais ilustrativa, este instrumento de registo é o que melhor se adequa à metodologia qualitativa e oferece uma visão da realidade em estudo menos extensa mas mais intensa ("mais quente" mais humanizada) enquanto a metodologia quantitativa é mais extensa mas menos intensa ("mais fria" mais desumanizada pela camuflagem do número).

A utilização da entrevista como instrumento de investigação não prescindirá da utilização da técnica de observação participante do contexto profissional que pode explicar algumas das suas respostas. È a observação dessa realidade que possibilitará uma leitura hermenêutica dessas respostas.

Assim a metodologia qualitativa seguida neste trabalho de investigação, teve sempre presente que na relação observadora / observados, a investigadora, embora participante, não se assume como protagonista mas como observadora vivenciando o contexto profissional dos observados, ou seja presente mas não condicionante.

Como afirma o antropólogo Roberto Da Matta (1991, p. 23), devemos considerar a “interação complexa entre o investigador e o sujeito investigado” que compartilham, mesmo que muitas vezes não se comuniquem “de um mesmo universo de experiências humanas”.

Assim, ainda com exigências de rigor metodológico, este tipo de pesquisa não pode esquecer que o seu objeto de estudo “é transparente e opaco” (idem p. 27), tem a sua cosmovisão, a sua mundividência, as suas interpretações, que dependem sobretudo da suas experiências vivenciais e dos seus contextos sócio - afetivos e profissionais e que, por vezes, estas interpretações contradizem ou pelo menos interpelam as convicções do investigador.

Esta multiplicidade de visões da realidade em estudo e a pluralidade de dados dificultam a análise desses dados e exigem da pesquisadora uma capacidade integrativa e analítica e apelam à sua intuição sendo que, neste ponto, o conhecimento do contexto é o suporte cognitivo onde se alimenta essa intuição.

O maior obstáculo desta pesquisa está, exatamente, na dificuldade de atribuir aos dados, significados que provem do discurso, da intuição, da experiência do investigador e menos na formalização técnica (mais própria da metodologia quantitativa). No entanto este estudo procurou que a proximidade (de realidade social ou de convívio profissional) entre a investigadora e os objetos do seu estudo, requisito metodológico central da metodologia qualitativa, não implicasse o seu comprometimento subjetivo, para que ficasse garantida a neutralidade e a objetividade (possível) do rigor científico que se exige numa prática de investigação.

Esta opção metodológica foi, assim, sempre entendida como conhecimento crítico, com as exigências possíveis que garantam o processo científico, constantemente indagando-se e questionando-se acerca de seus limites e possibilidades (Demo, 1989).

A tipificação da investigação produzida é, pois, enquadrável num Estudo de Caso de natureza qualitativa, recorrendo às seguintes técnicas:

- entrevistas
- observação participante
- análise de conteúdo

E aos contributos que contextualizaram a realidade em análise:

- conversas informais com os entrevistados sobre os assuntos em questão
- participação em seminários/debates que versavam os temas em análise
- participação num curso de formação sobre supervisão e avaliação docente

2-Objetivo do Estudo

Para o assunto em investigação (o sentido e o significado dado pelos professores aos conceitos de supervisão pedagógica e avaliação do desempenho docente) foi delineado o seguinte objetivo de estudo: conhecer a opinião sobre estes conceitos e as práticas de vários professores com diferentes idades e posicionamentos de carreira (e por isso com tempo de serviço docente variável) e em situações de desempenho de vários cargos (ou ausência destes) que se encontram em duas situações distintas: professores que não tem formação específica sobre supervisão (SFE) e avaliação de docentes e professores que possuem formação (CFE) sobre as referidas temáticas.

3. Técnica decorrente do posicionamento paradigmático – a análise de conteúdo

A análise de conteúdo é uma das técnicas ou procedimentos mais comuns na investigação empírica utilizada nas ciências humanas e sociais. A partir dos finais do Séc.XX, com Max Weber, ficou claro que a análise de qualquer problema sociológico deve “estar centrada no sentido que lhe é dado pelos (s) seus ator (es) e que orienta (m) os seus comportamentos num contexto de racionalidades em interação com os outros.” (Guerra. 2006 p.7).

Nas ciências da educação como em qualquer outra ciência social, ao invés da hipervalorização de metodologias lógico-dedutivas que procurando leis sociais de funcionamento, tratam o social como um objeto inerte, deve-se procurar uma metodologia que procure “ os sentidos sociais acionados pelos atores nos seus comportamentos, substituindo a explicação das causalidades pela compreensão dos sentidos da ação social” (idem, p.8).

A escolha deste método de análise de texto documental utilizado para analisar as questões abertas das entrevistas tem vantagens que são de várias ordens (op.cit.p.10)

“ *Epistemológica*, na medida em que os atores são considerados indispensáveis para entender os fenómenos sociais; de ordem *ética e política*, pois permite aprofundar as contradições e os dilemas que atravessam a sociedade concreta; e de ordem metodológica, como instrumento privilegiado de análise das experiências e do sentido de ação “

A preferência por uma abordagem compreensiva pressupõe a concepção do sujeito em análise num sentido weberiano. Um sujeito dotado de uma mundividência própria que orienta os seus comportamentos estratégicos que dão sentido à sua ação e determinam a sua re (orientação) ou reformulação. Assume-se, com esta opção metodológica que “ os sujeitos interpretam as situações, concebem as estratégias e mobilizam os recursos e agem em função dessas interpretações “ (ibidem p.17).

A análise de conteúdo será feita tomando como grelha interpretativa a relação posicionamento /significado, contextualizada na especificidade da profissão docente e na sua realidade no momento atual, tentando descobrir “os esquemas específicos de identidade “ (Guerra 2006) em relação ao desenvolvimento profissional dos professores entrevistados.

O processo de investigação seguiu o guião de ação proposto por Bardin (2004): pré-análise, exploração do material recolhido e tratamento de dados para fundamentação das conclusões.

Na pré-análise foi definido o esquema de ação a ser seguido, sendo traçada a linha de orientação para procedimentos e organização da recolha de dados.

Na construção das entrevistas foram tidos em conta os vários vetores de reflexão que os conceitos em análise suscitam aos professores e efetuada uma entrevista-teste presencial que permitiu aferir a clareza da formulação e pertinências das questões, reformulando-se o formato inicial e dando-lhe o formato e conteúdo definitivo com que aparece nos anexos deste estudo.

Na fase seguinte foi feita a leitura das entrevistas de uma forma analítica de forma a permitir a elaboração de categorias. Numa última fase, chamada de interpretação referencial as respostas serão subcategorizadas, de forma a conferir pertinência comparativa aos dados recolhidos.

A opção por um procedimento misto

A análise de conteúdo pode ser operacionalizada de duas formas: através de procedimentos fechados ou através de procedimentos abertos ou exploratórios (Henry e Moscovici, 1968), sendo que os procedimentos fechados são aqueles que fazem intervir “categorias pré - definidas” anteriormente à análise propriamente dita.

Este tipo de análise está associada a quadros empíricos ou teóricos que a sustentam e que permitem a análise analógica do conteúdo das respostas das entrevistas. Os procedimentos abertos ou exploratórios são aqueles que não fazem intervir “categorias pré definidas”, tendo por isso um carácter puramente exploratório.”... os resultados são devidos unicamente à metodologia de análise, estando isenta de qualquer referência a um quadro teórico pré-estabelecido” (Ghiglione & Matalon, 1997, p.210).

Nesta opção procedimental são postas em evidência as propriedades dos textos produzidos na entrevista, são definidas as diferenças e as semelhanças e eventualmente as transformações que, devem ser interpretadas de forma a permitir uma caracterização dos comportamentos observados.

No presente estudo, embora se parta de referenciais organizados em duas grandes categorias que separam as dimensões de intervenção analítica (Supervisão pedagógica / Avaliação de desempenho) e de várias subcategorias (a supervisão como instrumento de melhoria do ensino no caso da categoria SUPERVISÃO e a pertinência do modelo de Avaliação, tipo de avaliação, observação de aulas, consequências da avaliação no caso da categoria AVALIAÇÃO) será feita uma análise dos depoimentos dos professores de uma forma exploratória comparando posicionamentos de carreira, responsabilidade de cargos e a formação específica que o professor tem dos domínios que se analisam.

Logística da análise de conteúdo das entrevistas em anexo.

A análise de conteúdo foi aplicada, respeitando um conjunto de fases:

1º definição do assunto a estudar - Os sentidos e os significados da supervisão pedagógica e da avaliação do desempenho docente ,

2º delimitou-se aquilo que sobre o qual será aplicada a análise do universo a estudar - a supervisão e a avaliação docente.

2º definiu-se o universo de estudo: este foi dividido em duas categorias de estudo. A divisão por categorias permitirá arrumar os assuntos de forma a ser mais fácil a sua análise, pelo que se fez corresponder as categorias aos principais assuntos em estudo. Categoria SP – supervisão/ Categoria AD- Avaliação docente para dois universos de análise: professores com formação específica em supervisão pedagógica e avaliação docente (CFE) e professores sem qualquer formação específica nesta área educacional (SFE).

3º subdivisão das categorias em subcategorias de análise, que correspondem às questões - foco em cada categoria. A definição destas subcategorias orienta a análise para os objetivos da investigação. Para a categoria SP a subcategoria em estudo é: a supervisão como instrumento de melhoria do ensino e para a categoria AD a pertinência, o modelo de Avaliação, o tipo de avaliação, observação de aulas e consequências da avaliação no caso da categoria AVALIAÇÃO).

4º após este conjunto de procedimentos mais teóricos, o passo seguinte consiste na análise dos documentos estabelecidos, de acordo com as categorias e as subcategorias de análise pré-estabelecidas, os universos definidos e as variantes pré-estabelecidas (idade, posicionamento na carreira e cargo ocupado).

5º o resultado final serão quadros comparativos dos diferentes sentidos e significados dos conceitos de supervisão e avaliação docente para os 2 universos categoriais propostos e a partir dos dados obtidos tentar encontrar convergências e divergências.

6º retirar conclusões, perceber limites e propostas heurísticas do estudo

CAPÍTULO 3

Entrevista: elaboração, apresentação, tratamento e análise da informação

1-Operacionalização da análise de conteúdo das entrevistas

1.1- Procedimentos para a elaboração da entrevista

Previamente à entrevista foi elaborado um guião que, na forma de texto, serviu de base à realização da entrevista propriamente dita. A prioridade foi construir um texto de apresentação que informasse os entrevistados das finalidades do estudo, do seu contexto de investigação académica. Este texto de introdução pretendeu sensibilizar os professores à participação agradecendo a sua disponibilidade em contribuir para o dito estudo e assegurando que esta não seria utilizada em qualquer outro tipo de estudo ou projeto.

Para o cabeçalho da foram selecionadas as informações identitárias consideradas das necessárias (o nome e a Escola dos respondentes foram codificados dado o carácter público do estudo).

Foi também considerado necessário colocar, quer na frente quer no verso, da folha da entrevista a indicação de que as respostas deveriam ser fundamentadas, pois sem este requisito, a análise de conteúdo seria muito dificultada (embora a ausência desta justificação também possa ser considerada falta de conhecimento no assunto em questão por parte do entrevistado).

A seleção das questões seguiu critérios de *oportunidade* em relação ao que se pretendia apurar (o sentido e o significado das supervisão/avaliação do desempenho docente para os professores) de *clareza*, e de *economia* de resposta pois embora a dimensão da resposta fosse livre não se pretendiam questões que exigissem argumentações longas e complexas (o que

dificultaria a sua análise). Foi também procurado colocar questões cujo interesse fosse *transversal* a todos os professores inquiridos independentemente do cargo desempenhado.

Das entrevistas foi feito um pré teste, dado a responder a três professores, o que permitiu uma reformulação nas opções da questão sobre o tipo de avaliação defendido que se circunscrevia às opções Inter pares e Externa e os professores entrevistados referiram que na questão devia constar uma terceira opção (Mista).

Por uma questão de economia de tempo, meios e processos a entrevista foi enviada por correio eletrónico a 20 professores. Destes responderam 14 pertencentes aos quadros de Escolas do ensino básico e secundário do distrito do Porto e Matosinhos.

Dos seis professores que não devolveram as entrevistas com as respetivas respostas estavam 5 professores contratados.

As s entrevistas foram enviadas em fevereiro e devolvidas até meados de março. Foram lidas e organizadas em dois grupos numa tabela de conteúdos e organizadas em quadros categoriais no mês de abril. Durante os meses de maio e junho foram efetuadas conversas informais com os entrevistados com vista a esclarecer posicionamentos e sobretudo perceber graus psicológicos de adesão ou rejeição que se sentem na intensidade da voz, na expressão corporal, no enfado ou no interesse que demonstram ao dialogar sobre os assuntos em foco e que nenhum texto, por mais eloquente que seja, consegue tão fielmente traduzir.

Como a análise das entrevistas permite procedimentos abertos ou exploratórios esta centrou-se na evidência das propriedades dos textos produzidos, e em conversas (contratualizadoras das respostas no universo psicológico dos respondentes) com os entrevistados em procurar as diferenças e as semelhanças e eventualmente as transformações que, devem ser interpretadas à luz da experiência profissional do investigador de forma a permitir uma caracterização dos posicionamentos encontrados.

A procura do diálogo revestiu-se de características muito importantes para a investigação pois :

- é facilmente adaptável às características de cada professor
- permite obter o máximo de informações com elevado grau de profundidade;
- confere importância à comunicação da opinião dos inquiridos

- permite analisar a apresentação consistente/coerente (ou não) de ideias
- identifica as razões de conflito ou de contradição nas respostas dadas na entrevista

1.2 Quadro de caracterização dos entrevistados

Designação	Cargo Desempenhado	Escalão na carreira	Idade	Género	Vínculo profissional	Formação
A1	Avaliada **	4º	43	Feminino	PQND	S/formação específica (SFE)
A2	Avaliada **	4º	46	Feminino	PQND	S/formação específica (SFE)
A3	Avaliada **	5º	44	Feminino	PQND	C/formação específica (CFE)
A4	Avaliada **	6º	46	Feminino	PQND	C/formação específica (CFE)
R1	Relator	8º	53	Masculino	PQND	S/formação específica (SFE)
R2	Relatora	4º	43	Feminino	PQND	S/formação específica (SFE)
R3	Relatora	4º	37	Feminino	PQND	C/formação específica (CFE)
R4	Relatora	7º	49	Feminino	PQND	C/formação específica (CFE)
C1	Coordenador de D.C*	7º	50	Masculino	PQND	S/formação específica (SFE)
C2	Coordenadora de D.C.	9º	57	Feminino	PQND	S/formação específica (SFE)
C3	Coordenadora de D.C.	9º	55	Feminino	PQND	C/formação específica (CFE)
C4	Coordenador de D.C.	7º	44	Masculino	PQND	C/formação específica (CFE)
D1	Diretor	7º	48	Masculino	PQND	S/formação específica (SFE)
D2	Diretora	8º	48	Feminino	PQND	C/formação específica (CFE)

Figura 14 Quadro de caracterização dos entrevistados

** Apenas avaliado (sem qualquer função de avaliação)

* Coordenador de Departamento Curricular

Nota: A entrevista foi enviada a oito professores contratados e nenhum respondeu. Esta não resposta será também alvo de análise.

As entrevistas pretenderam responder aos seguintes critérios:

- preencher os vários grupos dos sub-universos em estudo (apenas avaliados, Relatores, coordenadores de departamento curricular e Diretores).
- abranger o maior leque possível de escalões etários – esta tentativa não foi completamente satisfeita, uma vez que em determinadas funções da carreira (Relatores, coordenadores de departamento e Diretores têm um certo nivelamento na idade que se situa nas cercanias dos 40/50 anos)
- subdividir esses sub-universos em dois grupos: com (CFE) e sem formação específica (SFE) em supervisão pedagógica e avaliação de docentes
- apontar para uma amostra representativa dos professores portugueses (em termos de género) pois foram enviadas mais entrevistas a mulheres do que homens embora não fossem procuradas proporcionalidades rigorosas ,uma vez que a não era possível controlar o envio das respostas .

Quadro de categorização – entrevistas

CATEGORIZAÇÃO	CATEGORIAS	SUB-CATEGORIAS
		SP- SUPERVISÃO
	AV-AVALIAÇÃO	A importância da avaliação do desempenho docente
		O atual Modelo de Avaliação do Desempenho Docente
		Avaliação do desempenho docente interpares/externa à Escola
		A observação de aulas na avaliação do desempenho docente
		Consequências dos resultados da avaliação docente

Figura 15- Quadro de categorização – entrevistas

Nota: As categorias em análise serão a supervisão pedagógica e a avaliação de docentes, sendo que as subcategorias em análise correspondem às perguntas feitas nas entrevistas enviadas.

Indicações para a compreensão das opções de análise:

- Esta categorização visa essencialmente utilizar como referência os dois conceitos-base do processo de avaliação do desempenho docente. É na conceptualização e fundamentação que cada professor faz destes conceitos que se fundam as linhas de ação da sua postura

perante um processo que avalia o seu desempenho (apenas uma das questões particulariza o posicionamento perante o modelo de avaliação em vigor).⁴¹

○ Nos quadros de análise, na maior parte dos casos, estão registadas respostas integralmente; pontualmente, quando estas eram muito extensas foi feita uma seleção significativa da essência da resposta.

○ Para facilidade de exposição, identificou-se os dois universos de professores com a nomenclatura numérica 1/2 e 3/4, sendo que os entrevistados dos com a nomenclatura 1 e 2 são professores sem formação específica na área da supervisão ou da avaliação do desempenho docente e os entrevistados com a nomenclatura 3 e 4 são professores com formação específica nestas áreas.

1.4- Quadros categoriais de análise de conteúdo

Categoria1: Supervisão Pedagógica

No quadro seguinte estão sistematizadas as respostas à questão: Considera a supervisão pedagógica um instrumento ao serviço da melhoria do ensino? Estas refletem o posicionamento dos professores de carreira SFE e SFE com diferentes cargos avaliativos (ou ausência destes, no caso dos apenas avaliados) sobre o acompanhamento supervisiivo.

SUBCATEGORIA: A supervisão pedagógica como instrumento da melhoria do ensino.

⁴¹ Ciclo avaliativo 2009-2011- Decreto regulamentar de 23 de Junho de 2010

Questão	Considera a supervisão pedagógica um instrumento ao serviço da melhoria do ensino?			
CATEGORIA 1 (Supervisão Pedagógica)	Avaliados s/ formação específica		Avaliados c/ formação específica	
	A 1	A2	A3	A4
	<p>Em princípio sim. À partida, a supervisão pedagógica visa a melhoria da qualidade do ensino. No entanto, esta supervisão deverá ser formativa e não apenas avaliativa (que o é que está acontecer agora - o que leva os docentes a não se sentirem motivados a cooperar)</p>	<p>Se por supervisão pedagógica se entender troca de saberes entre pares, sem que tal cause constrangimentos, esta constituirá, a meu ver, um instrumento muito importante de motivação ao serviço da melhoria do ensino.</p>	<p>Muito. A supervisão visa um crescimento e desenvolvimento profissional, centrado na melhoria da ação pedagógica e no investimento em todas as dimensões da sua profissionalidade</p>	<p>Sim. (...) deve ser encarada com serenidade, pelos professores. Só a observância da nossa prática docente por um par exterior à aula que tem um espírito crítico construtivo - «amigo crítico» - sobre o nosso desempenho profissional é que nos permite tornar a nossa prática docente uma prática docente reflexiva, motivadora e comprometida com a docência....</p>
	R 1	R2	R3	R4
	<p>Só na fase inicial da carreira docente ou em casos anómalos, que exijam uma verdadeira supervisão, mas sempre com uma intenção formativa.</p>	<p>Sim se exercida por profissionais habilitados e com provas dadas para o efeito.</p>	<p>Concerteza; a supervisão pedagógica permite um trabalho colaborativo em prol da melhoria, a monitorização de práticas de ensino, a discussão sobre atividades pedagógicas e a motivação para novas formas da sua operacionalização</p>	<p>A meu ver, a supervisão pedagógica faz sentido numa perspetiva essencialmente formativa, isto é, com o intuito de corrigir atuações e aperfeiçoar as práticas de ensino (...) nenhum professor deve ficar isento da observação de aulas ainda que esteja nos últimos escalões da carreira....</p>
	C1	C2	C3	C4
	<p>Sim. O mais importante é a melhoria das práticas educativas e aí a supervisão é fundamental</p>	<p>Sim, mas a supervisão é sobretudo necessária como formação inicial; depois é muito difícil combater práticas instituídas</p>	<p>Sim, Numa lógica do desenvolvimento profissional em contextos colaborativos entre pares, para apoio à resolução de problemas do quotidiano Escolar, deve fazer-se apelo a uma “supervisão” que se colocará no papel de apoio, de colaboração em metas acordadas, ao serviço do crescimento individual profissional, à aprendizagem do aluno e ao crescimento organizacional (...) Cada Escola deveria desenvolver (...) uma cultura de avaliação de Escola.</p>	<p>Sim considero fundamental. A supervisão pedagógica deve ser mesmo o cordão umbilical que alimenta e dinamiza e motiva o trabalho científico e pedagógico do professor quer se trate do supervisor ou do supervisionado. Ela deve ser o melhor testemunho da autonomia da Escola</p>
	D1		D2	
	<p>Sim. É fundamental um acompanhamento permanente do trabalho de cada professor, mas também de cada equipa de professores.</p>		<p>A supervisão pedagógica só faz sentido quando o seu objetivo é precisamente o de melhorar o ensino. Mas a supervisão não pode ser encarada de forma redutora, como um simples acompanhamento, temperado de algumas sugestões. Ela implica reflexão conjunta e faseada, entre supervisor e supervisionado. (...)</p>	

Figura 16- A supervisão pedagógica como instrumento da melhoria do ensino.

Categoria 2: Avaliação

No quadro seguinte estão sistematizadas as respostas à questão: Considera importante a existência de uma avaliação do desempenho docente?

Estas refletem o posicionamento dos professores de carreira SFE e SFE com diferentes cargos avaliativos (ou ausência destes no caso dos apenas avaliados) sobre a necessidade (ou não) de um processo de avaliação do desempenho docente.

