

**CONTRIBUTOS DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO ÂMBITO DA
AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE**

ÉLIO ARI RODRIGUES SERRANO

LISBOA, 19 DE DEZEMBRO DE 2013

MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

**CONTRIBUTOS DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NO ÂMBITO DA
AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE**

ÉLIO ARI RODRIGUES SERRANO

**DISSERTAÇÃO APRESENTADA PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM
SUPERVISÃO PEDAGÓGICA**

ORIENTADORA: PROFESSORA DOUTORA MARGARIDA MIRANDA

LISBOA, 19 DE DEZEMBRO DE 2013

RESUMO

O presente trabalho visa a promoção de uma reflexão sobre os contributos que a avaliação de desempenho pode acrescentar à profissão docente. Nesse sentido, fizemos um estudo qualitativo, que tem como referência o ano letivo 2010/2011, que nos permitiu analisar de forma detalhada o modelo de avaliativo regulamentado pelo Decreto Regulamentar N°2/2010 de 23 de Junho.

Perscrutou-se a perspetiva dos professores avaliados e dos professores avaliadores. Procurou-se alargar a visão deste processo avaliativo auscultando-se as opiniões/visões dos coordenadores de departamento, coordenador da Comissão de Avaliação de Desempenho e Diretor do Agrupamento de Escolas onde o presente estudo foi efetuado.

Partindo de um quadro teórico de referência sobre a escola como organização, a profissão docente, o papel do supervisor e o processo avaliativo, lança-se um olhar sobre o impacto que o modelo avaliativo em estudo, teve na melhoria das práticas pedagógicas.

O estudo é de natureza qualitativa e os dados foram obtidos através de vários procedimentos metodológicos: entrevista a três Supervisores, Diretor do Agrupamento, o Coordenador da Comissão de Avaliação de Desempenho Docente, cinco avaliados e o Coordenador do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais.

A partir dos resultados obtidos, concluímos que o modelo de avaliação de desempenho de professores regulamentado pelo Decreto Regulamentar N° 2/2010 de 23 de Junho, é um modelo burocratizado, de matriz não formativa, gerador de conflitos entre docentes, inibidor do trabalho colaborativo dentro da escola, não promove a reflexão e a análise crítica, bem como a melhoria das práticas pedagógicas e as relações interpessoais e é perturbador do normal funcionamento das escolas, em suma, verdadeiramente negativo para os professores e para a escola pública.

Palavras-Chave: Avaliação de Desempenho, Supervisão Pedagógica, Desenvolvimento Profissional, Prática Reflexiva, A Escola como Organização.

ABSTRACT

The present study aims to promote a reflection about the contributions that teachers evaluation of performance, can bring to the profession itself. In this sense, we made a qualitative study which has, as reference, the school year of 2010/2011, which allowed us to analyze, in detail, the evaluation model regulated by the Law Decree N°2/2010.

We measured up both sides of the evaluation panel: evaluated and evaluators. We tried to widen this evaluation's process view, by hearing the coordinators of department's opinion, and also from the coordinators of the evaluation committee and the Directors of the schools where this study took place.

Starting from a theoretical board of reference about the school as an organization, the job of teacher, the role of supervisors and the evaluation process we launched a look over the impact that this evaluation process, in analysis here, had in the improvement of the pedagogical practices.

This study is of qualitative nature and its data was obtained by several methodological procedures: interviews with the three supervisors, Director of the Grouping schools, coordinator of the teacher evaluation committee, five evaluators and the coordinator of the Mathematic and Experimental Sciences department.

From the results obtained, we concluded that the teacher's Evaluation model and process, under the Law Decree 2/2010 de 23 July, is a bureaucratic model, of a non-formative pattern, generator of conflict between teachers, inhibitor of collaborative work within the school, does not promote reflection and critical analysis, as well as an improvement of pedagogical practices and interpersonal relations and is also disturbing of the normal functioning of schools, in short, truly negative for teachers and the public school.

Key words: Evaluations of performance, pedagogical supervision; professional development; reflective practice; school as an organization

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, ao meu irmão e a minha namorada, Elisabete Lourenço, pelo apoio e compreensão. Aos meus amigos e em especial à Isabel Fernandes que me motivou a ingressar neste Mestrado.

À minha orientadora, Professora Doutora Margarida Miranda, pela ajuda e disponibilidade que demonstrou ao longo do desenvolvimento deste trabalho e que sempre me apoiou e incentivou a continuar.

Aos inúmeros colegas que comigo colaboraram, pois sem eles não teria sido possível a realização deste projeto de investigação.

ÍNDICE GERAL

RESUMO	I
ABSTRACT	II
AGRADECIMENTOS	III
ÍNDICE GERAL	IV
ÍNDICE DE FIGURAS	VII
ÍNDICE DE TABELAS	VIII
INTRODUÇÃO	1

CAPITULO I - O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO DOCENTE

1 – O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO DOCENTE NA SOCIEDADE MODERNA	4
1.1 – A Profissão Docente	9
1.2 – O Desenvolvimento Profissional dos Professores	12
1.3 – O Professor como Prático Reflexivo	20
1.4 – A Formação de Professores Centrada na Escola	26
1.5 – A Satisfação/Insatisfação Docente na Profissão	31
1.5.1 – Causas da Satisfação/Insatisfação Docente	34

CAPITULO II - SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

2 – SUPERVISÃO PEDAGÓGICA	40
2.1 - Conceitos de supervisão	40
2.2 - Cenários de Supervisão	43
2.3 - Competências e Funções do Supervisor	48
2.4 – A Reflexão na Supervisão	52
2.4.1 – Conceito de Reflexão	52
2.4.2 - Supervisão Reflexiva	55
2.4.3 – Mediação do Desenvolvimento Profissional no Processo de Supervisão	61

2.4.4 – Perspetiva Integradora de Supervisão	63
2.5 – Supervisão em Portugal.....	66

CAPITULO III - AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE

3 – AVALIAÇÃO	69
3.1 – Funções Avaliação	69
3.2 A Prática Avaliativa.....	72
3.3 – A Avaliação de Professores em Portugal.....	75
3.4 - Perfil	83
3.5– Avaliação e Supervisão	85

CAPITULO IV - METODOLOGIA

4. PROBLEMÁTICA E OBJECTIVOS DE ESTUDO	88
4.1 - Orientação Metodológica Geral.....	90
4.2 - Modelo de Investigação: Qualitativo.....	92
4.3 - Modo de Investigação: Um Estudo de Caso	93
4.4 – Recursos Metodológicos – Justificação e Caracterização dos Instrumentos, Técnicas e Participantes	94
4.4.1 – Análise Documental	94
4.4.2 - A Entrevista	94
4.4.3 - Preparação e Estruturação das Entrevistas.....	95
4.4.4 - Realização das Entrevistas.....	96
4.4.5 - Análise das Entrevistas	97
4.4.6 – Participantes na Investigação	97
4.4.6.1 – O Investigador.....	98
4.4.6.2 – Os Entrevistados.....	98
4.5 - Instrumentos e Estratégias de Recolha de Dados	100
4.5.1 – Pesquisa Documental	100
4.5.2 – As Entrevistas	100
4.5.2.1 – População/Amostra.....	101
4.5.3 – Tratamento dos Dados	103

CAPITULO V - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS RELATIVOS À ENTREVISTA -----	105
5.1 – Caraterização dos Entrevistados -----	106
5.2 – As opiniões dos diferentes entrevistados-----	108
5.2.1 - Prática Supervisiva-----	110
5.2.2 – Formação Especializada do Supervisor -----	112
5.2.3 – Contributos da Supervisão-----	114
5.2.4 – Trabalho Colaborativo -----	115
5.3 – Análise das Entrevistas por Categorias e Subcategorias-----	118
5.4 – Análise das Entrevistas por Grupos de Entrevistados-----	121
5.5 – Discussão de Resultados -----	125