SUBCATEGORIA: Existência de uma avaliação do desempenho docente

Questão	Considera importante a existência de uma avaliação do desempenho docente?			
CATEGORIA 1 (Avaliação)	Avaliados s/ formação específica		Avaliados c/ formação específica	
	A 1	A2	A3	A4
	Sim, porque em qualquer carreira deve haver avaliação do desempenho profissional. As pessoas devem ser distinguidas pelo seu trabalho e pelo diferente grau de consecução do seu desempenho. Não se deve avaliar todos os professores pela mesma "bitola" ou em função apenas da sua idade e dos anos de serviço o que pode conduzir á desmotivação e rotina	Considero importante a existência de uma avaliação do desempenho docente (mas não nos moldes atuais), uma vez que esta poderá contribuir para a qualidade do ensino (aferir para melhorar e não para penalizar, o que desmotiva qualquer forma de aperfeiçoamento).	A avaliação leva-nos a refletir, a formar, a elevar os nossos objetivos. Uma avaliação do desempenho docente com um processo que vise contribuir para o bom desempenho das organizações Escolares de cada docente e que incentive o docente para a sua para a valorização profissional (...) A missão de educar/ensinar/formar é muito relevante e muito exigente para assentar num conjunto de pessoas descrentes, inseguras e desmotivadas. Alguns modelos de avaliação do desempenho docente surgem como resposta política a questões internas e externas à organização Escolar	Sim, muito importante. O nosso sistema de ensino, na perspetiva da avaliação docente, pautou-se até há pouco tempo, por uma avaliação que não valoriza nem incentiva as melhores práticas pedagógicas mas apenas o tempo de carreira, independentemente da qualidade do ensino ministrado Atualmente, embora longe de ser perfeito, o sistema de avaliação docente desenvolveu mecanismos de organização da atividade docente, especificação da formação profissional, etc, que nos dá outras garantias quanto à qualidade do nosso trabalho enquanto professores.
	R 1	R2	R3	R4
	Considero que a ADD é importante. Mas não com este modelo, não concordo nada com ele, pois é extremamente burocrático e considero-o até um modelo indigno, desprestigiante e desmotivante, para a classe docente, que nada avalia, a não ser o compadrio que se verifica em muitas Escolas.	Sim. Acho que é importante nas suas duas dimensões formativa (facilitador do crescimento enquanto professor) e avaliativa (diferenciação dos profissionais mais competentes).	Sim, porque lhe está subjacente uma reflexão permanente. A avaliação torna os professores mais exigentes consigo mesmos e incentiva-os e motiva-os à reconstrução da sua profissionalidade. No entanto não acredito que haja condições para avaliar adequadamente professores na atual conjuntura profissional, em que se exige tudo deles (desde autoridade maternal ou paternal que os alunos não têm em casa, até funções de assistência social	É óbvio que considero importante que os professores sejam avaliados, mas o modelo de avaliação tem de oferecer credibilidade. Mas em meu entender, deve estabelecer-se uma distinção muito clara entre avaliação formativa e classificação do desempenho. A primeira, essencialmente de caráter formativo deve ser exercida por um professor pertencente ao mesmo grupo de

			ou, tarefas burocráticas que afastam os professores do ser verdadeiro trabalho : ensinar)	recrutamento do avaliado, com formação em supervisão e, se possível, com grau acadêmico superior. A segunda, a classificação de desempenho que ficará a cargo da Inspeção Geral da Educação
	C1	C2	C3	C4
	Sim. Deve reconhecer-se que o mais importante é a melhoria das práticas educativas, o que só se consegue com uma avaliação centrada nas Escolas (que devem ter uma missão, valores, visão e objetivos bem definidos) e não nos professores individualmente.	Sim. Porque todos os profissionais devem ser avaliados pelo seu desempenho para poderem ser reconhecidos pelos seus pares	Considero importante a existência de uma avaliação do desempenho docente como dispositivo de desenvolvimento profissional (que se assume, então, como um meio e não um fim); na sua vertente formativa, quando ela visa melhorar o resultado no decorrer do processo (...)	Sim muito importante Porque decorre logicamente da supervisão e assim é apenas uma constatação do empenho e implicação de supervisor e supervisionado para a melhoria das práticas e da Escola.
	D1		D2	
	<p>A avaliação dos professores (como de qualquer profissional), enquanto modo de conhecimento e de monitorização do seu desempenho profissional, favorece e motiva para a melhoria de cada um e da própria organização.</p> <p>Os professores, enquanto profissionais altamente qualificados à qual reúnem um elevado grau de autonomia na forma como desenvolvem o seu trabalho, são excelentes atores com responsabilização na introdução de novas e mais eficazes formas de aprendizagem e na melhoria dos procedimentos. A ADD pode ser um importante meio de estímulo ao desenvolvimento profissional.</p> <p>Por outro lado, como profissionais, tem de haver lugar à “prestação de contas”, que pode resultar na identificação ou não de áreas de maior ou menor deficiência, nas quais é necessário intervir</p>		<p>É óbvio que sim. A avaliação deve ter uma função reguladora do sistema e só será útil na medida em que ajudar a detetar os elos mais fracos na profissão docente.</p> <p>Mais do que classificar, é importante diagnosticar dificuldades e pontos fracos, contudo isto não significa que um fraco desempenho, por parte de um docente, não deva acarretar consequências, da mesma maneira que um bom desempenho também o deve fazer.</p> <p>Essencial é, sobretudo, o caminho, métodos e respetiva operacionalização para se avaliar um desempenho como muito bom ou excelente.</p> <p>Não se pode cair na banalização destes conceitos e não é a existência de quotas que garante a propriedade com que eles são utilizados na avaliação dos docentes.</p>	

Figura 17- Existência de uma avaliação do desempenho docente

CATEGORIA: AVALIAÇÃO

No quadro seguinte estão sistematizadas as respostas à questão: Concorda com o atual Modelo de Avaliação do Desempenho Docente?

Estas refletem o posicionamento dos professores de carreira SFE e SFE com diferentes cargos avaliativos (ou ausência destes no caso dos apenas avaliados) relativamente ao modelo de avaliação regulado pelo Decreto Regulamentar de 23 de junho de 2010

SUBCATEGORIA: O atual Modelo de Avaliação do Desempenho Docente

Questão 0	Concorda com o atual Modelo de Avaliação do Desempenho Docente?			
CATEGORIA 1 (Avaliação)	Avaliados s/ formação específica		Avaliados c/ formação específica	
	A 1	A 2	A 3	A 4
	<p>Não. O atual modelo está desajustado à realidade da maioria das Escolas e é injusto. Por vezes, põe professores com menos competências que os seus avaliados a avaliá-los! Só porque são mais velhos e já estão num escalão mais avançado!</p>	<p>Não concordo com o atual modelo de ADD, pois considero que o objetivo primeiro deste é economicista (impedir a progressão na carreira) e não a qualidade do ensino.</p>	<p>Não concordo. -A seleção dos Relatores, independentemente do escalão em que se insere deverá possuir alguma formação em avaliação, supervisão; -Este modelo é burocrático, penso que é possível avaliar melhor ou seja com mais objetividade e com menos burocracia (papitada menos subjetiva); -Não com o n.º de cotas.</p>	<p>Não concordo considero que o atual modelo de ADD tem falhas e que peca sobretudo por não criar mecanismos de avaliação autónomos às Escolas. Considero, ainda, que só para atribuição da menção de «Excelente» é que devia haver lugar a aulas assistidas por um avaliador externo à Escola, enquanto a restante observação de aulas se devia fazer apenas num plano formativo e nunca avaliativo</p>
	R 1	R 2	R 3	R 4
	<p>De modo nenhum: é injusto, burocrático desmotivante e nada avalia. O que se pretende com este modelo é não pagar aos docentes, ou seja impedir a progressão na carreira. Como tal, o MEC deve assumir isso mesmo.</p> <p>Quando um País deixa de avaliar alunos e passa a avaliar professores, está tudo perdido. Para os alunos, é a balda total e a culpa cai em cima dos professores.</p> <p>os recentes acontecimentos de violência e delinquência juvenil na grã-bretanha são o resultado de incongruências semelhantes no modelo de avaliação do ensino inglês.</p> <p>Neste momento, em Inglaterra, há necessidade de professores, mas ninguém quer exercer esta profissão. Em Portugal, os professores estão desmotivados. Têm sido maltratados e vilipendiados, pelo que, conjeturo, irá suceder exatamente o mesmo, com o passar dos anos.</p>	<p>Não. Acho perverso (por ser entre pares) não garantido a equidade nos diferentes estabelecimentos de ensino.</p>	<p>Não. Penso que não funciona Embora considere positivo que assente numa avaliação interpares esta devia operacionalizar-se de uma forma diferente onde se desse mais valor à pessoa e menos aos papéis. Este modelo é propenso a criar fricções e conflitos pois pretende medir coisas que não se medem, “às centésimas,”- como a dimensão ética de um docente. Esta percebe-se, constata-se mas não se mede! O avaliado vê o avaliador como um medidor, como alguém que o vai catalogar e por isso não tem a motivação suficiente para cooperar.</p>	<p>O modelo de avaliação ainda em vigor apresenta inúmeras fragilidades. É complexo e, por isso mesmo, a sua operacionalização tornou-se inexecutável. A sobrecarga dos docentes com tarefas burocráticas revelou-se inútil. Trata-se de um modelo cuja filosofia de avaliação do desempenho se centra numa heteroavaliação das prestações individuais dos professores sem atender a um conjunto de fatores extrínsecos à sua atividade que podem ser condicionantes do ato de ensinar. Por outro lado, a avaliação entre pares gerou uma competição doentia e, muitas vezes, nas Escolas, o ar tornou-se irrespirável.</p>
	C 1	C 2	C 3	C 4
<p>A avaliação dos professores individualmente deve ser efetuada pela Direção, com base na ficha de autoavaliação entregue pelo professor, recorrendo-se à avaliação externa nos</p>	<p>Não, sobretudo porque, como não houve formação prévia, trouxe desmotivação e Insegurança a todos atores do processo, sobretudo aos</p>	<p>A avaliação dos professores é, sem dúvida, um processo muito complexo; antes da sua implementação no terreno, os seus fundamentos conceptuais e políticos</p>	<p>Não. Porque na prática desmente a sua própria filosofia de conceção. Desvaloriza o seu pretenso caráter formativo perdendo-se em papéis que sob o</p>	

	<p>seguintes casos:</p> <p>a) Na sequência de deliberação da Direção devido a queixas ou maus resultados sistemáticos dos professores;</p> <p>b) quando o professor pede uma avaliação externa para efeitos de progressão mais rápida na carreira (com efeitos semelhantes aos atuais Muito Bom e Excelente).</p>	<p>avaliadores porque não conseguem criar empatias colaborativas quando tudo está sob suspeição e os próprios avaliadores põem em causa não a sua competência profissional mas a sua competência para avaliar colegas.</p>	<p>deverão ser explicitados, partilhados, analisados, refletidos, interiorizados, pois, de outra forma, será entendida, unicamente, como o exercício de um poder sobre o docente avaliado (...)</p>	<p>pretexto de a objetivarem a despersonalizam e tornam mecânico uma profissão que é essencialmente humanizante</p>
	D1		D2	
	<p>Não. Demasiado separado da realidade profissional e bastante limitado na área de análise. Mesmo que considerado como modelo viável, não foi acompanhado com a preparação dos atores no terreno.</p>		<p>Este modelo é o paradigma de como uma boa ideia pode, na sua concretização, obter os resultados contrários do que se pretendia. É um modelo completo, mas com uma operacionalização, desmotivadora, quase impossível pelo número de pessoas envolvidas e pelo simples facto que as pessoas têm tendência para complicar. A ânsia de fazer melhor do que o outro, pelo muito que está em jogo, pode transformar a avaliação de um docente num exercício de tortura para um Relator. Por outro lado, torna-se simplista a noção de que duas aulas assistidas farão toda a diferença entre um bom e um muito bom. E o simplismo transforma-se rapidamente em descrédito. Por outro lado, a disseminação de Relatores em organizações numerosas não ajuda à aferição de critérios nem de conceitos, à utilização linguagens comuns e, muito menos, à objetividade</p>	

Figura 18 - O atual Modelo de Avaliação do Desempenho Docente

CATEGORIA: AVALIAÇÃO

No quadro seguinte estão sistematizadas as respostas à questão: A avaliação do desempenho docente deve ser: interpares, externa à Escola ou mista? Estas refletem o posicionamento dos professores de carreira SFE e SFE com diferentes cargos avaliativos (ou ausência destes no caso dos apenas avaliados) acerca da forma como se deve processar (quem deve exercer) a ação avaliativa.

SUBCATEGORIA: Tipo de avaliação (interpares / externa/mista)

Questão	A avaliação do desempenho docente deve ser: A) Interpares B) Externa à Escola C) Mista			
CATEGORIA 1 (Avaliação)	Avaliados s/ formação específica		Avaliados c/ formação específica	
	A 1	A2	A3	A4
	Um modelo misto seria talvez o ideal: com alguém da Escola, com alguém da mesma área/ departamento e um 3º elemento exterior à Escola e externa à Escola – pois seria mais justa e mais imparcial.	Mista - A supervisão pedagógica deve ser entre pares, como referi anteriormente. Se ADD tiver como resultado a progressão na carreira (!) ela deverá ser efetuada por elementos externos à Escola, que conheçam a realidade da Escola e que sejam completamente isentos.	Interpares, porque só assim se conhece a mesma realidade Escolar, todos os intervenientes que a envolvem, possibilitando, por isso, uma avaliação mais formativa	Mista: interpares numa perspectiva formativa externa à Escola, numa perspectiva avaliativa para a menção de Excelente.
	R 1	R2	R3	R4
	Interpares, por uma equipa do Conselho Pedagógico (...) Não havia de se mudar nada, pois os professores sempre foram avaliados, contrariamente ao que a população pensa....	Externa à Escola por garantir a equidade nos diferentes estabelecimentos de ensino	I nterpares, por ser a mais próxima da realidade pedagógica do docente a avaliar (mas também a mais difícil gerir sobretudo se que as relações profissionais não são positivas.)	Um modelo misto interpares a avaliação de carácter formativo, que deve ser exercida por um professor pertencente ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado, com formação em supervisão e, se possível, com um grau académico superior - Externa à Escola a classificação do desempenho, nos moldes em que a conceptualizei aquando da resposta à primeira questão.
	C1	C2	C3	C4
	Nunca interpares. Deve ser a direção a assumir a responsabilidade com ampla possibilidade de recurso por parte do professor - e aí podem entrar entidades externas. as classificações de Muito Bom e Excelente (ou equivalentes) devem ser unicamente atribuídas por uma entidade externa	T alvez por elementos externos à Escola porque seria um processo mais pacífico e sem consequência nas relações interpessoais dos docentes da Escola	Interpares. Parece-me que os pares, familiarizados com os contextos reais e específicos, serão as pessoas ideais para assumirem o papel de avaliadores, mas reconheço que (...) que nem sempre são os professores mais antigos os melhor colocados para se pronunciarem sobre a competência e o desempenho dos seus colegas. é necessário investir nesta área de formação (formação especializada) que legitime esse papel.	Interpares Só os verdadeiros coexistentes e conviventes num contexto sabem reconhecer os méritos e as fragilidades dos seus pares. Mas é necessário restaurar o respeito e a confiança que perdemos, no ministério da educação, no sistema de ensino mas sobretudo uns nos outros..Só será possível ,e os professores estiveram motivados para a cooperação e não para a competição .
	D1		D2	
	Interpares. Porque podem acompanhar melhor, no tempo e nas funções, os trabalhos dos docentes de uma Escola. No entanto, é importante que os avaliadores tenham legitimidade para essa função, que lhe pode ser dada por formação reconhecida e por condições profissionais próprias.		Externa, a manter-se um modelo deste tipo – objetividade pelo afastamento, ausência de pressão e desconfiança entre pares; legitimidade, pelo menos formal ou aparente, dos avaliadores	

Figura 19- Tipo de avaliação

CATEGORIA: AVALIAÇÃO

No quadro seguinte estão sistematizadas as respostas à questão: **Qualquer modelo de avaliação:** deve incluir observação de aulas, não deve incluir observação de aulas ou deve incluir observação de aulas apenas em determinadas situações? Estas refletem o posicionamento dos professores de carreira SFE e SFE com diferentes cargos avaliativos (ou ausência destes no caso dos apenas avaliados) acerca das aulas observadas, no contexto do processo avaliativo do desempenho de um professor.

SUBCATEGORIA: Observação de aulas

Questão	Qualquer modelo de avaliação: A)-deve incluir observação de Aulas/ B) não deve incluir observação de aula C) deve incluir observação de aulas apenas em determinadas situações			
CATEGORIA 1 (Avaliação)	Avaliados s/ formação específica		Avaliados c/ formação específica	
	A 1	A2	A3	A4
	<p>Deve incluir observação de aulas apenas em determinadas situações: No início de carreira, ou noutras situações onde se pretende tirar dúvidas ou ainda em caso de “empate” poderá haver lugar à observação de aulas.</p>	<p>Não deve incluir definitivamente, pois a observação de aulas é um dos pontos da atual ADD que causa maior constrangimento. Há observadores de aulas com menos qualificações académicas do que os observados; Onde está a motivação para a melhoria?</p>	<p>Não deve incluir observação de aulas. A observação de aulas tem um aspeto positivo, mas não é assim tão relevante para o estabelecimento de uma boa relação pedagógica com os alunos. Nem sempre existe uma posição formativa para ambos (apesar que não tenho razão de queixa e sempre tive observação de aulas desde que iniciou este modelo).</p>	<p>Deve incluir a observação de aulas pelos motivos já anteriormente apontados: observação externa à aula, reflexão da prática docente, intervenção na melhoria de comportamentos que conduzirão a um melhor desempenho profissional.</p>
	R 1	R2	R3	R4
	<p>Deve incluir Observação de aulas apenas em determinadas situações devidamente fundamentadas, sendo a mesma feita pelo Delegado de Grupo.</p>	<p>Deve incluir observação de aulas e sem aviso prévio!</p>	<p>A) Se os docentes estiverem sensibilizados e motivados para a importância da observação de um “amigo crítico” e da importância desta no contexto da sua docência a opção com observação de aulas é a mais formativa e implicante.</p>	<p>Deve incluir a observação de aulas. Esta é uma questão de cultura organizacional. Os ciclos avaliativos devem ser coincidentes com o tempo de permanência do professor em cada escalão profissional. Não devem ser de dois anos, como no modelo atualmente em vigor. A observação de aulas deve ter lugar no último ano de permanência</p>

				no escalão. Se o objetivo é refletir e corrigir práticas inadequadas, no caso de se verificarem, então ninguém deve ficar isento. É da mais elementar justiça
	C1	C2	C3	C4
	Sempre que a Direção tiver sérias dúvidas sobre o professor	Quando houver dúvidas sobre a qualidade do trabalho de um docente (por feedback negativo dos pais ou conhecimento dos seus pares (por exemplo de um dos seus conselhos de turma) ou da direção	Deve incluir observação de aulas para repensar as práticas pedagógicas no sentido de melhorar os processos de ensino/aprendizagem dos alunos.. etc...em contexto de supervisão. Uma observação se aulas, esporádica, por um avaliador externo, sem outro objetivo que não seja o de classificar segundo determinados indicadores...não me parece muito útil...mas será absolutamente necessário, pois é na aula que o ato didático pedagógico acontece	Abrir a sua sala de aula deve ser intenção motivada por um desejo de enriquecimento de práticas e não uma obrigação legal. Se a supervisão for eficiente a observação de aulas passará a ser procurada pelos docentes e não imposta.
	D1		D2	
	Deve incluir observação de aulas. As aulas são o trabalho do professor, pelo que não podem ser colocadas de parte.		Sem aviso prévio, para os docentes que todos sabemos que precisam de se confrontar com as suas limitações e falhas;	

Figura 20 -Observação de aulas

CATEGORIA: AVALIAÇÃO

No quadro seguinte estão sistematizadas as respostas à questão: **O resultado da avaliação do desempenho docente deve ter consequências:** na progressão da carreira/ apenas na informação interna na Escola, apenas com retribuição financeira para as classificações mais elevadas ou deverão ter outras consequências? Estas refletem os posicionamentos sobre as eventuais consequências dos resultados de um processo de avaliação do desempenho para os professores avaliados, dos professores de carreira SFE e SFE com diferentes cargos avaliativos (ou ausência destes no caso dos apenas avaliados).

SUBCATEGORIA: O resultado da avaliação do desempenho docente deve ter consequências?