CAPITULO VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS E LIMITAÇÕES AO ESTUDO

6 – SUB CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	128
6.1 – CONSIDERAÇÕES FINAIS GERAIS -----	130
6.2 – ESTUDOS FUTUROS DE APROFUNDAMENTO DA TEMÁTICA-----	136
6.3 – LIMITAÇÕES AO ESTUDO -----	137

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	138
---	------------

ANEXOS

ANEXO I – GUIÃO DE ENTREVISTA -----	IX
ANEXOS II – GRELHA SE ANÁLISE VERTICAL DAS ENTREVISTAS -----	X
ANEXO III – REGISTO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS -----	XVII

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - O Ciclo da Reflexão-Ação.....	21
Figura 2 - Investigação-Ação-Formação	28
Figura 3 – Movimento Cíclico de Desenvolvimento da Escola	30
Figura 4 – As quatro fases da prática Reflexiva, enquanto processo metacognitivo	59

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Fatores que estão na origem dos sentimentos e estados emocionais dos professores	33
Tabela 2 - Fatores estão na origem da satisfação docente	36
Tabela 3 - Fatores estão na origem da insatisfação docente	38
Tabela 4 – Comparação entre o regime de avaliação entre 2007-2009 e 2009-2011....	81
Tabela 5 – Total de professores avaliadores e amostra	102
Tabela 6 - Total de professores avaliados e amostra	102

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Quando se fala em educação, associa-se esta ao desenvolvimento e evolução das sociedades, posição defendida por vários investigadores, tais como Esteves (2002), Estrela (2002), Roldão (2002b), entre outros.

Não sendo a educação, por si só, responsável pela alteração das condições socioeconómicas de um país, não há dúvida de que a eficácia dos sistemas de ensino esta relacionada com a evolução social, sendo inevitável a correspondência quase direta entre a referida eficácia e a qualificação dos professores.

Diversos indicadores, tais como a elevada taxa de insucesso e o conseqüente abandono escolar, comprovam a diminuta qualidade do ensino português relativamente a outros países do mundo, como demonstra o estudo realizado pelo PISA de 2000 (Ministério da Educação, 2001a). Esta análise permite-nos constatar que Portugal se encontrava numa situação não muito confortável, pois apesar de ser um dos países que mais investe na educação, o seu nível médio de aproveitamento é inferior à média dos países que constituem a OCDE e estava longe dos níveis de países que apresentam uma menor taxa de insucesso. As causas apontadas para o referido insucesso são várias e complexas, apontando-se o desempenho dos professores como pouco satisfatório, algo que poderá estar condicionado por uma deficiente formação inicial. O descontentamento no exercício da profissão também é apontado como um fator que leva ao insucesso.

Perante esta situação um pouco delicada, os governantes tentaram aplicar medidas que pudessem reverter este cenário pouco animador. A criação de cursos de educação e formação para jovens e adultos e dos Centros de Reconhecimento e Validação de Competências, ajudaram Portugal a melhorar os níveis de qualificação dos seus cidadãos. Os docentes também foram alvo de medidas para que o seu desempenho fosse avaliado e que os bons profissionais fossem premiados pelo seu desempenho e os menos bons fossem alvo de uma “reciclagem”. Nesse sentido, o XVII Governo Constitucional, procedeu a profundas alterações ao Estatuto da Carreira Docente, através do Decreto-Lei nº15/2007 de 19 de Janeiro, no que à avaliação de desempenho respeita. Este novo modelo de avaliação regulamentado pelo Decreto Regulamentar Nº2/2008 de 10 de Janeiro, foi amplamente contestado pela classe docente, tendo-se assistido a diversas

manifestações e greves gerais. Em 23 de Junho de 2010, já com o XVIII Governo Constitucional em funções, é dada nova redação ao Decreto-Lei Nº 15/2007 de 19 de Janeiro, através do Decreto- Lei Nº 75/2010 de 23 de Junho e é substituído o Decreto Regulamentar Nº 2/2008 de 10 de Janeiro pelo Decreto Regulamentar 2/2010 de 23 de Junho, enquadrando e regulamentando um novo modelo de avaliação que pudesse ser mais harmonioso e justo.

Sendo esta temática importante, atual e pertinente despertou em nós a vontade de estudar/analisar/investigar esta problemática, pois, concluímos, pelas nossas investigações que era algo inovador fazer este trabalho de investigação e desde logo de grande importância para a comunidade científica. Foi nosso objetivo aferir até que ponto o modelo de avaliação de desempenho regulamentado pelo Decreto Nº2/2010 de 23 de Junho, contribui para a valorização da profissão docente. Realizamos um estudo exploratório, em contexto de prática pedagógica, com um grupo de professores (avaliados e relatores/supervisores), de um Agrupamento de Escolas do Distrito de Viseu.

Assim, as questões que norteiam este estudo são as seguintes:

- Ao Supervisor/Relator são facultadas as condições necessárias para uma eficiente e eficaz prática supervisiva?
- Os professores que desempenham o papel de Supervisores/Relatores nas escolas possuem formação adequada para o exercício de tais funções?
- A avaliação de desempenho docente contribui para a melhoria das práticas pedagógicas e valoriza a profissão docente?
- A avaliação de desempenho docente é promotora do trabalho colaborativo?

Pensamos que estas questões nos permitem atingir plenamente os objetivos delineados para este trabalho de investigação.

Na primeira parte deste estudo, Capítulo I, abordamos conceitos como os de: Organização; Escola; Qualidade e Equidade. Procuramos clarificar a imagem que os professores têm da escola e de modo particular das funções no exercício da sua profissão.

No Capítulo II, aspetos como o desenvolvimento profissional, a prática reflexiva, a formação e a satisfação/insatisfação docente mereceram a nossa atenção. Estes conceitos encontram-se relacionados entre si, isto porque o desenvolvimento profissional dos professores enquadrado na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros, não é mais que uma construção do eu profissional, que evolui ao longo das suas carreiras. Procuramos aferir se a prática reflexiva e a formação de professores são importantes no desenvolvimento profissional. No que à bipolaridade satisfação/insatisfação docente respeita, ser-nos-á possível analisar as suas causas e globalmente fazer um balanço dos aspetos positivos e negativos do exercício da profissão.

No Capítulo III, foi dado ênfase à Supervisão, nomeadamente ao conceito, aos cenários e à reflexão na supervisão. É neste âmbito, que se procura analisar estratégias de supervisão que julgamos poder possibilitar o desenvolvimento/aprofundamento de competências reflexivas e de ação dos professores, percebidas como fundamento da possibilidade autónoma, reflexiva e crítica.

Finalmente no Capítulo IV, analisou-se as funções e a prática avaliativa, bem como a avaliação em Portugal, abordando-se os objetivos da avaliação, bem como as suas funções de orientação, certificação e regulação. Os standards que regulam a avaliação e a evolução da avaliação dos professores desde 1986 a 2011 são objeto da nossa reflexão.

No Capítulo V, realizamos a análise e tratamento dos dados recolhidos através dos instrumentos selecionados de acordo com a natureza do objeto de estudo.

Com o Capítulo VI, finalizamos a presente dissertação com as conclusões e reflexões finais. Tendo em conta os propósitos do trabalho, o quadro teórico construído, os dados recolhidos no trabalho empírico e a respetiva análise, apresentam-se algumas reflexões e conclusões relativamente ao contexto da presente investigação.

Este trabalho procura apresentar uma perspetiva de análise, a mais rigorosa possível dos contributos na supervisão pedagógica no âmbito da avaliação de desempenho docente. Procura também contribuir com algumas sugestões que poderão, de alguma forma, constituir um ponto de partida para eventuais pesquisas neste domínio.

CAPITULO I

O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO DOCENTE

1 – O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO DOCENTE NA SOCIEDADE MODERNA

Muitas são as alterações ocorridas nos últimos anos que vieram transformar, profundamente, os princípios, as regras e os valores dos mais diversos sectores da sociedade. O turbilhão de mudanças ao nível político, social, científico, geográfico, económico, entre outras, veio revolucionar conceitos até então, perfeitamente definidos, compreendidos e aceite por todos.

Muitos são os desafios que se têm colocado à escola, como instituição e organização social, assim como ao exercício da profissão docente. Vários são os autores que apontam diversas razões que vêm sustentar as transformações ocorridas no nosso país nos últimos vinte cinco anos.

A esse respeito, Maria Teresa Estrela (2001) enumera diferentes níveis de transformações: Mudanças ao nível político, do desenvolvimento regional e nacional, cultural, da emigração e imigração, dos desequilíbrios sociais; dos novos valores da família, do lucro fácil e consumismo; da acentuação do individualismo, da competição, da violência, marginalidade, exclusão social; da entrada para uma organização europeia onde, comparativamente, existe um desnível de vencimentos, qualidade, esperança de vida, analfabetismo e sucesso das aprendizagens escolares.

Ao nível científico, António Nóvoa (1991) refere-se à velocidade extrema de produção de descobertas científicas e à quantidade de produção de informação. Também, António Teodoro (1990) assinala o extraordinário desenvolvimento científico e tecnológico ocorrido no mundo em que vivemos, nomeadamente, o desenvolvimento incessante das novas tecnologias da informação que têm transformado a condição de vida e de trabalho de todos os sectores da sociedade. “Nunca, como nas gerações atuais, o Homem é testemunha de tantas e tão variadas transformações no decurso da sua existência” (Teodora, A. 1990:10). Contudo, paralelamente, conforme refere o autor, a humanidade é confrontada com a fome, o desemprego, as doenças, o analfabetismo, a miséria extrema, existindo assim a criação de um fosso maior entre os indivíduos da mesma comunidade.

Todas estas alterações registadas nos diversos níveis da sociedade implicaram a criação, a redistribuição e a expectativa de desempenho de novos papéis por todas as instituições especialmente pela escola. Na tentativa de dar resposta às muitas necessidades criadas a esta instituição, o sistema educativo tem vindo a sofrer, ao longo dos tempos muitas adaptações.

Nesta linha de pensamento, Maria Teresa Estrela (2001) dá alguns exemplos dessas transformações ocorridas: A extensão da escolaridade mínima obrigatória, a eliminação do ensino técnico, a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais, alterações no sistema de formação inicial de professores, o alargamento da rede pré-escolar e a expansão do ensino recorrente. Acrescentamos nós, a criação da rede de Centros de Novas Oportunidades, a inclusão do Ensino Profissional na Escola Pública bem como a criação de cursos para adultos (Cursos EFA).

Noutro nível, têm sido constantes as reformas educativas, por vezes contraditórias, abrangendo a implementação de princípios através da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, a introdução de mudanças na avaliação dos alunos, nos apoios pedagógicos, na criação do estudo acompanhado, nas atividades de apoio pedagógico acrescido, nos currículos alternativos, na gestão flexível dos currículos e claro está, na avaliação dos professores.

Em geral, a escola é vista, pelos indivíduos, como solucionadora dos problemas que afetam a sociedade. São assim transformadas na sua organização e gestão; na obrigatoriedade de criarem espaços de oferta de atividades extracurriculares; na possibilidade de integrarem e dinamizarem projetos locais, nacionais ou internacionais; na orientação para o aumento do sucesso educativo e para o combate ao abandono escolar, a indisciplina e à crescente violência; na necessidade de motivarem os alunos que não querem estar na escola; na resposta a novas necessidades das famílias, criando-se o conceito de “escola a tempo inteiro” e na realização do diálogo intercultural e inclusão de todas as minorias.

Neste sentido, José Manuel Esteve (1991) enumera doze fatores que, segundo ele, transformaram, de forma decisiva, o sistema educativo:

O aumento das exigências em relação ao professor, sendo-lhe solicitado que assuma um crescente número de responsabilidades, sem o cuidado respectivo de acompanhamento na formação necessária para o desempenho eficaz dessas novas exigências. Neste ponto enquadra-se de forma clara esta nova responsabilidade que é atribuída ao docente – a função de Relator;

Inibição educativa de outros agentes de socialização, onde a transformação ocorrida na “família” (incorporação da mulher no mercado de trabalho e a diminuição do número de horas em família) leva a que, à escola, sejam atribuídas maiores responsabilidades, especialmente a um conjunto de valores básicos que, tradicionalmente, eram transmitidos pela família;

Desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola, fazendo com que o professor tivesse de alterar o seu papel de transmissor de conhecimentos e reconverter a sua ação de forma a facilitar e orientar o trabalho do aluno;

Rutura do consenso social sobre a educação, onde, nos últimos vinte cinco anos, deixou de haver acordo sobre os objetivos das instituições e sobre os valores que devem fomentar, numa sociedade pluralista, pretendendo que o nível da educação seja baseado na diversidade e na multiculturalidade, obrigando os professores a modificar matérias de a diversificar programas e métodos de ensino;

Aumento das contradições no exercício da docência, onde é solicitado ao professor o papel contraditório de amigo, companheiro, apoiante do desenvolvimento do aluno e a função seletiva e avaliadora;

Mudança de expectativas em relação ao sistema educativo, onde nos últimos anos, se registaram profundas alterações na configuração do sistema educativo, passando de um ensino de elite para um ensino de massas mas incapaz de assegurar um trabalho adequado ao nível do aluno. Assim, a desmotivação do aluno para estudar aumentou e, consequentemente, o aumento da desvalorização social do sistema educativo.

Pais, alunos e professores são obrigados a adequar as suas expectativas em relação ao sistema educativo, pois a evolução do contexto social mudou o significado das instituições escolares;

Modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo. Em consequência do ponto anterior, os pais sentem-se defraudados em relação ao futuro dos seus filhos e, por outro lado, a realidade mostrou que a massificação do ensino não produziu a igualdade e a promoção social dos mais desfavorecidos. Como consequência, a sociedade deixou de apoiar a escola e abandonou a ideia de que a educação era garantia de um futuro melhor;

Menor valorização social do professor onde, na nossa sociedade, veio ao de cima, o indicador económico e a desvalorização social do professor;

Mudança dos conteúdos curriculares, levando a um avanço exponencial das ciências e tecnologias e a um acompanhamento deficiente na formação dos docentes;

Escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho, fruto da massificação do ensino que não foi acompanhado pela melhoria dos recursos materiais e condições de trabalho, salvo raras exceções;

Mudanças na relação professor-aluno onde, há alguns anos atrás, o professor só tinha direitos e o aluno deveres. Atualmente, pode-se estar a cair no oposto. As relações mudaram, tornando-se mais conflituosas e o sistema de ensino ainda não soube encontrar um modelo mais justo e participado de convivência e disciplina;

Fragmentação do trabalho do professor originado pela incapacidade dos professores em cumprirem, simultaneamente, um leque variado de funções agora solicitadas.