Questão	O resultado da avaliação do desempenho docente deve ter consequências: a) na progressão da carreira/ b) apenas na informação interna na Escola c) apenas com retribuição financeira para as classificações mais elevadas / d)outras consequências			
CATEGORIA 1 (Avaliação)	Avaliados s/ formação específica		Avaliados c/ formação específica	
	A 1	A2	A3	A4
	<p>a) A acontecer uma avaliação do desempenho justa e honesta (-em levarem todos pela mesma “tabela” e sem estarem sob o jugo do(a) Diretor (a)-, esta deverá ter repercussões na progressão da carreira</p>	<p>b) Apenas na informação interna na Escola Para que após a aferição se possa delinear estratégias (a nível de Escola) de modo a colmatar as eventuais deficiências detetadas, ou de forma a difundir as experiências positivas, tendo, sempre, como meta a melhoria da qualidade do ensino.</p>	<p>a) Na progressão da carreira. Instituído-se uma como uma estratégia motivacional de incentivo à melhoria profissional.</p>	<p>a) Na progressão da carreira. Durante demasiados anos, o sistema de avaliação premiou o tempo de serviço e não a qualidade de ensino (o que não motiva ao aperfeiçoamento). Não considero que a minha prática letiva deva ser remunerada, reconhecida, pelos mesmos padrões de outra prática letiva melhor (ou inferior) à minha. A retribuição financeira funcionaria como uma incentivo à melhoria. Por outro lado, a própria Escola deve criar mecanismos de reconhecimento de práticas dos seus docentes como valorização do seu PEE ou de agrupamento: melhores práticas, melhor ensino, jovens mais preparados par o futuro.</p>
	R 1	R2	R3	R4
	<p>a) Na progressão da carreira docente mas sem quotas. Não concordo com as menções previstas na lei. Defendo apenas as menções de Satisfaz e Não Satisfaz. Em meu entender, a menção de Satisfaz deve ser suficiente para o docente progredir.</p>	<p>A Na progressão da carreira docente mas atribuindo progressões distintas dependendo das classificações.</p>	<p>a) Na progressão da carreira, porque incentiva à melhoria e pretende-se que todos melhorem para que a educação melhore. É a constatação do reconhecimento do seu valor que motiva uma pessoa a transcender-se</p>	<p>a) Apenas na informação interna na Escola(...) a atual conjuntura de crise em que nos encontramos, leva-me a considerar que não seria razoável propor que o resultado da avaliação do desempenho docente tivesse outras consequências A menos que se verificasse uma situação grave, que configurasse uma situação de exceção.</p>
	C1	C2	C3	C4
	<p>A primeira consequência terá que ser a formação. Só depois poderá ter outras consequências.</p>	<p>ormação obrigatória para os desempenhos com nítidas fragilidades. Progressão na Carreira para os bons professores</p>	<p>A vertente formativa nunca deverá ser excluída e o apelo sistemático ao desenvolvimento pessoal e profissional, (...) Interessa enquanto informação interna na Escola Outras consequências Também me parecem razoáveis que umas docentes com um mau desempenho profissional tenham possibilidade de proceder a uma reciclagem...plano de melhoria... Progressão na carreira</p>	<p>Deve, na progressão da carreira mas também deve ter implicações no reconhecimento da Escola, só assim o professor/ se motiva a manter e/ou aperfeiçoar práticas O docente deve ser reconhecido pelos seus pares no seu valor ou apoiado nas suas fragilidades Como uma mais-valia na avaliação que a Escola faz de si própria</p>

			parece-me uma questão incontornável...)com aceleração para os melhores desempenhos Retribuição financeira prémio de mérito, enquanto motivador para melhores desempenhos...	
	D1		D2	
	a) O bom desempenho deve resultar em alguma consequência. Uma progressão mais rápida pode ser uma solução.		a) Internamente, os resultados da avaliação deveriam constituir critérios de escolha/nomeação para determinados cargos e de distribuição de serviço; daí a importância extrema de um modelo fiável e que espelhe o real valor dos avaliados	

Figura 21 – O resultado da avaliação do desempenho docente deve ter consequências?

2- Análise interpretativa do conteúdo das entrevistas

1-Acerca da Supervisão

Supervisão pedagógica: um instrumento ao serviço da melhoria do ensino?

Avaliados (não respondentes)

Nota prévia: Uma das constatações deste estudo foi o não retorno dos questionários/entrevista por nenhum dos professores contratados (que eram apenas desta condição - avaliados, uma vez que não podem legalmente ser avaliadores) a quem foi enviado. Embora sempre que foi renovado o pedido para a resposta, nenhum tenha afirmado que não o iria fazer e todos tenham dado várias justificações para o não terem ainda feito, quase todas estas se prendiam com o próprio processo de avaliação de desempenho.

Esta não resposta pode, no entanto, também, prender-se com o facto de ao serem enviadas por correio eletrónico as respostas não serem de natureza confidencial (aliás o que é suposto acontecer numa entrevista) o que pode ter constituído um certo desconforto no envio das respostas. Pode também especular-se se estes professores não partilham um sentimento comum de como se encontram fora da carreira, a sua opinião não merece relevância, o que é significativo de como um processo que devia de ser pensado por todos e para todos, na

verdade excluiu do debate muitos daqueles que são futuro da profissão (não reconhecendo, sequer, as necessidades específicas de ajustes na calendarização do processo)

Como podemos perceber no pertinente depoimento de um professor contratado:

“ Porque hei-de responder sobre um processo que me ignora? Se eu não existo para o ministério da educação? O decreto que regulamenta a avaliação do desempenho diz que o processo de avaliação termina a 31 de dezembro, quando um professor contratado nessa data pode nem estar colocado ou estar noutra Escola. Vai o Relator à minha procura ou eu é que ando há procura dele? “. ⁴²

Ou noutra justificação apresentada para a não participação na resposta ao inquérito foi:

“A avaliação, para nós contratados, só tem na verdade duas funções: ou por medo de não ficarmos reconduzidos na mesma Escola embarcamos em tudo, não criando fricções ou aproveitamos a oportunidade de, através das aulas assistidas, galgar graduação nas listas de colocação ... Ou seja ninguém aprende a nada!”.

Também esta posição demonstra um certo desencanto e claramente um sentimento de não integração profissional.

Avaliados

Os quatro entrevistados reconhecem a supervisão como uma mais-valia formativa para o professor, no entanto, podem encontrar-se duas notas relevantes que sublinham as diferenças de sentido e significado para o conceito de supervisão pedagógica:

Uma das entrevistadas (A1) caracteriza implicitamente a supervisão como “ formativa e não apenas avaliativa”, confundindo avaliação com classificação, sendo que só assim a considera instrumento de melhoria. Outra entrevistada (A2) identifica supervisão como “troca de saberes entre pares”, salientado apenas uma parte essencial, mas não fundamental da supervisão, dando-lhe pois um sentido parcial (embora positivo).

A entrevistada (A3) acentua que a supervisão “visa um crescimento e desenvolvimento profissional, centrado na melhoria da ação pedagógica e no investimento em todas as dimensões da sua profissionalidade “ enquanto A4 acredita que a supervisão permite um “

⁴² Nota editorial: com a agravante de necessitarem do comprovativo da avaliação desse ciclo avaliativo para renovar ou efetuar novo contrato noutra Escola

«amigo crítico» - sobre o nosso desempenho profissional”, que nos permite tornar a nossa prática docente numa prática reflexiva, motivadora e comprometida com a docência”

Relatores

A informação mais relevante da análise analógica das respostas a esta questão dos dois Relatores SFE, é o caráter de desconforto e até de desconfiança sobre a responsabilidade supervisiva (que se relembra é uma das funções dos Relator...), seja na afirmação de R1: quando “exercida por profissionais habilitados e com provas dadas para o efeito ”, quer na afirmação de R2: “na fase inicial da carreira docente ou em casos anómalos”, o que deixa claro que, na sua opinião, a supervisão não deve ser um prática comum na dinâmica de uma Escola mas só em situações pontuais. Ao invés, os Relatores CFE são perentórios no sentido da sua importância com expressões como: “concerteza” (R3) ou ” a supervisão pedagógica faz todo o sentido”(R4) .

Estes Relatores salientam o caráter de acompanhamento formativo da supervisão usando expressões como “monitorização” ou “motivação para novas formas de operacionalização ” ou “corrigir atuações e aperfeiçoar as práticas” (R3). De salientar que R4 na primeira frase que escreve na resposta sobre supervisão pedagógica faz questão de mencionar uma condicionante: “serenidade “.

Coordenadores de Departamento Curricular

Os coordenadores C1 e C2 convergem na opinião de que esta pode contribuir para melhorar práticas, no entanto C2 defende que esta” é sobretudo necessária na formação inicial “ do professor uma vez que “depois é muito difícil combater práticas instituídas”. De uma forma significativa os coordenadores C3 e C4 vêem a supervisão não só “numa lógica de desenvolvimento profissional” (C3) e como um apoio à melhoria de práticas mas, também, como uma forma de proceder a uma avaliação do trabalho dos professores e da qualidade do serviço prestado pela Escola. Sendo que, para C3 a supervisão deve integrar “um projeto que visa contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de avaliação de Escola” e para C4 esta

“só faz sentido integrada no contexto de uma dinâmica de autoavaliação e melhoria de uma Escola” e como uma cooperação “que alimenta, dinamiza e motiva o trabalho científico e pedagógico do professor “ salientando a primeira (C3) que a sua qualidade depende em muito da formação especializada dos intervenientes. Ambas as respostas apontam para a importância da autonomia efetiva da Escola para um projeto de supervisão/avaliação para o sucesso do trabalho supervisiivo.

Diretores

O Diretor D1 afirma a importância da supervisão, caracterizando-a com “ um acompanhamento permanente do trabalho de cada professor, mas também de cada equipa de professores”, enquanto a Diretora D2 salienta que ela só resulta em melhoria se for uma aprendizagem bipolar (para supervisando e supervisor) afirmando: “ela implica reflexão conjunta e faseada, entre supervisor e supervisionado.” E acrescenta: “ Se o supervisor não tiver o espírito aberto para aprender com o supervisionado, então eu diria que nem é um verdadeiro supervisor.”

2-Acerca da Avaliação do Desempenho Docente

1-Considera importante a existência de uma avaliação do desempenho docente?

Avaliados

A Avaliada A1 considera que a avaliação dos professores deve ser feita “porque em qualquer carreira deve haver avaliação do desempenho profissional”, salientando que “as pessoas devem ser distinguidas pelo seu trabalho e pelo diferente grau de consecução do seu desempenho”. Uma avaliação puramente administrativa, no seu entender leva à

desmotivação e à rotina. A Avaliada A2 reconhece que a avaliação do desempenho “ poderá contribuir para a qualidade do ensino” acrescentando que esta deve “ aferir para melhorar e não para penalizar” concluindo que, se apenas penaliza, terá um efeito contraproducente - desmotivando.

A Avaliada A3 também refere que a avaliação é um dever profissional, salientando que para que esta se constituía como “um processo que vise contribuir para o bom desempenho das organizações Escolares e que incentive para a valorização profissional de cada docente” não pode “ assentar num conjunto de pessoas descrentes, inseguras e desmotivadas “. “ A sua consecução deve ser um processo interno e não fundada em “modelos de avaliação do desempenho docente que surgem como resposta política a questões internas e externas à organização Escolar”.

A4 critica também, como A1, a avaliação administrativa que na sua opinião até há pouco (2007) caracterizou a avaliação docente pois “não valoriza nem incentiva “ a melhoria de desempenho docente, mas vislumbra na avaliação atual “mecanismos” que “dão outras garantias quanto à qualidade “ do trabalho dos professores .

Relatores

O Relator R1 defende a importância da avaliação salvaguardando, contudo: “não com este modelo” pois, devido ao seu carácter burocrático a avaliação surge como um processo “indigno, desprestigiante, desmotivante”, “ que nada avalia, a não ser o compadrio que se verifica em muitas Escolas. “. A Relatora R2 defende a avaliação ”nas suas duas dimensões: formativa (facilitador do crescimento enquanto professor) e avaliativa (diferenciação dos profissionais mais competentes) “. Uma vez mais, surgem indistintos os conceitos de avaliação e classificação.

A Relatora R3 acredita que a importância da avaliação reside na “subjacente reflexão permanente” que “ torna os professores mais exigentes consigo mesmos e incentiva-os e motiva-os à reconstrução da sua profissionalidade.” Mas faz questão em deixar claro a sua descrença na existência de condições que possibilitem “avaliar adequadamente professores na atual conjuntura profissional” (...) que os afasta “do seu verdadeiro trabalho: ensinar”.

A Relatora R4 faz questão de salientar que avaliação do desempenho não deve ser entendida como classificação do desempenho afirmando: “Em meu entender, deve estabelecer-se uma

distinção muito clara entre avaliação e classificação do desempenho”, referindo que a primeira visa “ corrigir lacunas de natureza científica e/ou pedagógica, caso se verifiquem, bem como proceder à implementação de boas práticas, visando assegurar e promover a qualidade do ensino” (da responsabilidade de um professor pertencente ao mesmo grupo de recrutamento com formação especializada) e a segunda que “deverá incidir sobre o trabalho desenvolvido e os resultados obtidos em cada Escola/agrupamento, não descurando as especificidades inerentes a cada estabelecimento de ensino” (a cargo da Inspeção Geral da Educação).

Coordenadores de Departamento Curricular

O Coordenador C1 vê na avaliação do desempenho uma forma de melhorar as práticas educativas das Escolas, mas afirma que isso “só se consegue com uma avaliação centrada nas Escolas (que devem ter uma missão, valores, visão e objetivos bem definidos) e não nos professores individualmente, enquanto a coordenadora C2 defende a importância da avaliação porque é através dela que “ os profissionais” podem “ ser reconhecidos pelos seus pares “.

A coordenadora C3 acredita que a avaliação do desempenho se pode constituir como um “como dispositivo de desenvolvimento profissional (que se assume, então, como um meio e não como um fim); na sua vertente formativa, ela visa melhorar o resultado no decorrer do processo”. No entanto esta professora afirma, no seguimento da sua resposta, que a perceção de que a tutela reduz as dimensões da prática pedagógica apenas ao horizonte de uma” menção qualitativa e de uma classificação quantitativa” a faz “ refletir se, de facto, o objetivo é facultar uma formação contínua e reflexiva, ou antes, se a avaliação constitui um julgamento, para o enquadramento de cada professor numa categoria, necessário para a progressão na carreira... ou, ainda, se não se resume a um conjunto de procedimentos mais ou menos burocráticos (...) “ apenas “para prestação de contas.” O Coordenador C4 conceptualiza a avaliação como uma “decorrência lógica da supervisão” que visa implicar todos os intervenientes num processo de melhoria traduzindo, assim, o conceito de avaliação pela expressão “ constatação do empenho e implicação” afastando-o de uma classificação avulsa.

Diretores

Ambos os Diretores entrevistados concordam que a avaliação do desempenho tem uma “uma função reguladora do sistema” (D2). D1 salienta que ela deve “monitorizar o desempenho do professor”, favorecendo e motivando para a melhoria professores e a própria Escola enquanto organização. Esta função necessita, devido à sua especificidade, de “um elevado grau de autonomia” pois acarreta a responsabilidade da “prestação de contas” que permite identificar ou não “áreas de maior ou menor deficiência”, nas quais é necessário intervir.” Referindo, no entanto, que a avaliação do desempenho docente deve também ser vista como “um importante meio de estímulo ao desenvolvimento profissional”.

D2 distingue na avaliação duas funções de prospeção complementares, a saber: “diagnosticar dificuldades e pontos fracos”, mas também “saber traçar o caminho, métodos e respetiva operacionalização para se avaliar um desempenho como muito bom ou excelente.”

D2 chama também à atenção de que para haver qualidade no processo avaliativo “ não se pode cair na banalização” (burocrática?) da standardização dos conceitos classificativos que traduzem mais necessidades economicistas do que qualidades reconhecidas, como podemos ver na exigência de cumprimento de cotas nessa atribuição.

2-Concorda com o atual Modelo de Avaliação do Desempenho Docente?

Avaliados

De uma forma significativa nenhum, dos quatro avaliados, concorda com o atual modelo de avaliação. A1 classifica-o como “desajustado à realidade da maioria das Escolas e injusto” justificando essa injustiça no facto do modelo permitir que a avaliação por “professores com menos competências que os seus avaliados “. Na sua opinião, experiência não garante competência.

A2 funda o seu desagrado com o modelo de avaliação, em vigor no ciclo avaliativo 2009/11, na constatação de que “ objetivo primeiro deste é economicista (impedir a progressão na carreira) e não a qualidade do ensino.”

O desacordo da Avaliada A3 prende-se com a não garantia de “formação em avaliação, supervisão “ dos Relatores nomeados, com a burocracia dos procedimentos e a presença de constrangimentos avaliativos (existência de cotas).

A Avaliada A4 não concorda com o atual modelo de avaliação porque não permite “criar mecanismos de avaliação autónomos às Escolas”, defende um diferente enquadramento para a observação de aulas: apenas obrigatória para a atribuição da menção de Excelente” sendo que “ a restante observação de aulas se devia fazer apenas num plano formativo e nunca avaliativo”.

Relatores

Também nesta tipologia de entrevistados a discordância é unânime, no entanto é relevante o grau de animosidade, que é diferente nos Relatores R1 / R2 e R3 / R4: sendo que R1 acredita mesmo, que este modelo é discriminatório e persecutório dos professores culpando-os dos insucessos educativos. Infere-se que ,para este professor, uma das principais razões da avaliação do desempenho docente é a desconfiança (da tutela em relação aos professores) . Significativamente este Relator utiliza a expressão: *avaliar professores* e não de avaliar desempenhos. (“ Quando um País deixa de avaliar alunos e passa a avaliar professores, está tudo perdido. Para os alunos, é a balda total e a culpa cai em cima dos professores) ” Assim, na sua opinião, o processo é feito “para penalizar os professores” tendo como principal objetivo não “pagar aos docentes, ou seja impedir a progressão na carreira”. O seu diagnóstico é que esta orientação avaliativa é desmotivante e levará à deserção de professores do ensino.

R2 também comunga da opinião de que o modelo é injusto e que não garante “ equidade nos diferentes estabelecimentos de ensino”. A sua animosidade é sublinhada pela sua forma como o classifica: “perverso” (na sua opinião por assentar numa avaliação entre pares). Mais proactivas, embora negativas, são as opiniões dos Relatores R3 e R4. R3 ao contrário de R2, encontra na avaliação interpares uma virtualidade positiva do atual modelo (2009-11), afirmando que a sua discordância diz respeito, sobretudo à sua operacionalização. Na sua opinião esta desvaloriza o professor enquanto pessoa sobrevalorizando a sua dimensão burocrática. Para esta avaliadora ao pretender medir matematicamente as tarefas

pedagógicas, o modelo de avaliação transforma o supervisor em mero "medidor", o que provoca "fricções" e conflitos" e retira ao avaliado "a motivação para cooperar".

R4 faz uma reflexão sobre as fragilidades do modelo: "É complexo e, por isso mesmo, a sua operacionalização tornou-se inexecutável. A sobrecarga dos docentes com tarefas burocráticas revelou-se inútil. ". E constatando que este "se centra numa heteroavaliação das prestações individuais dos professores sem atender a um conjunto de fatores extrínsecos à sua atividade, que podem ser condicionantes do ato de ensinar". Constata também que a sua aplicação "gerou uma competição doentia e, muitas vezes, nas Escolas, o ar tornou-se irrespirável."

Coordenadores de Departamento Curricular

Neste grupo de entrevistados também é voz comum a discordância com o atual modelo de avaliação. O Coordenador C1 pensa que a responsabilidade de avaliar deve pertencer unicamente ao Diretor e tendo como "base a ficha de autoavaliação entregue pelo professor", solicitando, pontualmente, o Diretor avaliação externa para os casos de "queixas ou maus resultados sistemáticos dos professores" ou "quando o professor pede uma avaliação externa para efeitos de progressão mais rápida na carreira (com efeitos semelhantes aos atuais Muito Bom e Excelente)."

Curiosamente a coordenadora C2, que se recorda, não tem qualquer formação específica em supervisão ou avaliação, centra a sua discordância do modelo de avaliação em vigor na inexistência de "formação prévia" o que, na sua opinião, "trouxe desmotivação e insegurança a todos atores do processo, sobretudo aos avaliadores porque não conseguem criar empatias colaborativas quando tudo está sob suspeição e os próprios avaliadores põem em causa não a sua competência profissional mas a sua competência para avaliar colegas".

Também a coordenadora C3 partilha da ideia que, sem formação este (ou qualquer outro modelo) não terá um futuro de sucesso. Na sua opinião é necessário, "antes da sua implementação no terreno" perceber que "os seus fundamentos conceptuais e políticos deverão ser explicitados, partilhados, analisados, refletidos, interiorizados..., pois, de outra forma, será entendido, unicamente, como o exercício de um poder sobre o docente avaliado." Esta coordenadora reflete sobre a dificuldade de operacionalizar um modelo que não respeita a autonomia das Escolas: "É necessária a adequação aos contextos", reconhecendo, no

entanto, que “ as Escolas ainda não estão preparadas para responder a mais este desafio”. Termina esta avaliadora a explicação da sua discordância, no facto de o modelo, em si, não deixar espaço para reflexão e reformulação (a referida adequação aos contextos Escolares) constituindo um modelo fechado que não permite trazer ao quotidiano dos professores questões que “ não foram devidamente tratadas e debatidas nas Escolas”.

O Coordenador C4 vê alguma bonomia na filosofia em que se funda o atual modelo, mas reconhece que este “ na prática desmente a sua própria filosofia de conceção”. Na sua opinião embora o modelo parta de um fundamento conceptual de formação para a melhoria é perceptível, na sua operacionalização, a desvalorização desta vertente, submetida a exigências burocráticas que podem levar a profissão a uma lógica funcionária, em que o professor responde aos objetivos delineados de uma forma “mecânica”.

Diretores

O Diretor D1 discorda com o atual modelo de avaliação porque o considera “demasiado separado da realidade profissional e bastante limitado na área de análise “ afirmando que, mesmo assim, a sua viabilidade foi comprometida porque “ não foi acompanhado com a preparação dos atores no terreno”.

A Diretora D2 pensa que este “modelo é o paradigma de como uma boa ideia pode, na sua concretização, obter os resultados contrários do que se pretendia “ (porque a sua concretização é desmotivadora). Separa, assim, a conceptualização em que se funda na operacionalização para ele definida. Culpando a ineficiência da sua execução “ pelo número de pessoas envolvidas e pelo simples facto que as pessoas têm tendência para complicar.” Também argumenta que a sua aplicação é dificultada por uma competitividade negativa entre os professores que “ pode transformar a avaliação de um docente num exercício de tortura para um Relator”, pela interiorização que são as aulas assistidas que “ farão toda a diferença entre um bom e um muito bom” (sendo que neste caso o “ simplismo transforma-se rapidamente em descrédito”) e a não garantia de critérios e procedimentos equitativos devido à “ disseminação de Relatores em organizações numerosas “ o que “ não ajuda à aferição de critérios nem de conceitos, à utilização de linguagens comuns e, muito menos, à objetividade.”

3- A Avaliação do Desempenho Docente deve ser interpares, externa ou mista?

Avaliados

A Avaliada A1 advoga uma avaliação do desempenho misto, colegial, com três elementos: “com alguém da Escola, com alguém da mesma área/ departamento e um 3º elemento exterior à Escola”, acrescentando que a não ser viável a sua proposta então prefere uma avaliação externa, por a considerar “ mais justa e mais imparcial.” A2 opta também por uma modelo misto: “a supervisão pedagógica deve ser entre pares”, acrescentando que se ADD⁴³ tiver como resultado a progressão na carreira (a exclamação que usa na expressão é significante de descrença uma vez que as progressões se encontram congeladas desde 2005) ela deverá ser efetuada por elementos externos à Escola, que conheçam a realidade da Escola e que sejam completamente isentos. “

Os avaliados A3 e A4 dão preferência a uma avaliação interpares devido à sua componente formativa. A primeira acrescenta mesmo: “porque só assim se conhece a mesma realidade Escolar, todos os intervenientes que a envolvem, possibilitando, por isso, uma avaliação mais formativa”.