Saúl Neves de Jesus (2000) refere que fatores como, as alterações nos valores sociais para valores predominantemente individualistas e economicistas têm feito com que a profissão docente seja vista como “mal paga”, levando os professores a

procurarem, paralelamente outras atividades, fazendo diminuir a dedicação às tarefas docentes. Também o desenvolvimento dos meios da comunicação social tornando mais fácil o acesso à informação, função tradicionalmente atribuída a uma escola transmissora de conhecimentos, têm contribuído para a perda de prestígio da profissão docente, levando a que diversos autores caracterizem a escola como estando “em crise” e uma “escola sem sentido”. Este autor considera, portanto, que é evidente a necessidade de um ajustamento dos professores, relativamente ao significado e objetivo do seu trabalho onde “a mudança do sentido da escola ou dos objetivos da educação escolar deve necessariamente ser acompanhada pela mudança no perfil do professor...”(idem:37)

A escola está hoje inserida num contexto social promotor de um cultura economicista, de racionalização, de flexibilização, orientada para a qualidade e produtividade, onde o sistema público se aproxima dos mesmos princípios praticados no sector privado.

1.1 – A PROFISSÃO DOCENTE

Necessitamos, pois, de analisar o conceito de “profissão”, para entendermos a natureza de ser profissional em educação.

O termo “profissão” não tem o mesmo significado em todos os países. Negreiros (1993), referenciado por Carlos Loureiro (2001), tentando definir o conceito de profissão, afirma que este varia de sociedade ou grupo social, atendendo a uma determinada cultura e num determinado tempo. Este autor mostra-nos que este conceito não é estanque mas que se deve inserir num contexto histórico, económico e social. Assim, embora,

“o conceito de profissão seja uma categoria especificamente histórica que apresenta períodos descontínuos, ela é [...], portadora de elementos definidores que a podem configurar como uma estrutura permanente, pois ao estabelecer a articulação entre o conhecimento formal e o saber especializado e credenciado, com a prática ocupacional, corporiza a organização, distribuição e utilização social desse saber” (Negreiros 1993 referenciado por Loureiro, C. 2001:38).

Maria Teresa Estrela (2001) define a profissão docente “como uma atividade remunerada e socialmente reconhecida, assente num conjunto articulado de saberes, saberes-fazer e atitudes que exigem uma formação profissional longa e certificada, legitimando o monopólio do exercício docente profissional e autorizando uma relativa autonomia do seu desempenho”(p:120)

À luz destes investigadores o conceito de profissão, mais especificamente, o conceito de profissão docente, atendendo ao contexto económico e social atual, ganha, manifestamente, outra dimensão. As transformações, que já referimos, em concreto na escola, levam-nos a concluir que exercer a profissão docente, ganha hoje contornos que não a caracterizavam há uns anos atrás.

Na tentativa de enquadrar e perceber, afinal, qual é o princípio base do exercício da função docente, iremos analisar alguns conceitos que lhe estão associados, como os de profissionalidade, profissionalismo e profissionalização.

Embora nem todos os autores estabeleçam esta distinção conceptual, Maria Teresa Estrela (2001) distingue “profissionalidade” e “profissionalismo”, atribuindo os saberes profissionais à “profissionalidade” e fazendo corresponder o “profissionalismo” ao serviço que articula os aspetos éticos e deontológicos da profissão, permitindo orientar a profissionalidade e distinguir os comportamentos dos profissionais daqueles que não o são. Ao processo histórico de transformação em profissão, ao nível individual, de acesso à profissão e socialização profissional, a autora denomina “profissionalização”.

Neste sentido, pretende-se que os docentes “dominem a utilização de práticas profissionais, em termos conscientes e com conhecimento da gramática e da sintaxe da sua atividade” (Sacristán, J., 1991:81). Este, reportando-se ao conjunto de saberes e saberes-fazer, afirma que “a profissionalidade manifesta-se através de uma grande diversidade de funções (ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente ao alunos, regular as relações, preparar matérias, saber avaliar, organizar espaços e atividades, etc.)”, é caracterizada “pelo pensamento pragmático, que relaciona ideias, intenções, ações e a avaliação das condições de aplicação... [e]... desenvolve-se no âmbito de situações particulares” e tem como função “aplicar princípios gerais a situações particulares relacionadas com a atividade” (idem). Uma forma de legitimar o estatuto de profissionalidade, na opinião do autor, é entender o “ensino” como “um ofício que se apoia em saberes adquiridos pela experiência, cuja essência se centra no saber-fazer dos professores, sabedoria acumulada através da prática pessoal e coletiva... [o que] supõe que a própria prática pode dar origem ao saber regulador da mesma” (idem:78).

“O profissional”, segundo Maria do Céu Roldão (1999), é caracterizado como aquele que exerce uma determinada atividade ou função socialmente reconhecida como útil em resultado da sua finalidade, para a qual tem de dominar um conjunto de saberes. Esta atividade é exercida com uma determinada margem de poder e autonomia, prestando contas à sociedade relativa a decisões tomadas, e é realizada num quadro de desenvolvimento profissional que implica um processo permanente de análise reflexiva.

Ao definir a profissão docente, Sacristán (1991), refere-a como um ofício partilhado ao nível de um leque diferente de esquemas práticos – esquemas preestabelecidos e rotineiros – utilizados pelos professores nas suas salas de aula. Tenta ainda mostrar a necessidade de uma reflexão crítica dos professores sobre a sua prática, conforme mostra Maria do Céu Roldão (1999), com o objetivo de, cada um, formular e

apresentar respostas conscientes a novos problemas que forem surgindo – esquemas estratégicos.

É na concepção e aplicação destes esquemas que, segundo esta autora, se define mais claramente a componente intelectual do professor. E é na articulação entre os esquemas práticos e esquemas estratégicos e na forma como é analisada e avaliada por cada professor, que reside a essência da profissão docente.

A autora, para concluir, afirma que a qualidade profissional “reside na capacidade de deduzir esquemas estratégicos de ideias gerais, de selecionar, combinar e inventar esquemas práticos mais concretos para desenvolver o esquema estratégico” (Roldão, M., 1999:116).

Ao definir quais as funções docentes, Maria Teresa Estrela (2001) refere que estas, já há muito que ultrapassaram os limites da sala de aula,

“assim, o professor terá de ser, entre muitas outras coisas, e sem atender ao seu estágio de desenvolvimento profissional, educador moral, especialista do desenvolvimento e da aprendizagem, técnico do desenvolvimento curricular, especialista de saberes de ensino, avaliador, orientador escolar, dinamizador da vida escolar, analista de sistemas e instituições, inovador, investigador, agente de mudança social... [educador] para a paz, para o ambiente, para a construção europeia, para o diálogo intercultural, para a igualdade dos géneros, para a saúde, para a educação sexual” (idem:121)

Percebemos, através destes autores, que o âmago da profissão docente reside, na sua essência, no exercício da prática, na aplicação da relação de saberes práticos, saberes científicos, saberes estratégicos, associados a um saber ético e a um desenvolvimento profissional aliado à reflexão individual.

1.2 – O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

Face às exigências colocadas à escola, nos dias de hoje, é necessário que os professores apostem na sua formação. Formação, esta, que vá de encontro às suas lacunas pessoais e profissionais nos diferentes domínios. Uma permanente e adequada atualização dos docentes a nível pedagógico, científico, da comunicação e organizacional, constituem, na nossa opinião, uma das principais metas a alcançar ao nível do sistema educativo. Urge portanto, que os profissionais da educação tenham plena consciência desta necessidade, pois se ela já se verificava no passado, hoje, no contexto de uma sociedade desenvolvida e tecnológica, a mesma se acentua ainda mais.

Tal como refere Hargreaves (2003:47),

“os professores já não se podem refugiar nas premissas básicas da época profissional: que o ensino é difícil do ponto de vista da gestão, mas simples tecnicamente; que, uma vez certificados para ensinar, se fica a saber para sempre os aspetos básicos do ensino, e que, daí por diante, o ensino é algo que se procura melhorar, por si próprio, através de tentativas e erros nas salas de aula”.