A4 integra a avaliação interpares numa avaliação mista: interpares quando o interesse avaliativo tem preocupações formativas e “ externa à Escola”, quando o que está em causa é uma atribuição de grau classificativo superior de “ Excelente”.

Relatores

O Relator R1 aceita avaliação interpares mas feita por “uma equipa do Conselho Pedagógico.” Concordando com a prática instituída anterior a 2007, para este Relator “não havia necessidade de mudar nada, pois que os professores sempre foram avaliados, contrariamente ao que a população pensa” (sublinhando assim a sua rejeição à mudança de paradigma).Preconizando uma avaliação do desempenho docente de cariz administrativo advoga que esta se proceda da seguinte forma: “o Professor deverá apresentar o seu relatório,

⁴³ Nota editorial: avaliação do desempenho docente

aquando da mudança de escalão, e progredir normalmente, exceto se tiver a menção de Não Satisfaz, caso em que deverá permanecer no mesmo escalão da Carreira Docente.”

A Relatora R2 afirma claramente que a sua opção recai na avaliação externa por, na sua opinião, “garantir a equidade nos diferentes estabelecimentos de ensino.”

A Relatora A3 opta por uma avaliação interpares mas ressalva que se deve assegurar que entre avaliado e avaliador as “as relações profissionais sejam positivas”.

R4 defende um modelo misto em que a avaliação de caráter formativo, deve ser exercida por um professor pertencente ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado, com formação em supervisão e, se possível, com um grau académico superior - a Externa à Escola a classificação do desempenho”.

Coordenadores de Departamento Curricular

O Coordenador C1 rejeita perentoriamente a avaliação interpares (“nunca interpares”) atribuindo a responsabilidade da avaliação unicamente ao Diretor, guardando a avaliação externa para casos específicos: “classificações de Muito Bom e Excelente (ou equivalentes)”. C2 prefere uma avaliação externa pela possibilidade de “um processo mais pacífico e sem consequência nas relações interpessoais dos docentes da Escola”.

Os Coordenadores C3 e C4 são apologistas da avaliação interpares e por razões muito próximas: a primeira porque “os pares, familiarizados com os contextos reais e específicos, serão as pessoas ideais para assumirem o papel de avaliadores”, o segundo porque só os verdadeiros coexistentes e conviventes num contexto sabem reconhecer os méritos e as fragilidades dos seus pares”. Isto é, vêm na partilha da mesma realidade pedagógica uma mais-valia avaliativa. Acrescentando que C3 reconhece que “nem sempre são os professores mais antigos os melhor colocados para se pronunciarem sobre a competência e o desempenho dos colegas.” E para assegurar que sejam os mais competentes a avaliar os seus pares defende que aos avaliadores seja garantida “(formação especializada) que legitime esse papel”.

C4 advoga a avaliação entre pares porque só esta “sabe reconhecer os méritos e as fragilidades dos seus pares “ porque só esta conhece verdadeiramente os seus contextos”. Salienta, no entanto que esta que esta só será possível “ se os professores estiverem motivados para a cooperação e não para a competição”.

Diretores

O Diretor D1 opta pela avaliação interpares, justificando que, assim, os avaliadores “porque podem acompanhar melhor, no tempo e nas funções, os trabalhos dos docentes de uma Escola”, salvaguardando que é “importante que os avaliadores tenham legitimidade para essa função, que lhe pode ser dada por formação reconhecida e por condições profissionais próprias. A Diretora D2 prefere a avaliação externa,” a manter-se um modelo deste tipo ⁴⁴ – objetividade pelo afastamento, ausência de pressão e desconfiança entre pares; legitimidade, pelo menos formal ou aparente, dos avaliadores “.

4- Qualquer modelo de avaliação:

a) deve incluir observação de aulas / b) não deve incluir observação de Aulas/ c) deve incluir observação de aulas apenas em determinadas situações’?

Avaliados

Para a Avaliada A1 uma avaliação do desempenho docente “ deve incluir observação de aulas apenas em determinadas situações”, a saber: “no início de carreira, ou noutras situações onde se pretende tirar dúvidas ou ainda em caso de “empate”. Considera, esta professora que, noutras situações, a observação de aulas será “ uma perda de tempo pois acaba por consumir muito tempo ao professor avaliado que vai investir nessa aula observada, podendo descurar as outras aulas.” Na sua opinião “não é uma aula assistida que determina se esse professor é bom ou não.”

A docente A2 faz questão de mostrar a sua renitência em incluir a observação de aulas no processo de avaliação do desempenho docente ao escolher como opção “b), definitivamente”. Na sua opinião, esta observação é o fator que “causa maior constrangimento” ao processo avaliativo apontando como vetores deste constrangimento “observadores de aulas com menos qualificações académicas do que os observados; observadores que avaliam aulas pedagogicamente e cientificamente (são do mesmo grupo disciplinar do observado), outros só

⁴⁴ Referência ao modelo de avaliação consignado pelo decreto de 23 de junho de 2010

avaliam pedagogicamente (não são do mesmo grupo disciplinar do observado) ” e até “a própria a logística que a observação de aulas” exige.

A docente A3 também não concorda com a inclusão de observação de aulas na avaliação do desempenho de um professor, acreditando que esta observação “não é assim tão relevante para o estabelecimento de uma boa relação pedagógica com os alunos”, duvida de que a observação de aulas possa ter sempre um papel formativo nesse processo. Mostrando uma convicção oposta à Avaliada, A4 defende que um modelo de avaliação docente “ deve incluir a observação de aulas” pois esta permite a ” reflexão da prática docente, intervenção na melhoria de comportamentos que conduzirão a um melhor desempenho profissional”.

Relatores

O Relator R1 aceita a observação de aulas, mas apenas em determinadas situações devidamente fundamentadas, sendo a mesma feita pelo Delegado de Grupo.

A Relatora R2 num posicionamento radical (e significativamente curioso quando relacionado com a sua resposta à questão: concorda com o atual modelo de avaliação?⁴⁵) pensa que, não só deve incluir, como esta observação deve ser feita “sem aviso prévio.” (neste caso o uso do sinal de exclamação revela uma resposta de carácter emocional que pode até significar que é mais uma reação do que uma resposta).

A Relatora R3 parece não ter dúvidas da inclusão da observação de aulas no processo avaliativo” porque é uma opção “ mais formativa e implicante” mas confere a esta uma condição prévia: a sensibilização e motivação dos avaliados para a mais-valia que pode significar para os docentes a “observação de um amigo crítico”

Também a Relatora A4 é perentória na assunção da importância da observação de aulas no contexto da avaliação do desempenho afirmando que é mesmo “ é uma questão de cultura organizacional”, referindo que, em sua opinião, os ciclos avaliativos devem ser coincidentes com o tempo de permanência do professor em cada escalão profissional “ e que a “ observação de aulas deve ter lugar no último ano de permanência no escalão, acrescentando que “se o objetivo é refletir e corrigir práticas inadequadas, no caso de se verificarem, então ninguém deve ficar isento.”

⁴⁵ Na sua opinião o modelo é “ perverso” sobretudo devido à avaliação inter pares

Coordenadores de Departamento Curricular

É opinião do Coordenador C1 que a observação de aulas deve ter lugar “sempre que a Direção tiver sérias dúvidas sobre o professor”. A coordenadora C2 comunga também da ideia de que a observação de aulas deve ter um caráter excepcional com fundamentos inspetivos, pois acredita que esta se deve exercer “quando houver dúvidas sobre a qualidade do trabalho de um docente - por feedback negativo dos pais ou conhecimento dos seus pares (por exemplo de um dos seus conselhos de turma) ou da direção”.

A coordenadora C3 tem uma perspetiva límpida dos fundamentos para a sua opção (inclusão de observação de aulas) argumentando que “a observação de aulas permite diagnosticar problemas pedagógicos relacionados com questões de articulação curricular, permite repensar as práticas pedagógicas no sentido de melhorar os processos de ensino/aprendizagem dos alunos, etc. (...) em contexto de supervisão”.

De forma coerente com esta posição afirma que “uma observação de aulas, esporádica, por um avaliador externo, sem outro objetivo que não seja o de classificar segundo determinados indicadores...não me parece muito útil...mas será absolutamente necessário, pois é na aula que o ato didático - pedagógico acontece ...”.

O Coordenador C4 reconhece as potencialidades formativas da observação de aulas embora esta só seja enriquecedora se for sentida e procurada pelo avaliado como uma mais-valia profissional: “abrir a sua sala de aula deve ser intenção motivada por um desejo de enriquecimento de práticas e não uma obrigação legal.”

A observação de aulas surge, para este professor - avaliador, como a decorrência lógica de uma “supervisão eficiente”.

Diretores

Para o Diretor D1 na avaliação do desempenho de um professor deve constar a observação de aulas pois, para si, estas constituem a essência do trabalho pedagógico, como sublinha: “as aulas são o trabalho do professor, pelo que não podem ser colocadas de parte. “ (o artigo o surge aqui como um elemento caracterizante dessa essência).

No caso da Diretora D2 a observação de aulas aparece sobretudo como forma de confirmação de um pré-diagnóstico e uma medida pró-ativa de um plano de intervenção e melhoria:” sem aviso prévio, para os docentes que todos sabemos que precisam de se confrontar com as suas limitações e falhas; esta observação deve incidir no clima da aula, na relação professor/aluno, na dinâmica da aula; se existirem dúvidas sobre a competência científica de um docente, poder-se-á recorrer à supervisão e se não se verificarem as melhorias necessárias, então utilizar uma observação de aulas e avaliação com efeitos “corretivos” “

5-O resultado da avaliação do desempenho docente deve ter consequências:

a) Na progressão da carreira / b) apenas na informação interna na Escola apenas com retribuição financeira para as classificações mais elevadas/ d) outras consequências

Avaliadas:

Na resposta da Avaliada A1 transparece alguma desconfiança sobre a transparência do processo avaliativo “ a acontecer uma avaliação do desempenho justa e honesta (“sem levarem todos pela mesma “tabela” e sem estarem sob o jugo do (a) Diretor(a) “. Quando estas exigências de rigor estão satisfeitas a professora A1 defende que a avaliação “ deverá ter repercussões na progressão da carreira”.

A Avaliada A2 preconiza que a avaliação do desempenho de um professor deve ter apenas consequências na informação interna da Escola, sendo esta utilizada ” para que após a aferição se possam delinear estratégias (a nível de Escola) de modo a colmatar as eventuais deficiências detetadas, ou de forma a difundir as experiências positivas, tendo, sempre, como meta a melhoria a qualidade do ensino.”

No caso da Avaliada A3 esta afirma, que em sua opinião, os resultados da avaliação do desempenho devem ter consequências na progressão da carreira, vendo nesta retribuição uma forma de “ estratégia motivacional de incentivo contínuo à melhoria profissional”

Também A4 concorda com a consequência progressão na carreira, como forma de reconhecer a qualidade do desempenho de um professor mas ressalva que esta progressão não deve ser análoga há que durante “demasiados anos” “premiou o tempo de serviço e não a qualidade do ensino ministrado”, o que em seu entender “não motiva os professores ao

aperfeiçoamento”. Defende que um melhor desempenho corresponda a uma melhor remuneração e também defende o reconhecimento interno da Escola das boas ” práticas dos seus docentes”: “como valorização do seu PEE ou de agrupamento: melhores práticas, melhor ensino, jovens mais preparados para o futuro.”

Relatores

O Relator R1 defende a progressão da carreira docente como resultado da avaliação do desempenho mas também sustenta que esta progressão não deve ser constringida pela existência de quotas. Advoga que as menções classificativas a atribuir ao desempenho docente estejam limitadas às menções de Satisfaz e Não Satisfaz sendo que, no seu entender, “a menção de Satisfaz deve ser suficiente para o docente progredir.” A Relatora R2 também partilha da opinião de que a progressão na carreira surja como consequência do processo avaliativo de um docente, mas salienta que devem ser instituídas “progressões distintas dependendo das classificações obtidas.”

R3 perfilha da mesma opção, fundamentando-a como uma medida “que incentiva à melhoria e pretende-se que todos melhorem para que a educação melhore.” Acrescenta, esta docente que ao sentir-se reconhecido o professor se motiva e se transcende.

A Relatora R4, contextualizando-se na realidade sociopolítica e económica de 2011, que está marcada por “ cortes nos vencimentos e os congelamentos nas progressões das carreiras que têm sido aplicados aos professores, decorrentes da atual conjuntura de crise “pensa que não é razoável propor que o resultado da avaliação do desempenho docente tivesse outro tipo de consequências. “

Para além do argumento económico-financeiro a docente sublinha que a “avaliação deve ter um cunho essencialmente formativo”, salvaguardando que outro tipo de consequências, seriam marginais, para quando se “ verificasse uma situação grave, que configurasse uma situação de exceção.”

Com base nos argumentos expostos defende apenas como consequência da avaliação do desempenho a informação interna na Escola.

Coordenadores de departamento curricular

O Coordenador C1 afirma que mesmo que sejam ponderáveis outras consequências: “a primeira consequência terá que ser a formação. Só depois poderá haver outros reflexos.”

No que diz respeito à coordenadora C2, esta retira como primeira consequência a “ formação obrigatória para os desempenhos com nítidas fragilidades” e a seguir garantir a “progressão na carreira para os bons professores”.

Na opinião da coordenadora da Coordenadora C3 as várias opções apontadas são cumulativamente desejáveis, argumentando assim a sua pluralidade de escolha:

- a) informação interna na Escola - como potencializada pela “vertente formativa da avaliação e apelo sistemático ao desenvolvimento pessoal e profissional, ao bem dos alunos e da instituição “.
- b) progressão da carreira - “ com aceleração para os melhores desempenhos”
- c) outras consequências - no caso de “ um docente com um mau desempenho profissional tenha possibilidade de proceder a uma reciclagem...plano de melhoria...”
- d) retribuição financeira – como “prémio de mérito, enquanto motivador para melhores desempenhos...” embora reconheça que “com a “crise financeira” não parece “ viável”.

A coordenadora C4 embora, opine que a avaliação de um docente deve ter consequências na progressão na carreira, pensa que tal não invalida as “ implicações no reconhecimento da Escola “, reconhecimento este que surge como fator motivacional para a melhoria. Defende que “o docente deve ver reconhecido pelos seus pares o seu valor ou apoiado nas suas fragilidades “. Assumindo que esse reconhecimento deve ser visto “ como uma mais-valia na avaliação que a Escola faz de si própria.”

Diretores:

O Diretor D1 pensa que “ o bom desempenho deve resultar em alguma consequência. “ Em relação à tradução desse bom desempenho na progressão pensa que “uma progressão mais rápida pode ser uma solução.”

A Diretora D2 coloca as consequências da avaliação do desempenho de um professor no reconhecimento e responsabilidade que a sua qualidade confere: “os resultados da avaliação deveriam constituir critérios de escolha/nomeação para determinados cargos e de distribuição de serviço”.

Esta forma de retribuição, na sua opinião, só é possível, se vigorar como referente um “ modelo fiável e que espelhe o real valor dos avaliados”. Assim, na sua opinião,” enquanto não tivermos a certeza de que o modelo é fiável, objetivo e de que a sua aplicação nos diferentes contextos organizacionais não coloca em risco a igualdade de oportunidades de todos os avaliados, então qualquer uma das outras consequências poderá constituir um exercício de injustiça e discriminação negativa.”

Pelo exposto depreende-se que a Diretora D2 defende que antes de se procurar formas de retribuição ou penalização que distingam os bons desempenhos dos desempenhos inadequados é necessário que se reconheça no modelo de avaliação que os caracteriza a objetividade, a transparência e a justiça que legitima a sua ação seletora.

CAPÍTULO 4

Conclusões e propostas heurísticas do estudo

Preâmbulo

Interceção da análise de conteúdo com a percepção profissional da investigadora.

“O que um homem vê depende tanto daquilo que ele olha quanto da sua experiência visual e conceitual prévia, que o preparou para ver”.

Thomas Kuhn

Sendo a percepção um processo ativo de organização e interpretação subjetiva de informações sensoriais, é por ela que conhecemos o mundo que nos cerca. É com ela que contactamos pessoas, situações, acontecimentos, formando imagens a seu respeito.

A visão que temos do mundo não é determinada exclusivamente pelas coisas em si, porque o investigador não é um recetor passivo que se limita a observar os objetos, ele cruza-os com as suas percepções e constrói um novo facto científico. Com a percepção o investigador faz os factos adquirirem sentido.

A análise de conteúdo das entrevistas foi feita à luz da minha percepção profissional nas várias tarefas que já experimentei na área da supervisão e da avaliação docente. Quer como membro da Comissão de Avaliação do Desempenho Docente, quer no papel de Coordenadora de um departamento curricular, quer como formadora, quer como orientadora da função de Relator, tive a percepção de que existia uma diferença nítida de posicionamento, de fundamentação, de convívio com os conceitos de supervisão e avaliação docente em professores com e sem formação específica nesta temática educacional.

Percebi também que muita da intranquilidade e do posicionamento radical de alguns professores em relação à supervisão e ao processo de avaliação docente, decorria do facto dos fundamentos destes conceitos e da abrangência destas práticas serem, para a maioria, sentidos como estranhos. Percebi, também, que as barreiras epistemológicas que se erguiam à discussão destas matérias se deviam à insegurança de sustentar uma discussão para a qual a maioria dos professores com que contactei não estava preparada.

Muitas das opiniões que ouvi pareciam-me mais nascidas de um instinto de proteção de um estatuto adquirido (formal ou informalmente) do que da apologia de um posicionamento ideológico sobre as linhas de ação do sistema educativo. Onde procurava argumentos pertinentes, encontrei adesão a sofismas intencionalmente construídos para esconder essas mesmo inseguranças ou paralogismos inconscientemente debitados de coisas que se ouvem e se adaptam como nossas.

Mas encontrei também vontades imensas de conhecer primeiro para debater depois. E, nestas últimas, percebi como o sentido e o significado dos conceitos de supervisão e avaliação iam ganhando consistência argumentativa à medida que a temática era estudada, analisada e debatida. Mesmo continuando com posicionamentos discordantes, abria-se, com a formação, um espaço de diálogo propenso a propostas de melhoria e a contributos proactivos e não destrutivos.

Percebi também que as funções avaliativas condicionavam a sua posição perante os referidos conceitos, porque cada um pensava estes sentidos e significados a partir do que isso representava para a sua situação profissional.

Tive ocasião, no período em que investi no conhecimento teórico que sustenta este trabalho, de frequentar vários seminários sobre temas da educação e registei que os mais participados eram mesmo, os que se debruçavam sobre a supervisão/avaliação docente. Um dos seminários na Universidade Católica que contou com a presença da Prof. Dra. Maria do Céu Roldão reuniu mesmo de mais de quatro centenas e meia de professores de todo o País -tendo até encontrado duas colegas vindas da ilha da Madeira - o que me leva a considerar pertinente a hipótese que muitos professores estão interessados em conhecer, em descobrir novos sentidos e significados para essas novas responsabilidades profissionais.

Com um curso de formação que organizei na Universidade Católica sobre supervisão e avaliação docente tive ocasião de consolidar as minhas pistas de reflexão: parte dos formandos traziam para o curso de formação ideias pré-concebidas sobre estas temáticas que iam da adesão “por princípio” até à rejeição “por reação”, mas todos traziam uma extraordinária vontade de saber mais, saber melhor e debater para refletir. Foram, sete sessões de trabalho, de descoberta e enriquecimento profissional para todos nós, que me mostraram como quando sabemos e compreendemos o que deve ser alvo da nossa deliberação, conceitos como supervisão, avaliação, observação de aulas, trabalho colaborativo, dinâmica avaliativa interpares, perdem o excesso de carga ideológica e política para se tornarem em normas de ação potencializadoras de criar novas dinâmicas de desenvolvimento profissional e institucional.

Foi, então, com a perceção heurística de que a formação específica faz a diferença, de que só quando se partilha a estrutura conceptual de um conceito podemos ser e ter efetivamente interlocutores, que parti para as entrevistas a 14 professores em diferentes funções avaliativas, distribuídos igualmente por dois grupos que se distinguiam por possuírem, ou não, formação específica em supervisão e avaliação docente. E através delas, perceber se a compreensão destas matérias para cada professor, dos dois grupos considerados, teria uma relação de correspondência com a forma como vivenciavam os referidos conceitos no contexto do processo de avaliação do desempenho no ciclo avaliativo 2009-2011.

As conclusões que aqui se apresentam nascem de uma lógica situacional pois apoiando-se no registo do facto (no caso deste trabalho - as entrevistas), são estruturadas e lidas à luz de uma grelha de análise conjuntural onde estão presentes elementos de conhecimento da realidade da profissão e dos seus contextos sócio-afetivos..

Conclusões parciais

Na organização de dados foi possível uma primeira impressão, existem:

- **Elementos separadores:** o tipo de expressões utilizadas, na justificação (e sobretudo a ausência desta), o tipo de linguagem oculta que sugere intranquilidade e insegurança, a sugestão de alguma esperança (ou a ausência desta) para o futuro da avaliação docente, distinguia significativamente os entrevistados nos dois grupos propostos (com ou sem formação especializada) e um
- **Elemento agregador** - a utilização de um conceito recorrente – *Motivação* (ou outros da sua família conceptual como *incentivo* ou *estimulo*) era usado transversalmente por todos os professores, por alguns em mais do que uma resposta (ou mesmo usando dois destes conceitos na mesma resposta)

Na análise de conteúdo foi demonstrado como:

- A familiaridade com as temáticas em estudo, suaviza e confere qualidade argumentativa, porque fundamentada no conhecimento, aos vários posicionamentos, mesmo quando as posições que defendem os aproximam dos docentes SEF: os docentes CEF não são oponentes por reação, são-no por convicção, por conhecimento e quando discordam não o fazem por sistema mas pontualmente, focalizando e explicando a sua discordância de forma proactiva, contribuindo com a sua resposta com propostas para melhorar o processo. Foi o que a experiência me ensinou e as entrevistas acabaram por corroborar.
- A supervisão aparece para os professores SFE como algo necessário mas, para vários, com salvaguardas que levam a supor a sua desconfiança de que ela pode assumir um temível carácter inspetivo. Como é possível ver traduzido em expressões como “ sem que tal não cause constrangimentos “, “só na fase inicial “, “ só para casos anómalos ” só por profissionais habilitados “, ou para “ combater práticas instituídas “.

Os docentes do grupo CFE caracterizam a supervisão como exigência fundamental para uma avaliação competente e eficiente mas como um requisito de qualidade e não como desconfiança. Para estes professores a importância da supervisão é caracterizada com expressões como “ desenvolvimento profissional”, “amigo crítico”, “prática reflexiva conjunta “, “monitorização e discussão de práticas “ “corrigir formativamente”, “ aperfeiçoar”. Estas expressões, traduzem a contextualização empírica das teorias sobre posturas profissionais apresentadas no capítulo 1⁴⁶, nomeadamente de Ketele (2010) que percebe duas formas de entender a supervisão/avaliação: como “postura de controlo “ (avaliador que constata) ou como “ postura de reconhecimento” (avaliador como “amigo crítico”).⁴⁷

Podemos afirmar que nas entrevistas em estudo os professores SFE estão mais perto da primeira conceção da supervisão/ avaliação e os professores com formação específica da segunda. Acrescendo que estes últimos vêm na supervisão uma função de auto regulação em que estão implicados todos os intervenientes e em que todos devem ser sujeitos na melhoria de desempenhos (supervisor e supervisionado).

- Em relação à importância de uma avaliação do desempenho o primeiro grupo (SFE) aproxima a sua opinião positiva do conceito de “prestação de contas”, “como em qualquer carreira”, (da decorrência da a sua perceção de avaliação como “controlo”).

A maioria dos professores SFE vê a avaliação mais como um fim do que como um meio, como reconhecimento de valor ou de através da avaliação individual/conjunta uma forma de avaliar a Escola. Nestes docentes infere-se que avaliação é muitas vezes confundida com classificação, talvez pela perceção experiencial ‘da lógica de “ *top-down* “ da tutela, que como vimos atrás, lhe confere uma função controladora.

Os docentes do segundo grupo (CFE) vêm a avaliação sobretudo como um meio: um processo de “diagnóstico”, de “reflexão constante de incentivo à construção da sua profissionalidade “ que saiba “ estabelecer uma distinção nítida entre avaliação formativa e avaliação de desempenho”. Todas as expressões, destes docentes, caracterizadoras da avaliação sublinham-na não numa dimensão sumativa mas como um processo de interação e

⁴⁶ Página 53

⁴⁷ Ver esquema página 54

constatação muito mais centrado na Escola e por isso numa lógica mais perto do “ *down - top*”.

- A totalidade dos docentes dois grupos, afirma a sua discordância com o modelo de avaliação do desempenho do ciclo avaliativo 2009-2011. A diferença está na fundamentação dessa rejeição: O grupo SFE demonstra claramente a desconfiança “ tudo está sob suspeição ”- (nos avaliadores, no caso dos avaliados, na própria capacidade de estar à altura da tarefa ou nas intenções do modelo subjacentes ao cargo, no caso dos Relatores, na falta de formação - própria e dos seus nomeados - no desfazamento com a realidade das Escolas no caso dos Diretores). O grupo CFE não alicerça a sua discordância na conceção ideológica do modelo embora critiquem alguns dos seus pressupostos como (a limitação de classificação por cotas) mas na sua operacionalização, como analisamos no primeiro capítulo deste trabalho, na linha de pensamento de Formosinho que propõe para a pacificação do processo avaliativo que “a avaliação deve ser menos administrativa e mais profissional”⁴⁸. Caracterizando o modelo como “ burocrático ”, “ não cria mecanismos automáticos à Escola”, “è complexo”, “ tornou-se inexecutável ”, “ não atende a fatores extrínsecos”, “ não dá explicitação prévia “ dos ” seus fundamentos conceptuais e políticos”.

Percebe-se, nestas distintas fundamentações, que qualquer debate entre estes dois grupos seria difícil pois embora, ambos discordem do modelo o conteúdo argumentativo não se basearia apenas no conhecimento mas na desconfiança.

- Esta desconfiança do primeiro grupo (SFE) acentua-se e transforma-se mesmo em insegurança quando se fala em avaliação interpares ou em observação de aulas que são rejeitadas linearmente como forma de avaliação (exceto por D1, mas condicionadas à existência de formação específica do avaliador). A avaliação interpares chega mesmo a ser caracterizada por uma docente como “perversa”. Para este grupo de professores esta forma de avaliação só é aceitável quando lhe é retirada a função avaliativa, cabendo-lhe apenas um carácter meramente formativo. Descentrando-a desta e conferindo-lhe também uma dimensão classificativa, então para estes docentes, a avaliação deve ser também externa (propondo assim, a maioria, um modelo misto).

⁴⁸ Página 58

Uma das explicações latentes para a rejeição da observação interpares parece ser aquilo a que Formosinho chama “fabricação burocrática “⁴⁹ de avaliadores/ observadores sem que a seleção obedecesse a preparação específica para a tarefa.

Decorrente desta desconfiança a observação de aulas é aceite apenas, quase pela totalidade destes decentes, como “exceção”, “como desempate “, como resposta a “sérias dúvidas “ do desempenho de um professor, ou uma inabitabilidade para quem se candidata a uma classificação de Muito Bom ou Excelente.

Existe uma nítida dramatização do significado de “observação de aulas” neste segmento de professores, que surge com uma idiosincrasia mais perto da intrusão e violação de um feudo particular do que como uma forma colaborativa e conjunta de aprendizagem. Mesmo a Relatora R2 que refere a concordância com a observação de aulas acrescenta “e sem aviso prévio!” ao utilizar uma interjeição e ao contextualizar esta com as respostas anteriores parece denunciar que é mais uma reação epidérmica negativa do que uma defesa convencida.

Ao contrário a observação de aulas é desdramatizada e desmistificada pelos docentes entrevistados do grupo CEF como uma prática natural que decorre do acompanhamento supervisão. Mesmo a docente Avaliada deste grupo que não vê necessidade da observação de aulas fá-lo por desencanto, uma vez que pensa que esta nem sempre resulta em formação para os intervenientes (porque como faz questão em referir teve uma experiência negativa com as suas aulas observadas no ciclo avaliativo 2009/2011, o pode sugerir uma crítica à qualidade dessa observação). A maioria dos docentes do grupo CEF vê nesta prática um pretexto de reflexão e troca de experiências pedagógicas para melhoria profissional e mesmo a Diretora (D 2) ao usar a mesma expressão que R2- “ sem aviso prévio “ parece, distintamente, querer promover a aula real sem encenação programada.

- Em relação às consequências da avaliação os professores são maioritariamente pela intervenção da classificação na progressão da carreira, embora algumas opiniões enfatizem a necessidade de proporcionar formação aos docentes que revelaram fragilidades na sua prática docente. Curiosamente apenas uma docente menciona a retribuição financeira embora de uma forma descrente, de que esta possa tornar-se uma possibilidade efetiva⁵⁰. Ao contrário, vários

⁴⁹ Página 60

⁵⁰ Devido à conjuntura económico-financeira do País

docentes acreditam que o reconhecimento interno da Escola pode ser uma forma assertiva de incentivo à melhoria.

Creio que em relação ao reconhecimento que gostariam poder esperar da Escola, a maior parte dos professores entrevistados se reveria nas palavras de Alves no artigo “ A Escola e a Caixa dos Mil Espelhos “ já citado⁵¹. “Precisamos de ver, na Escola, pequenos oásis que nos (re)confortam (...) Porque a nossa felicidade e a nossa realização profissional passa por aí.”

CONCLUSÃO GLOBAL E INTEGRADORA

No início deste trabalho, viajei sobre um conhecedor tecido teórico que me mostrou o **plano do dever ser** que resulta da constatação teórica e profissional de reputados autores de duas dimensões estruturantes da prática docente: a supervisão pedagógica e avaliação docente. Através dele são perceptíveis os posicionamentos ideais de uma linha de ação profissional de um professor motivado, implicado, competente e informado.

Através de questões de investigação fui procurando entender como se movia a profissionalidade docente num terreno que não é alicerçado na formação inicial, nem promovido na avaliação contínua e então coloquei a questão majorante deste trabalho:

A formação específica em supervisão e avaliação faz a diferença no sentido e no significado que as práticas supervisivas e avaliativas têm para os docentes?

Então saí do plano conceptual e desloquei o meu olhar para o **plano do ser**. Da realidade das Escolas, da realidade que conheço. E a conclusão final é afirmativa. É o conhecimento e o estudo da supervisão pedagógica e da avaliação docente que torna pacífica e colaborativa a relação de supervisão/avaliação. É ela que esbate as barreiras que permitem conferir significado à supervisão e que faz da prática avaliativa uma relação aberta, consentida. Com ela é possível reconstruir e tornar humana e exequível uma avaliação desempenho que não se submeta às leis do mercado, que reponha o seu eixo da formação pois como afirma Santomé já citado, na parte teórica deste trabalho,⁵² os conceitos de “ (...) liberdade, emancipação,

⁵¹ Página 42

⁵² Página 14

utopia, cooperação, insubmissão, bondade e solidariedade estão a desaparecer rapidamente dos discursos e leis educativas”.

Mesmo analisando a relação de cargos avaliativos com a forma de vivenciar as tarefas de supervisão e avaliação, percebe-se que se a responsabilidade dos professores avaliadores SFE é sentida como uma fragilidade que os expõe aos olhares dos seus pares, os professores CFE sentem a intranquilidade porque não são percebidos nas suas intenções pedagógicas.

Mas todos, avaliados e avaliadores, com formação ou sem formação e transversalmente a todas as respostas apontam o conhecimento especializado do avaliador como fator de legitimidade e qualidade, podemos mesmo dizer da tranquilidade, que torna todo o processo possível.

As conclusões deste estudo mostram, dentro das suas próprias limitações, que é a formação especializada em supervisão / avaliação docente que transforma os professores de meros executores em interlocutores implicados e sugere que esta formação se deve estender a todos os escalões e cargos da carreira de professor (e de acesso voluntário para os professores contratados)

A construção da nova profissionalidade docente faz apelo a “novos estilos de formação cujo eixo estruturante” passa a ser, a compreensão identitária das exigências dessa mesma profissionalidade e a perceção do seu poder reconstrutor, como defende Claude Dubar (1991, 1997), ou Canário (2002 p.16) que afirma:

“que o problema da mudança (individual e coletiva) das práticas profissionais é, antes de tudo, um problema de socialização profissional, então, essa mudança supõe o desenvolvimento, no contexto de trabalho, de uma dinâmica formativa e de construção identitária que corresponde a reinventar novas modalidades de socialização profissional. Essa reinvenção só é possível *na ação*, donde resulta que os processos formativos passam, necessariamente, a instituir-se como processos de intervenção nas organizações de trabalho, ou seja, nas Escolas “

Ao socializar-se numa formação que naturaliza conceitos e práticas que muitos professores vêm como formas artificiais da sua catalogação e seriação, seria possível criar a tal “ dinâmica de construção identitária “ que estas práticas exigem.

Aprendendo a refletir sobre estas temáticas o professor, aprende também a “ atribuir sentido a uma realidade complexa “ sendo que essa construção de sentido é feita a partir do conhecimento, à luz da sua “ história cognitiva, afetiva e social” docente Barth (1996, p. 25).

Ao procurar um tempo e espaço para esta formação é também em Canário (idem p.11) que encontramos a resposta numa ideia desenvolvida na primeira parte deste trabalho: é Escola: “ o lugar onde os professores aprendem”.

Uma formação que:

(...) deve permitir que os próprios professores disponham de um conhecimento aprofundado e concreto sobre a sua organização, elaborem um diagnóstico sobre os seus problemas e mobilizem as suas experiências, saberes e ideias para encontrar e aplicar as soluções possíveis (Barroso, 1996, p. 53).

Concomitante à exigência de formação específica do avaliador por quase todos os entrevistados está uma exigência “sine qua non” transversal a todos independentemente do género, idade, cargo, ou escalão na carreira: *A motivação*

A desmotivação dos professores cujas causas foram analisadas no capítulo 1, principalmente recorrendo ao contributo teórico já analisado com Santomé⁵³ parece ser vista como o grande obstáculo ao desejo (e ação) de melhoria profissional. Da frustração à revolta, passando por traços de amargura, vemos nos depoimentos dos entrevistados a necessidade de encontrarem propulsores motivacionais que criem as condições de motivação intrínseca para a melhoria profissional, que, e isso todos aceitam, pode ter na supervisão pedagógica um caminho excecional e um apoio precioso.

De uma forma interessante vemos que os professores entrevistados se situam numa franja etária entre os 37 e 59 anos. As respostas, sobretudo aquelas que mais parecem desabafos, sugerem que os ciclos motivacionais que foram apresentados no quadro ilustrativo dos ciclos de vida profissional da Carreira do Professor⁵⁴ se concretizam aqui : as respostas parecem espelhar 3 dessas fases:

⁵³ Página 14

⁵⁴ Página 38

• “*Frustração na Carreira*” (5ª fase) encontramos professores entrevistados que podemos situar nesta fase através de frases como “avaliar apenas pelos anos de serviço desmotiva” (SFE), ou “ a retribuição financeira funcionaria como um incentivo à melhoria “ (CFE) denotam frustração porque o esforço em fazer melhor nunca foi valorizado (tanto para uma avaliada - A1 como para um avaliador-R4). Como incentivar à melhoria se o avaliado (principalmente numa altura em que progressões e aumentos remuneratórios estão congelados) não vislumbra qualquer forma de reconhecimento? Estes docentes aspiram por aquilo a que Tardif, como foi referido ⁵⁵ chamou de cenário de “rutura de equilíbrio”, aspiram pela quebra de uma cristalização institucional que os sufoca. E vivem na angústia de uma carreira profissional pouco estimulante.

• *Estabilidade/estagnação* (6ª fase) encontramos também docentes que não encontram muitas razões para alterar o que havia antes de 2007 e que defendem que a supervisão só se justifica numa fase inicial da carreira ou quando são detetadas situações anómalas. São os professores do “*Status quo*”, aqueles que não estão motivados para a mudança, porque desconfiam dela e isso torna-os inseguros. São os professores que usando a imagem de Tardif assumem um cenário de “resistência à mudança”. Aqueles a quem na altura da decisão sobre a mudança, o seu “marcador somático” (de que fala Damásio e que atrás foi analisado) da deliberação profissional assume um carácter de auto preservação, são os professores que reagem negativamente à mudança, porque o novo transforma em provisória a segurança do que pensavam definitivo. Porque temem que o que sempre tomaram como adquirido pode ser, efetivamente, ser apenas provisório, transitável.

• *Viragem /wind - down* (7ª fase) são sobretudo os professores mais bem posicionados na carreira (Coordenadores/Diretores) cuja posição de carreira/funções lhes assegura capacidade interventiva. Seguros do seu estatuto na Escola a que pertencem, fazem jus à sua cultura profissional deixando claro as suas posições. Numa altura a que se assiste a uma debandada generalizada de docentes do ensino (devido às reformas económicas., sociais e do próprio

⁵⁵ Página 35

sistema educativo) estes docentes, na franja dos 50 anos, ao assumirem que continuam no ensino parecem fazê-lo num cenário que o citado Tardif caracterizou como cenário “Exacerbação das contradições sociais “. Ficam porque assumem um posicionamento que defendem com veemência e com qual se sentem implicados. Sentem que têm um papel interventivo a cumprir.

Numa situação de quase pré-reforma assumem um papel de detratores (SFE) ou defensores (CFE) de uma causa de uma forma desensombrada, com a segurança que o estatuto lhes confere E essa no momento é a supervisão e avaliação de docentes

É também uma conclusão geral a percepção de que a ideia de desenvolvimento profissional e a autoavaliação como contextos ecológicos autopoieticos onde se desenrola o sentido e o significado das tarefas de supervisão pedagógica e avaliação do desempenho é muito mais nítida nos docentes CFE, sendo que para estes todas as dimensões subsidiárias destas práticas só assim encontram fundamento.

Talvez porque vêem a Escola como um habitat de autorregulação sejam deste grupo os docentes que reclamam para ela mais autonomia, na linha do que vimos atrás a quando da caracterização da Escola motivadora ⁵⁶ defendida como a que “ motiva à superação” (Freire) onde “é permitido sair da fila” (Guerra) e que é sobretudo ” um espaço de diálogo interpelante” (Nóvoa).

Por último as conclusões deste trabalho denunciam que o diálogo entre docentes sobre assuntos nucleares da sua vida profissional exige um palco de debate (as Escolas) de convívio democrático onde esteja acessível a todos a informação e sobretudo o conhecimento prévio dos fundamentos do que constitui o objeto da discussão. Neste debate é necessário apresentar a confronto argumentos fundados em raciocínios esclarecidos (como vemos em muitas respostas do grupo CFE) e não em juízos que mais parecem preconceitos, como vemos em alguns dos professores SFE.

Esta é talvez a macro conclusão: É imprescindível construir pontes de conhecimento sobre o sentido e os significados das práticas de supervisão pedagógica e avaliação docente sem as quais estas práticas nunca serão assumidas como um direito dos profissionais do ensino. Elas

⁵⁶ Página 40

serão sempre vistas como uma imposição inquisitorial que pretende “dividir para reinar”. E não há melhoria, não há desenvolvimento, sem paz. A paz surge da capacidade de negociar cedências para salvaguardar o que se estima. E todos os professores independentemente da sua formação nos assuntos em estudo professam da mesma estima pelo ensino. É nesta terra comum que se deve semear a paz que Escola precisa urgentemente.

Propostas heurísticas sugeridas pelas conclusões, para próximos estudos:

1. Perceber que necessidades de integração plena no tecido docente de uma Escola sentem que necessitam os professores contratados.
2. Compreender até que ponto o sentimento de não inclusão na carreira (cada vez mais difícil) afeta a sua motivação para a docência?
3. Como organizar a formação contínua dos professores nas áreas da supervisão docente nas Escolas de uma forma apelativa e não onerosa para os professores’?
4. Como pode uma Escola constituir-se como microcosmo de sentidos e significados supervisivos e avaliativos contextualizados na sua especificidade?
5. Que propostas dos professores para uma avaliação que se constitua como uma verdadeira oportunidade de reencontro da própria classe em torno de objetivos que a dignifiquem e a valorizem?

Das conclusões à exigência

Termina este trabalho com uma apropriação das palavras de Santos Guerra⁵⁷:

“ Há que haver transparência no diálogo e na negociação. Isso irá permitir que os cidadãos (professores)⁵⁸ tomem conhecimento do que se passa. E que o possam criticar. Bem sei que o exercício da crítica é complicado. Criticar não é demolir, é discernir. Para haver crítica tem de haver liberdade de expressão. Uma liberdade efetiva e não meramente formal. Liberdade de crítica que tem de assumir corajosamente o poder. Seria lamentável que a verdade completa só pudesse ser dita anónima e postumamente “

⁵⁷ “No coração da Escola” (2003,p.243)

⁵⁸ Adaptação editorial

Bibliografia

- Alarcão, I. (1999). *Um olhar reflexivo sobre a supervisão. In Supervisão na Formação— contributos inovadores*. Atas do I Congresso Nacional de Supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma Escola reflexiva*. S. Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003, 2ª edição). *Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alves, P. Machado (Org.) (2008) *Avaliação com sentido(s)-Contributos e Questionamentos*, De Facto Editores
- Babette H. e Freire, P. (1984) *Cuidado, Escola! - Desigualdade, domesticação e algumas saídas*. São Paulo: Editora Brasiliense
- Bachelard, G. (2002) *A Formação do Espírito Científico*. Contraponto,
- Bardin, Laurence (2004), *Análise de Conteúdo*. 3ª ed. Ed. Lisboa : Edições 70,
- Barroso, J. (1997). *Formação, projeto e desenvolvimento organizacional*. In: Canário, R. (Org.) *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Barth, B. M. (1996). *Construire son savoir. In: Bourgeois, E. (Ed.). L'adulte en formation. Regards pluriels*. Bruxelles: De Boeck.
- Bourdieu, P. (1989). *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel
- Canário, R. (1997). *Formação e mudança no campo da saúde*. In: Canário, R. (Org.) *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Châtelet, F. (1978) “*Do mito ao pensamento racional*” in Aubenque P., Benhardt J. F. Châtelet. Lisboa ed: Publicações Dom Quixote
- Contreras J. (2002) *A autonomia de professores*. São Paulo ed: Cortez
- Cornford, F.M. (1969) *Estudos de Filosofia Antiga (Sócrates, Filosofia e Aristoteles)* ed. Atlantida
- Crato, N. (2006), *O “Eduquês” em Discurso Direto – Uma Crítica da Pedagogia Romântica e Construtivista*. Lisboa: Gradiva)

Damásio, A (1995) *O Erro de Descartes – emoção ,razão e cérebro humano* “ Mem Martins : Publicações Europa.

Da Matta, R (1991) *Relativizando: uma introdução à Antropologia Social*. Rio de Janeiro: Rocco,

Demo, P. (1989.) *Metodologia científica em ciências sociais* .(2ºed). São Paulo: Atlas,

Denzin N. K.(1970) ,*The research act in sociology: a theoretical introduction to sociological method*. (ed.) New York: McGraw-Hill,

Denzin, N. K. (1989), *The Research Act*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall.

Denzin, (2006). N.K; LINCOLN, Y S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens* [trad. Sandra Regina Netz] 2a ed. Porto Alegre: Artmed,

Estrela, A, (1994) *Teoria e prática de observação de aula* (4ºed.) Porto Editora

Feldmann, G. M. , (2009) *Formação de Professor na Escola: na contemporaneidade* ,ed.Senc

Flores, J (1994) *Análisis de datos cualitativos – Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona : PPU

Formosinho ,J. Machado, , Formação (2010) , *Desempenho e Avaliação de Professores*, ed, Pedagogo (Coleção Educação e Formação)

Freire, P., (1997) *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa*. S. Paulo, Brasil: Paz e Terra (Coleção Leitura),

Freire, P (1970) *Pedagogia do Oprimido* - S. Paulo, Brasil: Paz e Terra

Garmston A., Lipton E.L, Kaiser.K.(1997), *A Psicologia da Supervisão*,

Gimeno, J (1995) *Consciência da ação sobre a prática como libertação profissional dos professores* in A. Nóvoa org. Profissão Professor Porto: Porto Editora

Guerra C. I.(2006) *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentido e Formas de Uso* ,Princípia Editora, Lda. Estoril

Guerra, S. M.(2008) *No Coração da Escola - Estórias sobre educação* Editora Asa

Guerra S. M. (1995) *La Evaluacion:un proceso de comprension y mejora* .Malaga Ed, Aljibe

Guerra, S. M.(2003) *Uma seta no alvo*. Edições Asa

Gruwell, E., (1999) *Freedom Writers Diary*, editor : Broadway

Goleman, D. (1995) *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ* Bantam Books.