Acrescenta este autor que, os professores que não continuam a aprender de outra forma, senão por tentativas e erros, são uma ameaça para os seus alunos.

A nova postura, a assumir ao nível da docência e gestão escolar, exige sobremaneira que os professores usem toda a sua competência científica e pedagógica na criação de espaços e situações de aprendizagem diversificados, ricos em recursos e informação diversa, onde o papel do professor passará a ser, acima de tudo, o de orientadores da aprendizagem, sugerindo aos alunos as fontes de informação mais apropriadas, as técnicas de pesquisa e os processos mais adequados de seleção e tratamentos da informação.

Como nos diz Pires Ramos [et al.] (2001a:937), “o professor que sabe tudo, que vai à escola para ensinar quem não sabe nada, que considera a inteligência como um vazio que se enche progressivamente pela sobreposição de conhecimento, é cada vez mais um modelo de passado”. Na verdade, tradicionalmente o saber do professor era único, elementar e, de certa forma, independente das tarefas a realizar: o trabalho

intelectual e o manual, tal como a investigação e a intervenção, não estabeleciam relações entre si (Lopes 2001). Hoje, como salienta esta autora, os saberes diversificam-se, especializam-se e entre a teoria e a prática há uma procura de relações necessárias e complexas. Concluímos, portanto, que esta nova realidade exige novas posturas e novas interações, por parte dos intervenientes no processo de ensino/aprendizagem.

Assim sendo, a constatação frequente por parte dos professores, do facto de não conseguirem dar respostas adequadas face às mudanças significativas ao nível do contexto social, geram, muitas vezes, no dizer de Lopes (2001), um “mal-estar intenso em contexto escolar” e a análise das fontes de mal-estar docente indica-nos que o problema que lhe subjaz tem, precisamente, como núcleo a redefinição do papel da escola numa sociedade aberta e plural, marcada por evoluções rápidas, pelo conflito e imprevisibilidade, decorrendo num processo hesitante e cheio de ambiguidades em relação aos objetivos pretendidos. Acrescenta ainda a autora que, em relação ao professor, “estas hesitações e ambiguidades exprimem-se numa prática marcada por modelos novos. Esta postura corresponde à imagem idealizada, identificada por vários autores como o mecanismo defensivo mais típico dos professores na situação que atravessam (Lopes, 2001:50).” Ainda segundo Amélia Lopes, os estudos sobre o mal-estar, preocupados com a solução do problema, centram-se na formação como grande estratégia de intervenção.

Sem dúvida nenhuma que a formação de professores e o modo como ela se pode desenvolver assume um papel de extrema importância neste cenário de redefinição do papel da escola perante a sociedade. Ao professor, mais do que nunca, se impõe um papel multifacetado que pressupõe o domínio de competências cada vez mais diversas e complexas nos vários domínios: pessoal, profissional, comunicacional, social e ético.

Em relação ao perfil geral de desempenho profissional do professor, são várias as dimensões a ter em conta conforme expresso no Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto: o professor,

“promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada. [...] promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando,

com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam [...] exerce a sua atividade profissional de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere. [...] Incorpora a sua formação como elemento construtivo da prática profissional, construindo-a a partir das suas necessidades e realizações que consciencializa, mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais.”

Partindo deste perfil desejável, o que distinguirá então o professor da escola do século XXI? Partilhamos aqui a ideia expressa nas palavras de Teresa Almeida d’Eça:

“Relativamente ao professor, enquanto que o de hoje: - passa grande parte do seu tempo a transmitir conhecimentos (the sage on the stage), o de amanhã será muito mais um facilitador, um orientador que guia a aprendizagem (a guide on the side);

- Está mais ou menos preso a um programa e a um manual, o de amanhã basear-se-á em interesses, necessidades e aspirações dos alunos e recorrerá a informação atualizada, em cima do acontecimento;

- Se encontra bastante isolado e confinado à sala de aula, o de amanhã romperá com esse isolamento, partilhando ideias, estimulando e colaborando com colegas, onde quer que se encontrem” (Eça, 1998:58)

Claro está que esta nova atitude pedagógica exigirá do professor um desenvolvimento profissional que assentará numa formação que “passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (Nóvoa, 1992:28)” Neste processo, e em concordância com as palavras deste autor, acreditamos que é importante uma articulação entre a teoria e a prática, em contexto.

Neste sentido, como entendemos afinal o desenvolvimento profissional dos professores? Tal como refere Garcia (1992:55), “ mais do que aos termos aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, formação permanente, convém prestar atenção especial ao conceito de desenvolvimento profissional dos professores, por ser aquele que melhor se adapta à conceção atual do professor como profissional do ensino. A noção de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre a formação inicial e aperfeiçoamento de professores”. Acrescenta ainda este autor que “o conceito de desenvolvimento profissional dos professores pressupõe uma valorização dos aspetos contextuais, organizativos e orientadores para a mudança.” Defendemos, por isso, uma formação de professores centrada na escola e, sobre esta matéria, nos debruçaremos mais adiante.

Todos reconhecemos hoje, de forma inquestionável, que o conhecimento é cada vez mais mutável e que as rápidas transformações da sociedade exigem uma aprendizagem constante. Claro que, tradicionalmente, o professor era o detentor do saber, ele transmitia-o e o aluno aprendia-o. O processo pedagógico estava centrado nele, sendo o responsável pelas aprendizagens dos alunos. Atualmente este processo configura-se de modo bem diferente, estabelecendo-se, em alguns aspetos, relações de aprendizagem mutuas – os alunos aprendem com os professores e estes aprendem com os alunos. Este facto traduz-se, por exemplo, ao nível da integração do usos das TIC nos processos educativos. Esta integração das TIC na educação e formação apresenta-se, sem dúvida, como um verdadeiro desafio para os professores, uma vez que, a toda a hora, são confrontados com uma imensidão de recursos e potencialidades educativas que devem conhecer, explorar e integrar nas suas práticas.

Seguindo esta linha de ideias, cremos que está sobretudo nas mãos dos professores, a efetiva passagem da escola tradicional à escola do futuro, facto que ocorrerá quando estes tomarem consciência plena e assumirem, na prática, o seu novo papel multifacetado e multifuncional como agentes da educação, reconhecendo sempre que,

“o desenvolvimento das novas tecnologias não diminui em nada o papel dos professores antes o modifica profundamente, constituindo uma oportunidade que deve ser plenamente aproveitada. Certamente que o professor já não pode, numa sociedade de informação, limitar-se a difusor de saber. Torna-se, de algum modo,

parceiro de um saber coletivo que lhe compete organizar.” (Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal, 1997:46)

Nesta base, a Escola e o professor terão que assumir uma postura crítica e reflexiva das suas práticas, articulando-as com o plano teórico, de forma contextualizada, ultrapassando a dimensão técnico-didática. A construção da verdadeira autonomia da escola passa, sobretudo, por essa atitude individual e coletiva, de procurar conhecer-se melhor, definindo as suas metas educativas e experimentando as estratégias mais adequadas para as alcançar, sem, contudo, perder de vista as orientações de âmbito nacional. Com efeito, e em pleno acordo com Margarida Fernandes (2000:24),

“numa sociedade problemática e incerta como aquela em que vivemos, onde abundam as situações de desigualdade e exclusão, o desenvolvimento profissional do professor não se pode limitar às competências técnicas e relacionais que a sua ação imediata exige. Terá de ter também em conta, cada vez mais, a dimensão crítica da sua competência, pois só esta lhe permitirá assumir-se como intelectual comprometido em transformar as escolas em lugares de emancipação dos sujeitos e de aprofundamento da democracia.”