Goleman, D. (1998) *Trabalhando com a inteligência emocional* Editora Objetiva

Ketele, J-M (2010) *A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores :postura de controlo ou de reconhecimento?* in *Pólo de Excelência – Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente* org, por Alves, M.P e Machado, A.E

Heideman, C. (1990) *Introduction to staff development. In P. Burke et al. (eds.), Programming for staff development.* London: Falmer Press

Huberman A. M. (1989) *Research on teachers' professional lives* , ed. Pergamon Press

Minayo, M.C. S.; ASSIS S., S.G. ,Souza E. R. (orgs) (2005) *Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de programas sociais.* Rio de Janeiro: Editora Fiocruz,

Mintzberg, H., Ahlstrand B., Lampel, J.(1998) *Safari de Estratégia: um roteiro pela selva da gestão estratégica.* Porto Alegre: Bookman,.

Morgado, J.C.(2005) *Currículo e Profissionalidade Docente*, Porto Editora

Moreira, M. A.. (2004). *A Investigação-ação na formação em supervisão no ensino do inglês: Processos de (co-) Construção de Conhecimento Profissional.* Braga: Universidade do Minho IEP

Moreira, M. A. (2009) *A avaliação do (des)empenho docente : perspectivas da supervisão pedagógica* Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação (CIEd)

Moreira, M. A.(2011)*O lugar da observação na avaliação docente : O que vale o que observamos ?* in *O que vale o que fazemos ? Práticas de Avaliação do desempenho* org. por Alves P. Flores M., Machado E. ed. De Facto

Nolan, J. & Hoover, L.(2005). *Teacher Supervision and Evaluation: Theory into Practice.* Hoboken, NJ:Wiley/Jossey-Bass.

Nóvoa, A. (1989).*Os professores. Quem são? Donde vêm? Para onde vão?* Lisboa, ISEF,

Nóvoa A.o (2009).*Professores Imagens do futuro presente* ed. Educa Lisboa

Oliveira -Formosinho, J. (org.) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola.* Porto: Porto Editora

Perrenoud, P,(1997). *Construire des Compétences dès l'École.* Paris: ESC .

Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.* Lisboa: Publicações D. Quixote.

Popper, K. (1978) *A Lógica das Ciências Sociais.* Rio: Tempo Brasileiro

Ranjard , P.(1988),*Responsabilidad y conciencia profesional de los enseñantes.* Em Revista de Educación. Enero-abril.

- Rangel, M (1979), *Nove olhares sobre a Supervisão*, Brasil, Papyrus Editora
- Rose, N. (1999). *Powers of Freedom: Reframing political thought*. New York: Cambridge University Press
- Sanches, M. (2008), *Professores, Novo Estatuto e Avaliação do desempenho - identidades, visões e instrumentos para a ação*, ed, Fundação Manuel Leão, V.N. Gaia
- Santomé, J. T. (2006). *A Desmotivação dos Professores. Mangualde: Edições Pedagogo*
- Saul, N. J. (2000) *Motivação e formação de professores* Coimbra: Quarteto
- Stones, E. (1984). *Supervision in Teacher Education – A Conselling and Pedagogical Approach*. London: Methuen & co. Itd.
- Tardif, M. (2008) *O Ofício de Professor – História, perspectivas e desafios internacionais*, ed. Vozes
- Vieira, Fl. (1993). *Supervisão - Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa
- Vigotski, L. S. (2000). *Pensamento e linguagem*. - 2a. ed. – São Paulo: Martins Fontes
- Waite, D. (1995). *Teacher resistance in a supervision conference*. In Corson, D. (ed.). *Discourse and power in educational organizations*. Cresskill: Hampton Press,
- W. Jaeger, (1961), *Paideia* Cambridge: Bellmap Press of Harvard University Press Band II, cap. "Socrates" (trad.port.)
- Yin R. K. (2005) *Estudo de caso: planejamento e metodos* ed..Bookman Companhia
- Zander, R. S. e Zender B. (2000), *The Art of Possibility* Harvard Business Press

Revistas / publicações e comunicações

- Alarcão, I. (2007). *Formação e Supervisão de Professores: Uma nova abrangência* Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 3 de maio de *In Sísifo /Revista de Ciências de Educação*, n.º 8. (pp.119-128)
- Alves, J. M. (2011), *A Escola e a Caixa de Mil Espelhos*, *Correio da Educação* nº 380 27/5/
- Canário, R., (2002) *A Escola: o lugar onde os professores aprendem*. In *Supervisão na Formação – contributos inovadores*. Atas do I Congresso Nacional de Supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro. (p p.11- 20)
- Flávia V. (2009) *Supervisão pedagógica e emancipação profissional*, *Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, Guimarães, *Revista ELO 16* – maio de 2009 (pp.31-36)

Marcelo, C. (2009). *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro* . In Sísifo /Revista de Ciências de Educação, n.º 8.(pp.7-22)

Moreira M.A.,(2009) *Supervisão interpares, avaliação e autonomia profissional* , Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda, Guimarães, Revista ELO 16 – maio de 2009 (pp.37-42)

Gonçalves, A. J (2000) -*Desenvolvimento profissional e carreira docente: Fases da carreira, currículo e supervisão*. In Sísifo /Revista de Ciências de Educação, n.º 8 (pp.23-36)

Guerra S., M. (2011) – Comunicação no 1º Ciclo de Seminários de Aprofundamento em *Administração e Organização Escolar Lideranças, supervisão e avaliação* , realizado na Faculdade Católica em 9 de março (Campus da Foz)

OECD (2004) *Policy Brief: The Quality of the Teaching Workforce*. OECD Observer

OCDE (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris

Roldão M. C (2005) *Profissionalidade docente em análise - especificidades dos ensinos superior e não superior* revista nuances, UNESP (Universidade do Estado de S.Paulo), ano XI, nº 13, Jan-Dez 2005, p.108-126., 2005

Roldão M.C (2005) *Para um currículo do pensar e do agir: as competências enquanto referencial de ensino e aprendizagem*. Suplemento de En Direct de l'APPF, Fev 2005

Ruivo J.(2011) *Avaliação: a proximidade e a cegueira* , Revista educare em 10-1-2011

Saul, N. J. e Santos J. C. V.(2000) *Motivação e formação de professores* revista Educação Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 1 (52), p. 39 – 58, Jan./Abr. 2004

Legislação

Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de junho, 1.ª série — N.º 120 — 23 de junho de 2010-Artigo 18.º ponto 3.

Decreto-lei *Diário da República* nº240 de 30 de agosto de 2001

Netgrafia

Alves, J.M. *A Avaliação pelos Pares disponível em* (10 de março de 2008)
<http://terrear.blogspot.com/2008/03/avaliao-pelos-pares.html>

Flávia Vieira (2009) *Educação Social.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 197-217, jan./abr. 2009 Disponível em : (abril 2011) <http://www.cedes.unicamp.br>

Fielding, N., e M. Schreier (2001), “*Introduction: On the Compatibility between Qualitative and Quantitative Research Methods*”, em Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research (revista on-line), Disponível outubro 2011 em: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>

Kelle, U. (2001), “*Sociological Explanations between Micro and Macro and the Integration of Qualitative and Quantitative Methods*”, em Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research (revista on-line), Disponível em outubro 2011: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>

Moreira M.A. *A avaliação do (des)empenho docente: perspectivas da supervisão pedagógica* disponível em (12 de abril 2011)
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10366/1/24.M.A.Moreira.pdf>

APÊNDICES



CATÓLICA
UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA | PORTO
Faculdade de Educação e Psicologia

Entrevista escrita

Caro/a Colega:

Esta entrevista insere-se num estudo para uma dissertação de mestrado que pretende refletir sobre *o sentido e significado da supervisão pedagógica e da avaliação do desempenho docente* para os professores. As suas respostas constituirão mais um elemento de reflexão sobre o posicionamento dos professores em relação a um dos temas mais prementes da sua realidade e atualidade profissional: a avaliação do desempenho docente e não servirá para qualquer outro propósito ou projecto.

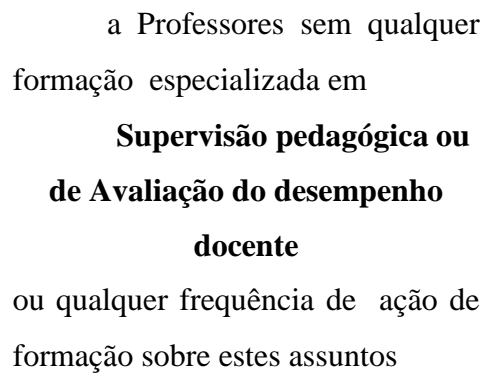
A sua colaboração será muito importante para a qualidade desse estudo.

Para facilitar a análise e utilização dos conteúdos deste inquérito, este é enviado por correio eletrónico. Agradeço o seu reenvio em tempo breve.

Grata

Ana Paula Silva

1-ENTREVISTAS



a Professores sem qualquer formação especializada em

Supervisão pedagógica ou de Avaliação do desempenho docente

ou qualquer frequência de ação de formação sobre estes assuntos

<i>Entrevista - A1</i>							
Propósito	Conhecer a opinião sobre o sentido e o significado da Supervisão Pedagógica e Avaliação do desempenho para professores de diferentes posições na carreira e cargos de gestão pedagógica						
Tipo de questões	Abertas e Semi-Abertas	Tipo de respostas	Abertas	Tipo de Registo	Escrito	Tipo de acesso	Envio e receção por e-mail
Relator	SIM <input type="checkbox"/> NÃO X						
Cargo de gestão pedagógica	Diretor/a (Presidente da CAP) <input type="checkbox"/>		Coordenador de Departamento Curricular <input type="checkbox"/>			D.T. <input type="checkbox"/>	
Questões	Respostas (quer responda afirmativamente ou negativamente, argumente /fundamente essa opinião)						
Considera a supervisão pedagógica um instrumento ao serviço da melhoria do ensino?	Em princípio sim. À partida, a supervisão pedagógica visa a melhoria da qualidade do ensino. No entanto, esta supervisão deverá ser formativa e não apenas avaliativa (que o é que está acontecer agora - o que leva os docentes a não se sentirem motivados a cooperar)						
Considera importante a existência de uma avaliação do desempenho docente?	Sim, porque em qualquer carreira deve haver avaliação do desempenho profissional. As pessoas devem ser distinguidas pelo seu trabalho e pelo diferente grau de consecução do seu desempenho. Não se deve avaliar todos os professores pela mesma "bitola" ou em função apenas da sua idade e dos anos de serviço.						
Concorda com o atual Modelo de Avaliação do Desempenho Docente?	Não. O atual modelo está desajustado à realidade da maioria das escolas e é injusto. Por vezes, põe professores com menos competências que os seus avaliados a avaliá-los! Só porque são mais velhos e já estão num escalão mais avançado!						

Selecione uma das opções e fundamente a sua escolha	
<p>A avaliação do desempenho docente deve ser:</p> <p>a) Inter pares b) externa à escola c) mista</p>	<p>a) Na verdade, um modelo misto seria talvez o ideal: com alguém da escola, com alguém da mesma área/ departamento e um 3º elemento exterior à escola) senão externa à escola – pois seria mais justa e mais imparcial.</p>
<p>Qualquer modelo de avaliação:</p> <p>a)-deve incluir observação de Aulas b)- não deve incluir observação de aula c) deve incluir Observação de Aulas apenas em determinadas situações</p>	<p>C) Deve incluir observação de aulas apenas em determinadas situações. No início de carreira, ou noutras situações onde se pretende tirar dúvidas ou ainda em caso de “empate” poderá haver lugar à observação de aulas. De resto, julgo ser uma perda de tempo pois acaba por consumir muito tempo ao professor avaliado que vai investir nessa aula observada, podendo descurar as outras aulas. Por outro lado, não é uma aula assistida que determina se esse professor é bom ou não.</p>
<p>O resultado da avaliação do desempenho docente deve ter consequências:</p> <p>a) na progressão da carreira b) apenas na informação interna na escola c) apenas com retribuição financeira para as classificações mais elevadas d) outras consequências</p>	<p>A) A acontecer uma avaliação do desempenho justa e honesta (-em levarem todos pela mesma “tabela” e sem estarem sob o jugo do(a) diretor(a)- , esta deverá ter repercussões na progressão da carreira.</p>

Renovo o meu agradecimento pela disponibilidade demonstrada. *Ana Paula Silva*

<i>Entrevista - A2</i>							
Propósito	Conhecer a opinião sobre o sentido e o significado da Supervisão Pedagógica e Avaliação do desempenho para professores de diferentes posições na carreira e cargos de gestão pedagógica						
Tipo de questões	Abertas e Semi-Abertas	Tipo de respostas	Abertas	Tipo de Registo	Escrito	Tipo de acesso	Envio e recepção por e-mail
Relator	SIM <input type="checkbox"/> NÃO X						
Cargo de gestão pedagógica	Diretor/a (Presidente da CAP) <input type="checkbox"/>		Coordenado de Departamento Curricular <input type="checkbox"/>			D.T. X	
Questões	Respostas (quer responda afirmativamente ou negativamente, argumente /fundamente essa opinião)						
Considera a supervisão pedagógica um instrumento ao serviço da melhoria do ensino?	Se por supervisão pedagógica se entender troca de saberes entre pares, sem que tal cause constrangimentos, esta constituirá, a meu ver, um instrumento muito importante ao serviço da melhoria do ensino.						
Considera importante a existência de uma avaliação do desempenho docente?	Considero importante a existência de uma avaliação do desempenho docente (mas não nos moldes atuais), uma vez que esta poderá contribuir para a qualidade do ensino. Considero importante a existência de uma avaliação do desempenho docente (mas não nos moldes atuais), uma vez que esta poderá contribuir para a qualidade do ensino (aferir para melhorar e não para penalizar, o que desmotiva qualquer forma de aperfeiçoamento)						
Concorda com o atual Modelo de Avaliação do Desempenho Docente?	Não concordo com o atual modelo de ADD, pois considero que o objetivo primeiro deste é economicista (impedir a progressão na carreira) e não a qualidade do ensino.						

Selecione uma das opções e fundamente a sua escolha	
<p>A avaliação do desempenho docente deve ser:</p> <p>a) Interpares b) externa à escola c) mista</p>	<p>C) A supervisão pedagógica deve ser entre pares, como referi anteriormente. Se ADD tiver como resultado a progressão na carreira (!) ela deverá ser efetuada por elementos externos à escola, que conheçam a realidade da escola e que sejam completamente isentos.</p>
<p>Qualquer modelo de avaliação:</p> <p>a)-deve incluir observação de Aulas b)- não deve incluir observação de aula c) deve incluir Observação de Aulas apenas em determinadas situações</p>	<p>b) definitivamente, pois a observação de aulas é um dos pontos da atual ADD que causa maior constrangimento. Há observadores de aulas com menos qualificações académicas do que os observados; observadores que avaliam aulas pedagogicamente e cientificamente (são do mesmo grupo disciplinar do observado), outros só avaliam pedagogicamente (não são do mesmo grupo disciplinar do observado); a logística que a observação de aulas envolve, entre outros constrangimentos.</p>
<p>O resultado da avaliação do desempenho docente deve ter consequências:</p> <p>a) na progressão da carreira b) apenas na informação interna na escola c) apenas com retribuição financeira para as classificações mais elevadas d) outras consequências</p>	<p>a) para que após a aferição se possa delinear estratégias (a nível de escola) de modo a colmatar as eventuais deficiências detetadas, ou de forma a difundir as experiências positivas, tendo, sempre, como meta a melhoria da qualidade do ensino.</p>

Renovo o meu agradecimento pela disponibilidade demonstrada. *Ana Paula Silva*

Entrevista – R1							
Propósito	Conhecer a opinião sobre o sentido e o significado da Supervisão Pedagógica e Avaliação do desempenho para professores de diferentes posições na carreira e cargos de gestão pedagógica						
Tipo de questões	Abertas e Semi-Abertas	Tipo de respostas	Abertas	Tipo de Registo	Escrito	Tipo de acesso	Envio e receção por e-mail
Relator	SIM <input type="checkbox"/> x NÃO <input type="checkbox"/>						
Cargo de gestão pedagógica	Diretor/a (Presidente da CAP) <input type="checkbox"/>		Coordenador de Departamento Curricular <input type="checkbox"/>			DT <input type="checkbox"/>	
Questões	Respostas (quer responda afirmativamente ou negativamente, argumente /fundamente essa opinião)						
Considera importante a existência de uma avaliação do desempenho docente?	Só na fase inicial da carreira docente ou em casos anómalos, que exijam uma verdadeira supervisão, mas sempre com uma intenção formativa.						
Considera a supervisão pedagógica um instrumento ao serviço da melhoria do ensino?	Considero que a ADPD é importante. Em relação a este modelo, não concordo nada com ele, pois é extremamente burocrático, e considero-o até um modelo indigno, desprestigiante e desmotivante, para a classe docente, que nada avalia, a não ser o compadrio que se verifica em muitas escolas.						
Concorda com o atual Modelo de Avaliação do Desempenho Docente?	<p>De modo nenhum: é injusto, burocrático e nada avalia. O que se pretende com este modelo é não pagar aos docentes, ou seja impedir a progressão na carreira. Como tal, o MEC deve assumir isso mesmo.</p> <p>Quando um País deixa de avaliar alunos e passa a avaliar professores, está tudo perdido. Para os alunos, é a balda total e a culpa cai em cima dos professores.</p> <p>Os recentes acontecimentos de violência e delinquência juvenil na Grã-Bretanha são o resultado de incongruências semelhantes no modelo de avaliação do ensino inglês.</p> <p>Neste momento, em Inglaterra, há necessidade de professores, mas ninguém quer exercer esta profissão. Em Portugal, os professores estão desmotivados. Têm sido maltratados e vilipendiados, pelo que, conjeturo, irá suceder exatamente o mesmo, com o passar dos anos.</p>						

Selecione uma das opções e fundamente a sua escolha	
<p>A avaliação do desempenho docente deve ser:</p> <p>a) Inter pares b) externa à escola c) mista</p>	<p>Inter pares, por uma equipa do Conselho Pedagógico. Sempre foi isso que se verificou no anterior modelo. Não havia necessidade de mudar nada, pois que os professores sempre foram avaliados, contrariamente ao que a população pensa.</p> <p>O Professor deverá apresentar o seu relatório, aquando da mudança de escalão, e progredir normalmente, exceto se tiver a menção de Não Satisfaz, caso em que deverá permanecer no mesmo escalão da Carreira Docente.</p>
<p>Qualquer modelo de avaliação:</p> <p>a)-deve incluir observação de Aulas b)- não deve incluir observação de aula c) deve incluir Observação de Aulas apenas em determinadas situações</p>	<p>Deve incluir Observação de Aulas apenas em determinadas situações devidamente fundamentadas, sendo a mesma feita pelo Delegado de Grupo.</p>
<p>O resultado da avaliação do desempenho docente deve ter consequências:</p> <p>a) na progressão da carreira b) apenas na informação interna na escola c) apenas com retribuição financeira para as classificações mais elevadas d) outras consequências</p>	<p>Na progressão da carreira docente mas sem quotas. Não concordo com as menções previstas na lei. Defendo apenas as menções de Satisfaz e Não Satisfaz.</p> <p>Em meu entender, a menção de Satisfaz deve ser suficiente para o docente progredir.</p>

Renovo o meu agradecimento pela disponibilidade **demonstrada.** *Ana Paula Silva*

Entrevista - R2							
Propósito	Conhecer a opinião sobre o sentido e o significado da Supervisão Pedagógica e Avaliação do desempenho para professores de diferentes posições na carreira e cargos de gestão pedagógica						
Tipo de questões	Abertas e Semi-Abertas	Tipo de respostas	Abertas	Tipo de Registro	Escrito	Tipo de acesso	Envio e recepção por e-mail
Relator	SIM <input checked="" type="checkbox"/>		NÃO <input type="checkbox"/>				
Cargo de gestão pedagógica	Diretor/a (Presidente da CAP) <input type="checkbox"/>		Coordenador de Departamento Curricular <input type="checkbox"/>		D.T. <input type="checkbox"/>		
Questões	Respostas (quer responda afirmativamente ou negativamente, argumente /fundamente essa opinião)						
Considera a supervisão pedagógica um instrumento ao serviço da melhoria do ensino?	Sim se exercida por profissionais habilitados e com provas dadas para o efeito.						
Considera importante a existência de uma avaliação do desempenho docente?	Sim. Acho que é importante nas suas duas dimensões formativa (facilitador do crescimento enquanto professor) e avaliativa (diferenciação dos profissionais mais competentes).						
Concorda com o atual Modelo de Avaliação do Desempenho Docente?	Não. Acho perverso (por ser entre pares) não garantido a equidade nos diferentes estabelecimentos de ensino.						