Há que destacar também, que estando nós no tempo da escola inclusiva, obrigatória, de massas, onde todos devem ter lugar e ser respeitados pela diferença, a realidade do dia-a-dia do professor torna-se cada vez mais difícil, basta pensarmos na diversidade de casos a que tem de corresponder e dar resposta. Impera muitas vezes, o desânimo, fruto da sua impotência em atender a um tão elevado número de alunos por turma, ao tentar conseguir um bom desempenho em inúmeras funções simultâneas (para as quais nem sempre se sente verdadeiramente qualificado ou com formação adequada) e em obter determinados resultados, seguindo os passos que lhe são impostos pelos diplomas legais.

Quanto ao desempenho e às funções multifacetadas do professor, quem pensaria, por exemplo, há uns anos atrás, que estaria a licenciar-se em Filosofia, em Matemática ou em História, para depois lecionar (em muitos casos, praticamente metade da sua carga horária semanal) aulas de Estudo Acompanhado, de Área de Integração ou de Formação Cívica (por vezes, cumulativamente), para as quais não teve uma componente de formação específica? Outro exemplo prende-se com o facto de ser exigido ao

professor de um determinado grupo de recrutamento que exerça as funções de avaliador, sem que tenha tido formação na área da supervisão. No entanto, o professor como bom profissional que é, vai-se tentando informar, adaptar, investigar, etc... para poder corresponder aos desafios que lhes são colocados nesta nova realidade que é uma escola e uma sociedade em transformação e em (re) construção.

Inovar é, sem dúvida, tarefa imperiosa na atuação do professor. Tal como refere Margarida Fernandes,

“A inovação é hoje entendida como um instrumento de resposta a um contexto evolutivo e incerto, como é o da sociedade de mudança acelerada em que vivemos, exigindo-se ao professor que exercite as suas capacidades de invenção face a cada situação nova e que seja, antes de tudo, um inovador. Exige-se agora ao professor que invente a sua prática, que utilize as suas capacidades cognitivas globais para articular e fazer convergir conhecimentos diversos.” (Fernandes, 2000:79)

Assim sendo, a tarefa de educar torna-se mais exigente e o professor torna-se mais responsável pela orientação que dá às suas práticas. Ao invés do que acontecia no passado, em que o professor era,

“o dócil executor das estratégias elaboradas pelos teóricos da educação, no quadro de uma nova instância paradigmática, o educador é chamado a ser autor das estratégias que deve seguir na prática, especialmente quando essa prática envolve situações de incerteza quanto a pessoas e ambientes. [...] o educador recupera iniciativa e protagonismo, os quais são fundamentais para enfrentar a complexidade das situações.” (Nunes, 2000:12)

Este protagonismo, porém, implica riscos; riscos que não devem impedir, contudo, a experimentação de novas ideias em busca de novas soluções. Só assim a escola e os professores se poderão desenvolver no sentido de preparar os alunos para a sociedade moderna.

Nesta linha de pensamento, Hargreaves (2003) reforça que “não há criatividade sem risco”, o risco existe sempre que se experimenta uma nova ideia ou uma prática desconhecida. Há que estar preparado para falhar ou parecer ridículo quando se tenta implementar algo de novo, para se ser aberto mas não demasiado sensível aos

comentários críticos, para se trabalhar com colegas diferentes e não apenas com aqueles que artilham as nossas convicções. Se queremos estimular o espírito de risco dos nossos alunos, temos também de o cultivar. Urge, assim, aprender a trabalhar em equipas cooperativas, tanto mais, sabemos nós, que esta é uma solicitação que os próprios professores fazem aos seus alunos! Então como descurá-la do seu próprio desenvolvimento profissional?

“O desenvolvimento profissional implica mais do que a aquisição de conhecimentos e de competências. É através do desenvolvimento profissional e pessoal que os professores constroem o carácter, a maturidade e outras virtudes, em si e nos outros, transformando as suas escolas em comunidades morais. O desenvolvimento profissional significa mais que um lustroso porta-fólio autogerido, composto por concretizações e por certificados acumulados sob a forma de créditos individuais. [...] Pelo contrário, o desenvolvimento profissional é uma trajetória pessoal em direção a uma maior integridade profissional e a um crescimento humano mais intenso” (Hargreaves, 2003:96)

É por demais óbvio, para nós, que o desenvolvimento profissional do professor está sempre associado ao seu crescimento e desenvolvimento pessoal e social. E este processo estará sempre dependente de uma atividade contínua e dinâmica, como resposta às necessidades sempre presentes. Assim sendo, tal desenvolvimento profissional não poderá limitar-se à aquisição de mais conhecimentos ou procedimentos que venham apenas a contribuir para melhorar a sua competência pedagógico-didática. Tal como refere Matos Vilar (2000), o desenvolvimento profissional dos professores não pode limitar-se a uma maior eficácia técnica. Esse desenvolvimento tem de ser pessoalmente gratificante nas suas práticas, de modo a que elas possam funcionar como factor de motivação pessoal e profissional acrescida. Elas terão de despertar no professor o desejo de viver uma vida, pessoal e social estimulante.

Tendo por base estes pressupostos, cremos que a implicação do professor no seu próprio desenvolvimento será garantida a partir do momento em que esses processos possibilitem a resolução das suas necessidades profissionais e pessoais, tendo em vista uma melhoria do desempenho. Assim, o professor sentir-se-á motivado a investigar

(assumindo o papel de professor investigador) e a agir no seu contexto profissional. António Nóvoa (1992:25) reforça o sentido desta ideia quando diz que,

“a formação deve estimular uma perspetiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.”

1.3 – O PROFESSOR COMO PRÁTICO REFLEXIVO

Como sabemos, a atuação do professor ocorre em contextos singulares, com características próprias, que advêm da relação e inter-relação entre múltiplos fatores e circunstâncias, às quais ele terá que dar respostas e soluções adequadas. Sabemos também que o seu êxito profissional depende da forma como ele é capaz de resolver os problemas práticos com que se vai deparando, no entanto, a forma como o faz não deve estar desligada da técnica e do conhecimento que possui, adaptando-o a cada situação específica. É aqui que surge o paradigma da racionalidade prática, assente numa reflexão-na-ação defendido por Gómez (1992). Esta reflexão-na-ação assenta essencialmente, segundo este autor, na forma como os professores enfrentam os problemas complexos da vida escolar e o modo como utilizam o conhecimento científico para resolver essas situações incertas, como elaboram e modificam as rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos, bem como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos.

Nunes (2000:13), sugere o esquema que a seguir se apresenta, como ilustrativo do ciclo reflexão-ação, permitindo-nos compreender melhor a relação entre a teoria e a prática, bem como a sua interação com a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão para a ação, já que todo o professor que se assume como prático reflexivo examina continuamente as suas práticas diárias, tendo em vista a sua modificação e o seu melhoramento.