Selecione uma das opções e fundamente a sua escolha	
<p>A avaliação do desempenho docente deve ser:</p> <p>a) Inter pares b) externa à escola c) mista</p>	<p>A) Externa à escola por garantir a equidade nos diferentes estabelecimentos de ensino.</p>
<p>Qualquer modelo de avaliação:</p> <p>a)-deve incluir observação de Aulas b)- não deve incluir observação de aula c) deve incluir Observação de Aulas apenas em determinadas situações</p>	<p>A) Deve incluir observação de aulas e sem aviso prévio!</p>
<p>O resultado da avaliação do desempenho docente deve ter consequências:</p> <p>a) na progressão da carreira b) apenas na informação interna na escola c) apenas com retribuição financeira para as classificações mais elevadas d) outras consequências</p>	<p>A) Mas atribuindo progressões distintas dependendo das classificações obtidas.</p>

Renovo o meu agradecimento pela disponibilidade demonstrada. *Ana Paula Silva*

Entrevista - C1							
Propósito	Conhecer a opinião sobre o sentido e o significado da Supervisão Pedagógica e Avaliação do desempenho para professores de diferentes posições na carreira e cargos de gestão pedagógica						
Tipo de questões	Abertas e Semi-Abertas	Tipo de respostas	Abertas	Tipo de Registo	Escrito	Tipo de acesso	Envio e receção por e-mail
Relator	SIM <input checked="" type="checkbox"/>		NÃO <input type="checkbox"/>				
Cargo de gestão pedagógica	Diretor/a (Presidente da CAP) <input type="checkbox"/>	Coordenador de Departamento Curricular <input checked="" type="checkbox"/>				D.T. <input type="checkbox"/>	
Questões	Respostas (quer responda afirmativamente ou negativamente, argumente /fundamente essa opinião)						
Considera a supervisão pedagógica um instrumento ao serviço da melhoria do ensino?	Sim. O mais importante é a melhoria das práticas educativas e aí a supervisão é fundamental.						
Considera importante a existência de uma avaliação do desempenho docente?	Sim. Deve reconhecer-se que o mais importante é a melhoria das práticas educativas, o que só se consegue com uma avaliação centrada nas escolas (que devem ter uma missão, valores, visão e objetivos bem definidos) e não nos professores individualmente.						
Concorda com o atual Modelo de Avaliação do Desempenho Docente?	<p>Não. A avaliação dos professores individualmente deve ser efetuada pela Direção, com base na ficha de autoavaliação entregue pelo professor, recorrendo-se à avaliação externa nos seguintes casos:</p> <p>a) Na sequência de deliberação da Direção devido a queixas ou maus resultados sistemáticos dos professores;</p> <p>b) quando o professor pede uma avaliação externa para efeitos de progressão mais rápida na carreira (com efeitos semelhantes aos atuais Muito Bom e Excelente).</p>						

Selecione uma das opções e fundamente a sua escolha	
<p>A avaliação do desempenho docente deve ser:</p> <p>a) Interpares b) externa à escola c) mista</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nunca interpares. - Deve ser a direção a assumir a responsabilidade com ampla possibilidade de recurso por parte do professor - e aí podem entrar entidades externas. - As classificações de Muito Bom e Excelente (ou equivalentes) devem ser unicamente atribuídas por uma entidade externa
<p>Qualquer modelo de avaliação:</p> <p>a)-deve incluir observação de Aulas</p> <p>b)- não deve incluir observação de aula</p> <p>c) - deve incluir Observação de Aulas apenas em determinadas situações</p>	<p>c) – Sempre que a Direção tiver sérias dúvidas sobre o professor</p>
<p>O resultado da avaliação do desempenho docente deve ter consequências:</p> <p>a) na progressão da carreira</p> <p>b) apenas na informação interna na escola</p> <p>c) apenas com retribuição financeira para as classificações mais elevadas</p> <p>d) outras consequências</p>	<p>A primeira consequência terá que ser a formação. A primeira consequência terá que ser a formação. Só depois poderá ter outras consequências</p>

Renovo o meu agradecimento pela disponibilidade demonstrada. *Ana Paula Silva*

Entrevista - C2							
Propósito	Conhecer a opinião sobre o sentido e o significado da Supervisão Pedagógica e Avaliação do desempenho para professores de diferentes posições na carreira e cargos de gestão pedagógica						
Tipo de questões	Abertas e Semi-Abertas	Tipo de respostas	Abertas	Tipo de Registo	Escrito	Tipo de acesso	Envio e receção por e-mail
Relator	SIM <input checked="" type="checkbox"/> NÃO <input type="checkbox"/>						
Cargo de gestão pedagógica	Diretor/a (Presidente da CAP) <input type="checkbox"/>		Coordenador de Departamento Curricular <input checked="" type="checkbox"/>			D.T. <input type="checkbox"/>	
Questões	Respostas (quer responda afirmativamente ou negativamente, argumente /fundamente essa opinião)						
Considera a supervisão pedagógica um instrumento ao serviço da melhoria do ensino?	Sim, mas a supervisão é sobretudo necessária como formação inicial depois é muito difícil combater práticas instituídas						
Considera importante a existência de uma avaliação do desempenho docente?	Sim. Porque todos os profissionais devem ser avaliados pelo seu desempenho para poderem ser reconhecidos pelos seus pares						
Concorda com o atual Modelo de Avaliação do Desempenho Docente?	Não sobretudo por que, como não houve formação prévia, trouxe desmotivação e insegurança a todos atores do processo sobretudo aos avaliadores porque não conseguem criar empatias colaborativas quando tudo está sob suspeição e os próprios avaliadores põem em causa não a sua competência profissional mas a sua competência para avaliar colegas .						

Selecione uma das opções e fundamente a sua escolha	
<p>A avaliação do desempenho docente deve ser:</p> <p>a) Interpares b) externa à escola c) mista</p>	<p>Talvez por elementos externos à escola porque seria um processo mais pacífico e sem consequência nas relações interpessoais dos docentes da escola</p>
<p>Qualquer modelo de avaliação:</p> <p>a)-deve incluir observação de Aulas b)- não deve incluir observação de aula c) - deve incluir Observação de Aulas apenas em determinadas situações</p>	<p>Quando houver dúvidas sobre a qualidade do trabalho de um docente (por feedback negativo dos pais ou conhecimento dos seus pares (por exemplo de um dos seus conselhos de turma) ou da direção</p>
<p>O resultado da avaliação do desempenho docente deve ter consequências:</p> <p>a) na progressão da carreira b) apenas na informação interna na escola c) apenas com retribuição financeira para as classificações mais elevadas d) outras consequências</p>	<p>Formação obrigatória para os desempenhos com nítidas fragilidades. Progressão na Carreira para os bons professores</p>

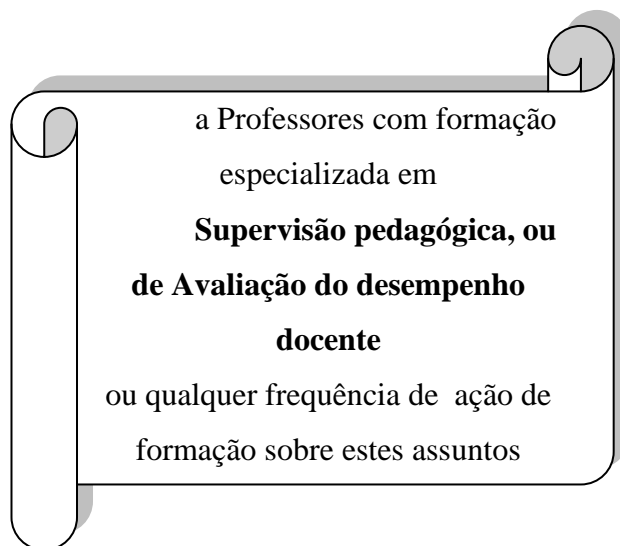
Renovo o meu agradecimento pela disponibilidade demonstrada. *Ana Paula Silva*

Entrevista – D1							
Propósito	Conhecer a opinião sobre o sentido e o significado da Supervisão Pedagógica e Avaliação do desempenho para professores de diferentes posições na carreira e cargos de gestão pedagógica						
Tipo de questões	Abertas e Semi-Abertas	Tipo de respostas	Abertas	Tipo de Registo	Escrito	Tipo de acesso	Envio e recepção por e-mail
Relator	SIM <input type="checkbox"/>		NÃO <input checked="" type="checkbox"/>				
Cargo de gestão pedagógica	Diretor/a (Presidente da CAP) <input checked="" type="checkbox"/>		Coordenador de Departamento Curricular <input type="checkbox"/>		D.T. <input type="checkbox"/>		
Questões	Respostas (quer responda afirmativamente ou negativamente, argumente /fundamente essa opinião)						
Considera a supervisão pedagógica um instrumento ao serviço da melhoria do ensino?	<p>Sim. É fundamental um acompanhamento permanente do trabalho de cada professor, mas também de cada equipa de professores.</p>						
Considera importante a existência de uma avaliação do desempenho docente?	<p>Sim. A avaliação dos professores (como de qualquer profissional), enquanto modo de conhecimento e de monitorização do seu desempenho profissional, favorece e motiva para a melhoria de cada um e da própria organização.</p> <p>Os professores, enquanto profissionais altamente qualificados à qual reúnem um elevado grau de autonomia na forma como desenvolvem o seu trabalho, são excelentes atores com responsabilização na introdução de novas e mais eficazes formas de aprendizagem e na melhoria dos procedimentos. A ADD pode ser um importante meio de estímulo ao desenvolvimento profissional.</p> <p>Por outro lado, como profissionais, tem de haver lugar à “prestação de contas”, que pode resultar na identificação ou não de áreas de maior ou menor deficiência, nas quais é necessário intervir</p>						
Concorda com o atual Modelo de Avaliação do Desempenho Docente?	<p>Não. Demasiado separado da realidade profissional e bastante limitado na área de análise.</p> <p>Mesmo que considerado como modelo viável, não foi acompanhado com a preparação dos atores no terreno.</p>						

Selecione uma das opções e fundamente a sua escolha	
<p>A avaliação do desempenho docente deve ser:</p> <p>a) Interpares b) externa à escola c) mista</p>	<p>A) Interpares. Porque podem acompanhar melhor, no tempo e nas funções, os trabalhos dos docentes de uma escola. No entanto, é importante que os avaliadores tenham legitimidade para essa função, que lhe pode ser dada por formação reconhecida e por condições profissionais próprias.</p>
<p>Qualquer modelo de avaliação:</p> <p>a)-deve incluir observação de Aulas b)- não deve incluir observação de aula c) - deve incluir Observação de Aulas apenas em determinadas situações</p>	<p>A) Deve incluir observação de aulas. As aulas são o trabalho do professor, pelo que não podem ser colocadas de parte.</p>
<p>O resultado da avaliação do desempenho docente deve ter consequências:</p> <p>a) na progressão da carreira b) apenas na informação interna na escola c) apenas com retribuição financeira para as classificações mais elevadas e) outras consequências</p>	<p>A) O bom desempenho deve resultar em alguma consequência. Uma progressão mais rápida pode ser uma solução.</p>

Renovo o meu agradecimento pela disponibilidade demonstrada. *Ana Paula Silva*

2- ENTREVISTAS



<i>Entrevista – A3</i>							
Propósito	Conhecer a opinião sobre o sentido e o significado da Supervisão Pedagógica e Avaliação do desempenho para professores de diferentes posições na carreira e cargos de gestão pedagógica						
Tipo de questões	Abertas e Semi-Abertas	Tipo de respostas	Abertas	Tipo de Registo	Escrito	Tipo de acesso	Envio e receção por e-mail
Relator	SIM <input type="checkbox"/>		NÃO X				
Cargo de gestão pedagógica	Diretor/a (Presidente da CAP) <input type="checkbox"/>		Coordenador de Departamento Curricular <input type="checkbox"/>			D.T. X	
Questões	Respostas (quer responda afirmativamente ou negativamente, argumente /fundamente essa opinião)						
Considera a supervisão pedagógica um instrumento ao serviço da melhoria do ensino?	Muito. A supervisão visa um crescimento e desenvolvimento profissional, centrado na melhoria da ação pedagógica e no investimento em todas as dimensões da sua profissionalidade						
Considera importante a existência de uma avaliação do desempenho docente?	<p>Considero importante. Avaliar possui sempre uma vertente subjetiva! A avaliação leva-nos a refletir, a formar, a elevar os nossos objetivos. Todos são avaliados pq não tb os docentes. Uma avaliação do desempenho docente com um processo que vise contribuir para o bom desempenho das organizações escolares, e que incentive o docente para a sua para a valorização profissional</p> <p>(Reconheço que avaliar o contributo de cada um para a boa prestação de uma organização pode ser importante para ambas as partes; mas, é fundamental que as regras sejam claras e as razões positivas. A missão de educar/ensinar/formar é muito relevante e muito exigente para assentar num conjunto de pessoas descrentes, inseguras e desmotivadas. Alguns modelos de avaliação do desempenho docente surgem como resposta política a questões internas e externas à organização escolar</p>						
Concorda com o atual Modelo de Avaliação do Desempenho Docente?	<p>Não concordo.</p> <p>-A seleção dos relatores, independentemente do escalão em que se insere deverá possuir alguma formação em avaliação, supervisão;</p> <p>-Este modelo é burocrático, penso que é possível avaliar melhor ou seja com mais objetividade e com menos burocracia (papelada menos subjetiva);</p> <p>-Não com o n.º de cotas.</p>						

Selecione uma das opções e fundamente a sua escolha	
<p>A avaliação do desempenho docente deve ser:</p> <p>a) Interpares b) externa à escola c) mista</p>	<p>A) Interpares, porque só assim se conhece a mesma realidade escolar, todos os intervenientes que a envolvem, possibilitando, por isso, uma avaliação mais formativa</p>
<p>Qualquer modelo de avaliação:</p> <p>a)-deve incluir observação de Aulas b)- não deve incluir observação de aula c) - deve incluir Observação de Aulas apenas em determinadas situações</p>	<p>B) Não deve incluir observação de aulas. A observação de aulas tem um aspeto positivo, mas não é assim tão relevante para o estabelecimento de uma boa relação pedagógica com os alunos. Nem sempre existe uma posição formativa para ambos (apesar que não tenho razão de queixa e sempre tive observação de aulas desde que iniciou este modelo).</p>
<p>O resultado da avaliação do desempenho docente deve ter consequências:</p> <p>a) na progressão da carreira b) apenas na informação interna na escola c) apenas com retribuição financeira para as classificações mais elevadas d) outras consequências</p>	<p>A) Na progressão da carreira. Instituído-se uma como uma estratégia motivacional de incentivo à melhoria profissional.</p>

Renovo o meu agradecimento pela disponibilidade demonstrada. *Ana Paula Silva*

<i>Entrevista – A4</i>							
Propósito	Conhecer a opinião sobre o sentido e o significado da Supervisão Pedagógica e Avaliação do desempenho para professores de diferentes posições na carreira e cargos de gestão pedagógica						
Tipo de questões	Abertas e Semi-Abertas	Tipo de respostas	Abertas	Tipo de Registro	Escrito	Tipo de acesso	Envio e recepção por e-mail
Relator	SIM <input type="checkbox"/> NÃO X						
Cargo de gestão pedagógica	Diretor/a (Presidente da CAP)		Coordenador e Departamento Curricular			D.T. X	
Questões	Respostas (quer responda afirmativamente ou negativamente, argumente /fundamente essa opinião)						
Considera a supervisão pedagógica um instrumento ao serviço da melhoria do ensino?	<p>Sim. Só a observância da nossa prática docente por um par exterior à aula que tem um espírito crítico construtivo - «amigo crítico» - sobre o nosso desempenho profissional é que nos permite tornar a nossa prática docente uma prática docente reflexiva , motivadora , comprometida com a docência. Fazer cada vez melhor com o sentido de aperfeiçoar a nossa atividade profissional</p>						
Considera importante a existência de uma avaliação do desempenho docente?	<p>Sim, muito importante. O nosso sistema de ensino, na perspetiva da avaliação docente, pautou-se até há pouco tempo, por uma avaliação que não valoriza nem incentiva as melhores práticas pedagógicas mas apenas o tempo de carreira, independentemente da qualidade do ensino ministrado. Atualmente, embora longe de ser perfeito, o sistema de avaliação docente desenvolveu mecanismos de organização da atividade docente, especificação da formação profissional, etc, que nos dá outras garantias quanto à qualidade do nosso trabalho enquanto professores.</p>						
Concorda com o atual Modelo de Avaliação do Desempenho Docente?	<p>Não. Conforme já o referi anteriormente, considero que o atual modelo de ADD tem falhas e que peca sobretudo por não criar mecanismos de avaliação autónomos às escolas. Considero, ainda, que só para atribuição da menção de «Excelente» é que devia haver lugar a aulas assistidas por um avaliador externo à escola, enquanto a restante observação de aulas se devia fazer apenas num plano formativo e nunca avaliativo. As CCAD deviam ser apenas compostas pelo Diretor, pela coordenadora dos DT, por um elemento do C. Geral e um assistente operacional, de modo a abarcarmos todo um universo conhecedor da atividade docente.</p>						

Selecione uma das opções e fundamente a sua escolha	
<p>A avaliação do desempenho docente deve ser:</p> <p>a) Interpares c) externa à escola d) mista</p>	<p>C) Conforme já referi anteriormente (mista) - interpares numa perspetiva formativa - externa à escola, numa perspetiva avaliativa para a menção de Excelente.</p>
<p>Qualquer modelo de avaliação:</p> <p>a)-deve incluir observação de Aulas b)- não deve incluir observação de aula c) - deve incluir Observação de Aulas apenas em determinadas situações</p>	<p>B) Deve incluir a observação de aulas pelos motivos já anteriormente apontados: observação externa à aula, reflexão da prática docente, intervenção na melhoria de comportamentos que conduzirão a um melhor desempenho profissional.</p>
<p>O resultado da avaliação do desempenho docente deve ter consequências:</p> <p>a) na progressão da carreira b) apenas na informação interna na escola c) apenas com retribuição financeira para as classificações mais elevadas d) outras consequências</p>	<p>A) Na progressão da carreira. Por demasiados anos, o sistema de avaliação docente premiou o tempo de serviço e não a qualidade do ensino ministrado (o que não motiva ao aperfeiçoamento) Não considero que a minha prática letiva deva ser remunerada, reconhecida, pelos mesmos padrões de outra prática letiva melhor (ou inferior) à minha. A r retribuição financeira funcionaria como um incentivo à melhoria. Por outro lado, a própria escola deve criar mecanismos de reconhecimento de práticas dos seus docentes como valorização do seu PEE ou de agrupamento: melhores práticas, melhor ensino, jovens mais preparados par o futuro.</p>

Renovo o meu agradecimento pela disponibilidade demonstrada. *Ana Paula Silva*

Entrevista - R3							
Propósito	Conhecer a opinião sobre o sentido e o significado da Supervisão Pedagógica e Avaliação do desempenho para professores de diferentes posições na carreira e cargos de gestão pedagógica						
Tipo de questões	Aberta e Semi-Abertas	Tipo de respostas	Abertas	Tipo de Registo	Escrito	Tipo de acesso	Envio e receção por e-mail
Relator	SIM <input checked="" type="checkbox"/>		NÃO <input type="checkbox"/>				
Cargo de gestão pedagógica	Diretor/a (Presidente CAP) <input type="checkbox"/>	Coordenador de Departamento Curricular <input type="checkbox"/>			D.T. <input type="checkbox"/>		
Questões	Respostas (quer responda afirmativamente ou negativamente, argumente /fundamente essa opinião)						
Considera a supervisão pedagógica um instrumento ao serviço da melhoria do ensino?	Concerteza; a supervisão pedagógica permite um trabalho colaborativo em prol da melhoria, a monitorização de práticas de ensino, a discussão sobre atividades pedagógicas e a motivação para novas formas da sua operacionalização.						
Considera importante a existência de uma avaliação do desempenho docente?	Sim, porque lhe está subjacente uma reflexão permanente. A avaliação torna os professores mais exigentes consigo mesmos e incentiva-os e motiva-os à reconstrução da sua profissionalidade. no entanto não acredito que haja condições para avaliar adequadamente professores na atual conjuntura profissional, em que se exige tudo deles (desde autoridade maternal ou paternal que os alunos não têm em casa., até funções de assistência social ou, tarefas burocráticas que afastam os professores do ser verdadeiro trabalho : ensinar)						
Concorda com o atual Modelo de Avaliação do Desempenho Docente?	Não. Penso que não funciona Embora considere positivo que assente numa avaliação interpares esta devia operacionalizar-se de uma forma diferente onde se desse mais valor à pessoa e menos aos papeis. Este modelo é propenso a criar fricções e conflitos pois pretende medir coisas que não se medem, “ás centésimas,”- como a dimensão ética de um docente. Esta percebe-se, constata-se mas não se mede! O avaliado vê o avaliador como um medidor, como alguém que o vai catalogar e por isso não tem a motivação suficiente para cooperar.						

Selecione uma das opções e fundamente a sua escolha	
<p>A avaliação do desempenho docente deve ser:</p> <p>a) Inter pares b) externa à escola c) mista</p>	<p>Inter pares, por ser a mais próxima da realidade pedagógica do docente a avaliar (mas também a mais difícil gerir sobretudo se que as relações profissionais não são positivas.)</p>
<p>Qualquer modelo de avaliação:</p> <p>a)-deve incluir observação de Aulas b)- não deve incluir observação de aula c) - deve incluir Observação de Aulas apenas em determinadas situações</p>	<p>A) Se os docentes estiverem sensibilizados e motivados para a importância da observação de um “amigo crítico” e da importância desta no contexto da sua docência a opção com observação de aulas é a mais formativa e implicante.</p>
<p>O resultado da avaliação do desempenho docente deve ter consequências:</p> <p>a) na progressão da carreira b) apenas na informação interna na escola c) apenas com retribuição financeira para as classificações mais elevadas d) outras consequências</p>	<p>A), porque incentiva à melhoria e pretende-se que todos melhorem para que a educação melhore. É a constatação do reconhecimento do valor de uma pessoa que a motiva a transcender-se</p>

Renovo o meu agradecimento pela disponibilidade demonstrada. *Ana Paula Silva*

Entrevista - R4							
Propósito	Conhecer a opinião sobre o sentido e o significado da Supervisão Pedagógica e Avaliação do desempenho para professores de diferentes posições na carreira e cargos de gestão pedagógica						
Tipo de questões	Abertas e Semi-Abertas	Tipo de respostas	Abertas	Tipo de Registo	Escrito	Tipo de acesso	Envio e receção por e-mail
Relator	SIM <input checked="" type="checkbox"/>		NÃO <input type="checkbox"/>				
Cargo de gestão pedagógica	Diretor/a (Presidente da CAP) <input type="checkbox"/>		Coordenador de Departamento Curricular <input type="checkbox"/>			D.T. <input type="checkbox"/>	
Questões	Respostas (quer responda afirmativamente ou negativamente, argumente /fundamente essa opinião)						
Considera a supervisão pedagógica um instrumento ao serviço da melhoria do ensino?	A supervisão pedagógica deve ser encarada com serenidade, pelos professores. A meu ver, a supervisão pedagógica faz todo o sentido numa perspetiva essencialmente formativa, isto é, com o intuito de corrigir atuações e aperfeiçoar as práticas de ensino. Por isso mesmo, penso que nenhum professor deve ficar isento da observação de aulas , ainda que esteja nos últimos escalões da carreira, como parece apontar a recente Proposta de ADD apresentada pelo Ministro Nuno Crato.						
Considera importante a existência de uma avaliação do desempenho docente?	<p>Torna-se evidente, também É óbvio que considero importante que os professores sejam avaliados, mas o modelo de avaliação tem de oferecer credibilidade. Em meu entender, deve estabelecer-se uma distinção muito clara entre avaliação e classificação do desempenho. A primeira, essencialmente de caráter formativo, deve ser exercida por um professor pertencente ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado, com formação em supervisão e, se possível, com um grau académico superior. Desta forma, poder-se-ão corrigir lacunas de natureza científica e/ou pedagógica, caso se verifiquem, bem como proceder à implementação de boas práticas, visando assegurar e promover a qualidade do ensino. Os professores a exercer funções de avaliação não devem avaliar os docentes da escola/ agrupamento a que pertencem, nem mesmo os das escolas de proximidade. Há que garantir a isenção e a imparcialidade. Devem integrar uma bolsa de avaliadores e depender de uma estrutura do Ministério, que lhes permitirá uma atualização constante em termos de ações de formação. Do meu ponto de vista, a avaliação dos docentes, nesta vertente formativa, deve articular-se com a formação contínua de caráter científico e didático-pedagógicos e não deve constituir um entrave à transição entre os escalões. Considero ainda que os ciclos avaliativos deverão alargar-se por períodos temporais correspondentes à duração de cada escalão profissional.</p> <p>Quanto à segunda, a classificação do desempenho, que ficará a cargo da Inspeção--Geral da Educação, deverá incidir sobre o trabalho desenvolvido e os resultados obtidos em cada escola/agrupamento, não descurando as especificidades inerentes a cada estabelecimento de ensino. E é aqui que tem lugar a tão propalada autonomia das escolas, que ainda é puramente ficcional... que o modelo de formação contínua de professores tem de ser revisto.</p>						
Concorda com o atual Modelo de Avaliação do Desempenho Docente?	O modelo de avaliação ainda em vigor apresenta inúmeras fragilidades. É complexo e, por isso mesmo, a sua operacionalização tornou-se inexecutável. A sobrecarga dos docentes com tarefas burocráticas revelou-se inútil. Trata-se de um modelo cuja filosofia de avaliação do desempenho se centra numa heteroavaliação das prestações individuais dos professores sem atender a um conjunto de fatores extrínsecos à sua atividade que podem ser condicionantes do ato de ensinar. Por outro lado, a avaliação entre pares gerou uma competição doentia e, muitas vezes, nas escolas, o ar tornou-se irrespirável.						

Selecione uma das opções e fundamente a sua escolha	
<p>A avaliação do desempenho docente deve ser:</p> <p>a) Interpares b) externa à escola c) mista</p>	<p>C) um modelo misto interpares a avaliação de caráter formativo, que deve ser exercida por um professor pertencente ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado, com formação em supervisão e, se possível, com um grau académico superior - a Externa à escola a classificação do desempenho, nos moldes em que a conceptualizei aquando da resposta à primeira questão.</p>
<p>Qualquer modelo de avaliação:</p> <p>a)-deve incluir observação de Aulas b)- não deve incluir observação de aula c) - deve incluir Observação de Aulas apenas em determinadas situações</p>	<p>A) Deve incluir a observação de aulas. Esta é uma questão de cultura organizacional. Como já referi, os ciclos avaliativos devem ser coincidentes com o tempo de permanência do professor em cada escalão profissional. Não devem ser de dois anos, como no modelo atualmente em vigor. A observação de aulas deve ter lugar no último ano de permanência no escalão. Se o objetivo é refletir e corrigir práticas inadequadas, no caso de se verificarem, então ninguém deve ficar isento. É da mais elementar justiça.</p>
<p>O resultado da avaliação do desempenho docente deve ter consequências:</p> <p>a) na progressão da carreira b) apenas na informação interna na escola c) apenas com retribuição financeira para as classificações mais elevadas d) outras consequências</p>	<p>B) Apenas na informação interna na escola.</p> <p>Os cortes nos vencimentos e os congelamentos nas progressões das carreiras que têm sido aplicados aos professores, decorrentes da atual conjuntura de crise em que nos encontramos mergulhados, levam-me a considerar que não seria razoável propor que o resultado da avaliação do desempenho docente tivesse outro tipo de consequências. Além disso, a avaliação deve ter um cunho essencialmente formativo. A menos que se verificasse uma situação grave, que configurasse uma situação de exceção.</p>

Renovo o meu agradecimento pela disponibilidade demonstrada. *Ana Paula Silva*

Entrevista – C3							
Propósito	Conhecer a opinião sobre o sentido e o significado da Supervisão Pedagógica e Avaliação do desempenho para professores de diferentes posições na carreira e cargos de gestão pedagógica						
Tipo de questões	Abertas e Semi-Abertas	Tipo de respostas	Abertas	Tipo de Registo	Escrito	Tipo de acesso	Envio e receção por e-mail
Relator	SIM <input type="checkbox"/>		NÃO <input checked="" type="checkbox"/>				
Cargo de gestão pedagógica	Diretor/a (Presidente da CAP) <input type="checkbox"/>	Coordenador de Departamento Curricular <input checked="" type="checkbox"/>			D.T. <input type="checkbox"/>		
Questões	Respostas (quer responda afirmativamente ou negativamente, argumente /fundamente essa opinião)						
Considera a supervisão pedagógica um instrumento ao serviço da melhoria do ensino?	<p>Na lógica do desenvolvimento profissional em contextos colaborativos entre pares, para apoio à resolução de problemas do quotidiano escolar, deve fazer-se apelo a uma “supervisão” que se colocará no papel de apoio, de colaboração em metas acordadas, ao serviço do crescimento individual profissional, à aprendizagem do aluno e ao crescimento organizacional. Nesse sentido considero a supervisão pedagógica um instrumento ao serviço da melhoria do ensino ...mas... terão de ser as escolas a terem a visão estratégica para concretizarem um modelo próprio de acordo com as suas necessidades estratégicas e com os seus Projetos Educativos, num quadro de autonomia, tendo como referência o quadro formal legal. Sabemos que a grande maioria das escolas ainda não se organizou nesse sentido...nem têm lideranças de topo e intermédias com a consciência de que o ato pedagógico /educativo/instrutivo ,de todos e cada um dos docentes de uma escola, implica tomadas de decisões a vários níveis (racional, psicológico, organizacional, político...), individuais e partilhadas.</p> <p>As escolas deveriam ser contextos de desenvolvimento individual e coletivo com processos de autoavaliação de escola e de avaliação do desempenho interligados; entendo que a avaliação do desempenho do pessoal docente se projete numa lógica estratégica, em sede da estrutura organizacional e pelos docentes que a integram. Cada escola deveria entender a avaliação do desempenho como um projeto que visa contribuir para o desenvolvimento de <i>uma cultura de avaliação de escola</i>. Poucas são as escolas com uma cultura de reflexão institucional sobre os dispositivos de avaliação em vista à promoção de uma cultura de qualidade e de aperfeiçoamento institucional.... É necessário investir nessa área de formação (formação especializada)</p>						
Considera importante a existência de uma avaliação do desempenho docente?	<p>Considero importante existência de uma avaliação do desempenho docente como dispositivo de desenvolvimento profissional (que se assume, então, como um meio e não um fim); na sua vertente formativa, ela visa melhorar o resultado no decorrer do processo; a atribuição de uma menção qualitativa e de uma classificação quantitativa aos docentes, faz-me refletir se ,de facto, o objetivo é facultar uma formação contínua e reflexiva, ou antes, se a avaliação constitui um julgamento, para o enquadramento de cada professor numa categoria , necessário para a progressão na carreira... ou ,ainda, se não se resume a um conjunto de procedimentos mais ou menos burocráticos para prestação de contas(ao preocupar-se por medir a competência e o desempenho relativamente a objetivos quantificáveis para atingir metas pré-determinadas pela tutela).</p> <p>Todas as implicações são necessárias e inevitáveis...talvez...mas o peso que se atribui a cada uma delas fará toda a diferença</p>						

<p>Concorda com o atual Modelo de Avaliação do Desempenho Docente?</p>	<p>A avaliação dos professores é, sem dúvida, um processo muito complexo; antes da sua implementação no terreno, os seus fundamentos conceptuais e políticos deverão ser explicitados, partilhados, analisados, refletidos, interiorizados..., pois, de outra forma, será entendida, unicamente, como o exercício de um poder sobre o docente avaliado.</p> <p>A questão que gerou mais controvérsia foi a do desempenho dos alunos poder constituir parte importante da avaliação global da qualidade e eficácia do professor. Qualquer sistema de avaliação do desempenho parte de uma conceção do que se considera ser o “bom professor”...quem é? Aquele cujos alunos obtêm melhores resultados? Em que escolas? Com que alunos? É necessárias a adequação aos contextos e...as escolas ainda não estão preparadas para responder a mais este desafio; apesar de terem delineado metas e áreas de intervenção, de terem definido os pontos fortes e os pontos fracos nos seus documento internamente estruturantes, a maioria das escolas continua a ter dificuldade em determinar quantitativamente os seus objetivos; e por que razão? Porque o processo educativo deve ser valorizado na sua própria complexidade; ao avaliar a qualidade em função dos resultados, se bem que é certo que a qualidade se manifesta com resultados, existe o perigo de se cometerem erros, pois os valores educativos, transmitidos através da ação docente, nem sempre são quantificáveis nem avaliáveis, nem se conhecem instrumentos capazes de os avaliar objetivamente.</p> <p>Existem, pelo menos, quatro modelos de avaliação de professores, que incluem, de facto, o desempenho dos alunos como critério, (a Metodologia de Amostras do Trabalho do Professor do Oregon, o Sistema de Avaliação Baseado em Parâmetros do Distrito Escolar de Thompson, Colorado, o Sistema de Definição de Objetivos do Distrito Escolar de Alexandria, Virgínia e o Sistema de Avaliação de Valor Acrescentado do Tennessee). Já nos debruçámos sobre as virtualidades (ou não) desses modelos? Anoto que estas questões, tais como outras, não foram devidamente tratadas e debatidas nas escolas, no sentido de preparar as mentalidades, sobretudo quando, nas escolas, a informação acerca das aprendizagens dos alunos, ainda não está sistematicamente organizada!</p>
---	--

Selecione uma das opções e fundamente a sua escolha	
<p>A avaliação do desempenho docente deve ser:</p> <p>a) interpares b) externa à escola c) mista</p>	<p>Formosinho (2002) sugere que a supervisão, além de servir necessidades organizacionais, detém três funções específicas: melhorar a instrução (prática em sala de aula), desenvolver o potencial de aprendizagem do educador e promover a capacidade da organização de criar ambientes de trabalho autorrenováveis e ainda servir necessidades organizacionais. Destaca-se o papel do supervisor que deverá ser um estimulador da colaboração, experimentação e da reflexão profissional; como “ecologista social” deverá ser capaz de “incentivar uma cultura de trabalho reflexiva que desenvolva a independência e a interdependência e que promova o desenvolvimento de professores responsáveis e empenhados na autorrenovação (do professor e do supervisor) colaborativa para benefício de todos os alunos” J O., in <i>A Supervisão na Formação de professores II da Organização à Pessoa, 2002, Porto Editora</i></p> <p>C) Parece-me que os pares, familiarizados com os contextos reais e específicos, serão as pessoas ideais para assumirem o papel de avaliadores, mas reconheço que para o desempenho dessas funções nem sempre são os professores mais antigos os melhor colocados para se pronunciarem sobre a competência e o desempenho dos colegas. É necessário investir nessa área de formação (formação especializada) que legitime esse papel.</p>
<p>Qualquer modelo de avaliação:</p> <p>a) deve incluir observação de Aulas b) não deve incluir observação de aulas c) deve incluir Observação de Aulas apenas em determinadas situações</p>	<p>A)-deve incluir observação de Aulas E muito particularmente em determinadas situações...Porque a observação de aulas permite diagnosticar problemas pedagógicos relacionados com questões de articulação curricular.. permite repensar as práticas pedagógicas no sentido de melhorar os processos de ensino/aprendizagem dos alunos.. etc...em contexto de supervisão. Uma observação se aulas , esporádica, por um avaliador externo, sem outro objetivo que não seja o de classificar segundo determinados indicadores...não me parece muito útil...mas será absolutamente necessário ..pois é na aula que o ato didático - pedagógico acontece</p>
<p>O resultado da avaliação do desempenho docente deve ter consequências:</p> <p>a) na progressão da carreira b) apenas na informação interna na escola c) apenas com retribuição financeira para as classificações mais elevadas d) outras consequências</p>	<p>Como todo e qualquer processo de avaliação a avaliação do desempenho docente deve exercer-se com o máximo de transparência e na base de critérios claramente definidos conhecidos pelos avaliados.</p> <p>Resultados...consequências?</p> <p>A vertente formativa nunca deverá ser excluída e o apelo sistemático ao desenvolvimento pessoal e profissional, ao bem dos alunos e da instituição tem de estar sempre presente. Interessa enquanto informação interna na escola</p> <p>Também me parece razoável que um docente com um mau desempenho profissional tenha possibilidade de proceder a uma reciclagem...plano de melhoria... outras consequências progressão da carreira parece-me uma questão incontornável...)com aceleração para os melhores desempenhos(esquecer os congelamentos!!)</p> <p>retribuição financeira prémio de mérito, enquanto motivador para melhores desempenhos...mas com a “crise financeira” não me parece viável</p>

Renovo o meu agradecimento pela disponibilidade demonstrada. *Ana Paula Silva*

Entrevista - C4							
Propósito	Conhecer a opinião sobre o sentido e o significado da Supervisão Pedagógica e Avaliação do desempenho para professores de diferentes posições na carreira e cargos de gestão pedagógica						
Tipo de questões	Abertas e Semi-Abertas	Tipo de respostas	Abertas	Tipo de Registo	Escrito	Tipo de acesso	Envio e receção por e-mail
Relator	SIM <input checked="" type="checkbox"/>		NÃO <input type="checkbox"/>				
Cargo de gestão pedagógica	Diretor/a (Presidente da CAP) <input type="checkbox"/>		Coordenador de Departamento Curricular <input checked="" type="checkbox"/>			D.T. <input type="checkbox"/>	
Questões	Respostas (quer responda afirmativamente ou negativamente, argumente /fundamente essa opinião)						
Considera a supervisão pedagógica um instrumento ao serviço da melhoria do ensino?	<p>Sim considero fundamental</p> <p>A supervisão pedagógica deve ser mesmo o cordão umbilical que alimenta e dinamiza e motiva o trabalho científico e pedagógico do professor quer se trate do supervisor ou do supervisionado.. A Supervisão só faz sentido integrada no contexto de uma dinâmica de autoavaliação e melhoria de uma escola .Ela deve ser o melhor testemunho da autonomia da escola</p>						
Considera importante a existência de uma avaliação do desempenho docente?	<p>Sim muito importante. Porque decorre logicamente da supervisão e assim é apenas uma constatação do empenho e implicação de supervisor e supervisionado para a melhoria das práticas e da escola.</p>						
Concorda com o atual Modelo de Avaliação do Desempenho Docente?	<p>Não. Porque na prática desmente a sua própria filosofia de conceção. Desvaloriza o seu pretensão caráter formativo perdendo-se em papeis que sob o pretexto de a objetivarem a despersonalizam e tornam mecânico uma profissão que é essencialmente humanizante</p>						

Selecione uma das opções e fundamente a sua escolha	
<p>A avaliação do desempenho docente deve ser:</p> <p>a) interpares b) externa à escola c) mista</p>	<p>A) Interpares.</p> <p>Só os verdadeiros coexistentes e conviventes num contexto sabem reconhecer os méritos e as fragilidades dos seus pares. Mas é necessário restaurar o respeito e a confiança que perdemos, no ministério da educação, no sistema de ensino mas sobretudo uns nos outros. Só será possível se os professores estiverem motivados para a cooperação e não para a competição</p>
<p>Qualquer modelo de avaliação:</p> <p>a) deve incluir observação de Aulas b) não deve incluir observação de aulas c) deve incluir Observação de Aulas apenas em determinadas situações</p>	<p>Abrir a sua sala de aula deve ser intenção motivada por um desejo de enriquecimento de práticas e não uma obrigação legal. Se a supervisão for eficiente a observação de aulas passará a ser procurada pelos docentes e não imposta.</p>
<p>O resultado da avaliação do desempenho docente deve ter consequências:</p> <p>a) na progressão da carreira b) apenas na informação interna na escola c) apenas com retribuição financeira para as classificações mais elevadas d) outras consequências</p>	<p>Deve, na progressão da carreira mas também deve ter implicações no reconhecimento da escola, só assim o professor/ se motiva a manter e/ou aperfeiçoar práticas O docente deve ser reconhecido pelos seus pares no seu valor ou apoiado nas suas fragilidades Como uma mais-valia na avaliação que a escola faz de si própria.</p>

Renovo o meu agradecimento pela disponibilidade demonstrada. *Ana Paula Silva*

Entrevista – D2							
Propósito	Conhecer a opinião sobre o sentido e o significado da Supervisão Pedagógica e Avaliação do desempenho para professores de diferentes posições na carreira e cargos de gestão pedagógica						
Tipo de questões	Abertas e Semi-Abertas	Tipo de respostas	Abertas	Tipo de Registo	Escrito	Tipo de acesso	Envio e receção por e-mail
Relator	SIM <input type="checkbox"/>		NÃO <input checked="" type="checkbox"/>				
Cargo de gestão pedagógica	Diretor/a (Presidente da CAP) <input checked="" type="checkbox"/>		Coordenador de Departamento Curricular <input type="checkbox"/>		D.T. <input type="checkbox"/>		
Questões	Respostas (quer resposta afirmativamente ou negativamente, argumente /fundamente essa opinião)						
Considera a supervisão pedagógica um instrumento ao serviço da melhoria do ensino?	A supervisão pedagógica só faz sentido quando o seu objetivo é precisamente o de melhorar o ensino. Afinal, o que era o estágio pedagógico senão uma orientação de pessoas sem experiência por pessoas com experiência e a quem se reconhecia trabalho e competência na área da formação de docentes? Mas a supervisão não pode ser encarada de forma redutora, como um simples acompanhamento, temperado de algumas sugestões. Ela implica reflexão conjunta e faseada, entre supervisor e supervisionado. A observação só aproveita quando acompanhada da respetiva reflexão e quando observação e reflexão são bidirecionais. Se o supervisor não tiver o espírito aberto para aprender com o supervisionado, então eu diria que nem é um verdadeiro supervisor.						
Considera importante a existência de uma avaliação do desempenho docente?	É óbvio que sim. A avaliação deve ter uma função reguladora do sistema e só será útil na medida em que ajudar a detetar os elos mais fracos na profissão docente. Mais do que classificar, é importante diagnosticar dificuldades e pontos fracos, contudo isto não significa que um fraco desempenho, por parte de um docente, não deva acarretar consequências, da mesma maneira que um bom desempenho também o deve fazer. Essencial é, sobretudo, o caminho, métodos e respetiva operacionalização para se avaliar um desempenho como muito bom ou excelente. Não se pode cair na banalização destes conceitos e não é a existência de quotas que garante a propriedade com que eles são utilizados na avaliação dos docentes.						
Concorda com o atual Modelo de Avaliação do Desempenho Docente?	Este modelo é o paradigma de como uma boa ideia pode, na sua concretização, obter os resultados contrários do que se pretendia. É um modelo completo, mas com uma operacionalização desmotivadora, quase impossível pelo número de pessoas envolvidas e pelo simples facto que as pessoas têm tendência para complicar. A ânsia de fazer melhor do que o outro, pelo muito que está em jogo, pode transformar a avaliação de um docente num exercício de tortura para um relator. Por outro lado, torna-se simplista a noção de que duas aulas assistidas farão toda a diferença entre um bom e um muito bom. E o simplismo transforma-se rapidamente em descrédito. Por outro lado, a disseminação de relatores em organizações numerosas não ajuda à aferição de critérios nem de conceitos, à utilização linguagens comuns e, muito menos, à objetividade.						

Selecione uma das opções e fundamente a sua escolha	
<p>A avaliação do desempenho docente deve ser:</p> <p>a) interpares b) externa à escola c) mista</p>	<p>B) Externa, a manter-se um modelo deste tipo – objetividade pelo afastamento, ausência de pressão e desconfiança entre pares; legitimidade, pelo menos formal ou aparente, dos avaliadores</p>
<p>Qualquer modelo de avaliação:</p> <p>a) deve incluir observação de Aulas b) não deve incluir observação de aulas c) deve incluir Observação de Aulas apenas em determinadas situações</p>	<p>C) sem aviso prévio, para os docentes que todos sabemos que precisam de se confrontar com as suas limitações e falhas; esta observação deve incidir no clima da aula, na relação professor/aluno, na dinâmica da aula; se existirem dúvidas sobre a competência científica de um docente, poder-se-á recorrer à supervisão e se não se verificarem as melhorias necessárias, então utilizar uma observação de aulas e avaliação com efeitos “corretivos”</p>
<p>O resultado da avaliação do desempenho docente deve ter consequências:</p> <p>a) na progressão da carreira b) apenas na informação interna na escola c) apenas com retribuição financeira para as classificações mais elevadas d) outras consequências</p>	<p>.B)Internamente, os resultados da avaliação deveriam constituir critérios de escolha/nomeação para determinados cargos e de distribuição de serviço; daí a importância extrema de um modelo fiável e que espelhe o real valor dos avaliados; enquanto não tivermos a certeza de que o modelo é fiável, objetivo e de que a sua aplicação nos diferentes contextos organizacionais não coloca em risco a igualdade de oportunidades de todos os avaliados, então qualquer uma das outras consequências poderá constituir um exercício de injustiça e discriminação negativa.</p>

Renovo o meu agradecimento pela disponibilidade *Ana Paula Silva*