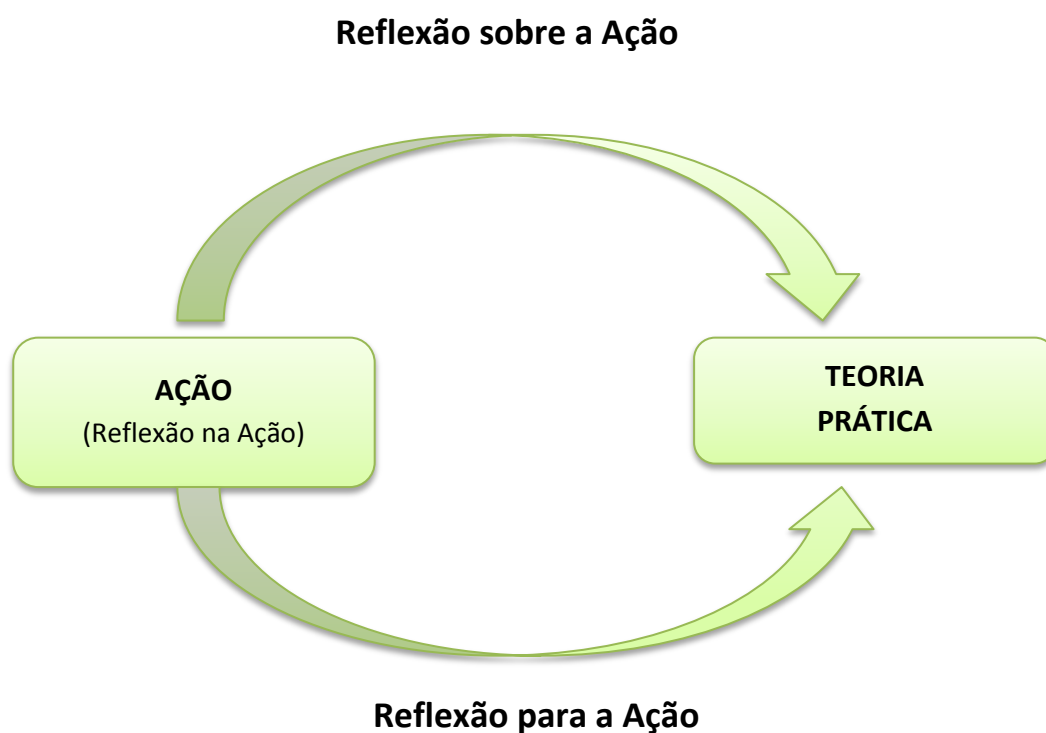


Figura 1 - O Ciclo da Reflexão-Ação

Fonte: Nunes (2000:13)

Constatamos hoje, tal como o evidenciava já Garcia (1992:59) que,

“ a reflexão é, na atualidade, o conceito mais utilizado por investigadores, formadores de professores e educadores diversos, para se referirem às novas tendências de formação de professores. A sua popularidade é tão grande que se torna difícil encontrar referências escritas sobre propostas de formação de professores que, de algum modo, não incluam este conceito como elemento estruturador.”

A reflexão revela-se, assim, um aspeto indispensável à melhoria do desempenho profissional. Esta reflexão ocorrerá, obviamente, no plano individual em relação às práticas da sala de aula, mas importante será também que ela ocorra num plano coletivo.

Esta reflexão sobre as práticas exige do professor uma postura assente na observação e análise sistemáticas das suas ações e dos alunos com quem trabalha, por forma a poder produzir conhecimento sobre eles, sobre as características grupais, sociais e culturais

que eles possuem. Este aspeto reveste-se, quanto a nós, da maior importância, e Luiza Cortesão vai mais longe, salientando que,

“Este conhecimento, porém, não é suficiente se a escola e os professores estão realmente interessados em não contribuir para uma distribuição desigual do sucesso educativo, de acordo com os grupos socioculturais de origem. Os professores terão de usar esse conhecimento para repensar formas (e até conteúdos) de trabalho que possam ir ao encontro dos interesses, que valorizem os saberes, que não desrespeitem os valores, que aproveitem as competências que os alunos sempre têm, seja qual for a sua origem social e étnica, mas que a sociedade e a escola atuais nem aproveitam, nem valorizam e nem aceitam.” (Cortesão, 2000:45)

O processo de ensinar revela-se, deste modo, como uma atividade que exige múltiplas competências, que passam por uma grande capacidade de observação, estudo e intervenção junto dos alunos. Maria de Lurdes Cró (1998) sistematiza as competências para educar em quatro categorias: 1 – Competências de Observação; 2 – Competências de Planificação; 3 – Competências de adaptação e Intervenção; 4 – Competências de controlo e Regulação Pedagógica. Segundo a autora, estas competências deverão ser definidas numa tripla dimensão criterial: em termos de tarefa esperada do professor, de conhecimentos implicados e de atitudes desejáveis.

Por outro lado, e ainda em relação às atitudes e competências que o professor deve ter na realização de um ensino reflexivo, Pollard e Tan (1998), citados por Garcia (1992), apresentam um conjunto de destrezas necessárias, sendo elas: destrezas empíricas, destrezas analíticas, destrezas avaliativas, destrezas estratégicas, destrezas práticas e destrezas de comunicação. Garcia reforça que, em seu entender, os programas e as atividades de formação permanente de professores devem incluir elementos que favoreçam o desenvolvimento destas destrezas.

O professor tem, acima de tudo, que ser responsável pela sua própria aprendizagem, que deverá contemplar, segundo Zeichner (1992), invocando o pensamento de John Dewey, três componentes fundamentais, traduzidas em três atitudes necessárias para a ação reflexiva: a) abertura de espírito; b) responsabilidade e c) sinceridade. A abertura de espírito pressupõe a vontade de ouvir mais que uma opinião, admitir a possibilidade de erro e encarar possíveis alternativas. Zeichner

(1992:120) refere que “um dos problemas mais importantes da formação de professores é o nosso isolamento em pequenas comunidades compostas por colegas que partilham orientações idênticas, o que empobrece o debate e as interações.”

O professor deve ser o elemento decisório das suas ações pedagógicas, atuando sobretudo em contexto. É por demais óbvio que esta postura implica uma nova e maior responsabilização, bem como uma auto-avaliação constante, pelo que a busca de novas soluções terá de ser sistematicamente pensada e refletida.

Schön (1992), evocando Tolstói, descreve assim o processo de reflexão-na-ação:

“Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse facto, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Este processo de reflexão-na-ação não exige palavras” (Schön, 1992:83)

Perante este quadro, e volvidas que estão duas décadas sobre este pensamento, resta-nos questionar se estas práticas se terão tornado já uma constante nas nossas escolas. Será que estas se modificaram já o suficiente para se tornarem verdadeiras comunidades de aprendizagem, capazes de promover e desenvolver nos seus membros práticas com as características apontadas? Apesar dos obstáculos que ainda teimam em fazer frente, sabemos que as escolas de uma forma geral, se encontram num processo de adaptação e transformação, tentando criar uma cultura que terá de ter subjacente o tal sentido de grupo e a tal prática reflexiva. E há que ter consciência que este sentido coletivo não implicará, necessariamente uma sintonia perfeita e um acordo pleno entre os seus elementos, pois esta profissão terá de ser, como nos diz Hargreaves (2003:21), “uma profissão em que o desacordo profissional seja acolhido e apreciado e não evitado, uma profissão na qual o conflito seja encarado como uma parte necessária da aprendizagem profissional e não como um ato fatal de deslealdade pessoal.” É preciso também evitar

uma outra situação denunciada por este autor (que infelizmente ainda ocorre muito nas nossas escolas), ao dizer que os professores trabalham cada vez mais como indivíduos sobrecarregados e não enquanto grupo reflexivo.

Partilhando do pensamento de Hargreaves (2003), que defende que os professores devem ser capazes de construir uma nova forma de profissionalismo, de modo a que possam atuar como catalisadores das sociedades do conhecimento bem sucedidas, apresenta-se no quadro seguinte, as componentes principais para que, segundo o autor, tal seja possível acontecer:

- **Promover uma aprendizagem cognitiva aprofundada;**
- **Aprender a ensinar de forma diferente da que foram ensinados;**
- **Empenhar-se numa aprendizagem profissional contínua;**
- **Trabalhar e aprender em equipas colegiais;**
- **Tratar os pais como parceiros na aprendizagem;**
- **Desenvolver a inteligência colectiva e basear-se nela;**
- **Construir a capacidade de mudança e de risco;**
- **Estimular a confiança nos processos;**

Fonte: Andy Hargreaves (2003:45)

Perante este quadro, é forçoso reconhecer, uma vez mais, o quão difícil é a profissão docente, ao mesmo tempo que se apresenta bastante estimulante. Hargreaves (2003) refere que o ensino é uma profissão paradoxal: espera-se, por um lado, que os professores construam comunidades de aprendizagem, criem a sociedade do conhecimento e desenvolvam as capacidades que permitem a inovação, a flexibilidade e o empenhamento na mudança, tão essenciais à prosperidade económica, mas, por outro lado, também se espera que eles minimizem ou contrariem muitos dos imensos problemas que as sociedades baseadas no conhecimento geram, tal como o consumismo

excessivo, a perda do sentido de comunidade e o crescimento do fosso entre ricos e pobres!

É precisamente no meio deste paradoxo profissional que o professor tem de crescer e desenvolver-se, sendo que essa tarefa se tornará mais facilitada, cremos nós, se houve uma real consciencialização destes problemas e um esforço cooperativo na resolução de problemas conjuntos dentro da escola. Eis por que, para nós, se revela de extrema importância desenvolver uma formação profissional centrada na escola.

1.4 – A FORMAÇÃO DE PROFESSORES CENTRADA NA ESCOLA

Consideramos que a aprendizagem em comum facilita a consolidação de dispositivos de colaboração profissional e a conceção de espaços coletivos de trabalho pode constituir um excelente instrumento de formação. Pensamos, assim, que a Escola pode e deve transformar-se positivamente num desses espaços.

Todos nós reconhecemos, pela nossa própria experiência, que nesta sociedade do conhecimento, caracterizada pela complexidade e pela mudança acelerada, os professores não sabem o suficiente nem conseguem trabalhar e aprender sozinhos. Dai a necessidade de se envolverem, cada vez mais em conjunto, na ação, no questionamento e resolução de problemas, em grupos de trabalho colegial e em comunidades de aprendizagem profissional. Só desta forma conseguirão concretizar o desenvolvimento do currículo, analisar os resultados dos processos educativos e encontrar novas estratégias de melhoramento dos mesmos e, por conseguinte, do sucesso dos alunos.

Gary Hoban, evocado por Hargreaves (2003), defende que as escolas, como muitos outros locais de trabalho, devem tornar-se sistemas de aprendizagem profissional para os professores, de modo a que isso se transforme numa componente endémica e espontânea do seu trabalho. Matos Vilar (1993:67) acentua igualmente esta ideia dizendo que,

“ a escola é, portanto, o cenário fundamental da formação e aperfeiçoamento de cada um e de todos os professores, ou seja, a formação e aperfeiçoamento dos professores no sentido de uma atitude investigativa deve estar vinculada à ação no contexto do próprio trabalho sendo, portanto, perfeitamente despropositado, como princípio geral, «retirar» os professores do local que lhes garante essa formação e conseqüente aperfeiçoamento. [...] a tradição de formar e aperfeiçoar exclusivamente os professores fora das suas próprias escolas constitui um erro, exatamente por ser no contexto escolar que se colocam os problemas e/ou dilemas que os professores têm de resolver...”

Sabemos, contudo, que para que estas intenções se concretizem, passando do plano da retórica à prática quotidiana, é importante, tal como diz Nunes (2000), começar a cultivar-se nas escolas uma “cultura de formação”, em que os professores se assumam

como co-autores da sua própria aprendizagem (contínua e ao longo da vida) e como principais responsáveis do seu desenvolvimento profissional. A partir de uma análise e levantamento de necessidades pessoais e das respectivas escolas, os professores deverão escolher modalidades de formação em contexto. Tal significa que, de acordo com as necessidades diagnosticadas, se procura a modalidade que melhor possa responder às mesmas: Projetos, Oficinas de Formação, etc... conforme as características inerentes aos processos de desenvolvimento apresentadas pelo conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.

Estas modalidades de formação centrada na escola, pretendem desenvolver uma formação articulada com a prática, alternando-as, num reforço da ligação entre o objecto de formação e a prática profissional. Nesta linha de pensamento parece-nos pertinente a alusão de Nunes (2000:18) ao Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (1999), quando reforça que,

“a formação contínua de professores deve estar ao serviço da formação reflexiva de professores e do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Em consequência, deve centra-se no território de ação do professor e deve ter por objeto preferencial os atos profissionais dos professores, nas suas diferentes lógicas: lógica do saber disciplinar, lógica do aluno, lógica do desenvolvimento pessoal, social e profissional do professor e lógica institucional.”

Segundo este pensamento, o mesmo autor defende que a valorização da experiência individual, como fator preponderante da formação de professores, pode ser enquadrada numa trilogia mais congruente com o propósito do desenvolvimento profissional, trilogia, essa que o autor chama de investigação-ação-formação, esquematicamente representada na figura a seguir:



Figura 2 - Investigação-Ação-Formação

Fonte: Jorge Nunes (2000:19)

Assim, no entender do autor, o desenvolvimento profissional resulta da constante interação e interdependência dos três fatores que constituem os vértices: ação, investigação e formação. Nesta perspetiva, o autor realça que a formação se assume, ao mesmo tempo, como processo (capacitando os professores para a investigação e para a ação) e como produto (a autoformação – teor prática – resultante da investigação ação).

Defendemos também, ser esta a dinâmica de formação a implementar e a desenvolver nas escolas, tanto mais que a mesma só fará sentido quando integrada e articulada com o Projeto Educativo de cada uma dessas escolas. Até porque, como muito bem reforça Nóvoa (1992), a formação não se faz *antes* da mudança, faz-se *durante*, produz-se num esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. Segundo este autor, “é esta perspetiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centrada nas escolas.” Assim, partilhando ainda o pensamento de Nóvoa, “falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola.”

Tal como salienta Amiguiño [et. al.] (2003:112), as modalidades de formação centradas nas escolas, nomeadamente o Projeto, que implicam o desenvolvimento de hábitos e capacidades para trabalhar e grupo entre professores, contrariam a “organização secular da escola, renunciando os efeitos de uma estratégia que pretende combinar, articular ou mesmo fundir, num processo único, mudança da escola e

mudança dos professores, desencadeado e alimentado por uma dinâmica de intervenção da escola no espaço local.” Este autor enfatiza que o ambiente de trabalho proporciona uma pluralidade de situações educativas e que este tipo de formação, que se alicerça nas experiências e vivências dos indivíduos e coletivos, pode ser uma estratégia formativa que se transforma em aprendizagem. Revestindo-se de sentido, está subjacente a esta formação uma intencionalidade por parte dos atores implicados, o que favorece consideravelmente todo o processo. E explica:

“ O jogo de intencionalidades e de sentidos que implica os indivíduos e o coletivo no projeto [...] dando-lhe conteúdo formativo, advém de um propósito de mudança das condições de exercício, do desejo e da vontade coletiva de instituir processos de animação pedagógica, em simultaneidade com a intervenção na comunidade e a gestão em parceria de situações educativas, num processo interativo que tem a caracteriza-lo a resolução de problemas.” (Amiguiño, 2003:107).

Contudo, sabemos que o que ocorre ainda em muitas escolas é o que ano após ano as coisas vão acontecendo sem dar lugar a uma aprendizagem institucional.

Uma aprendizagem, que segundo Bolívar (2003), devidamente sedimentada na *sua memória organizativa*, possa contar com uma história própria, para não ter de começar sempre de novo. Salienta o autor que “a ironia da realidade escolar é que as instituições dedicadas à aprendizagem não costumam elas próprias aprender (2003:81) ” É pois, contra esta tendência que as escolas deverão lutar, podendo então vir a transformar-se em escolas que aprendem. Esta aprendizagem refletida e sistémica dos professores, individual e conjuntamente, desenvolverá uma espécie de movimento cíclico de desenvolvimento da escola, movimento esse que Matos Vilar esquematiza da seguinte forma:

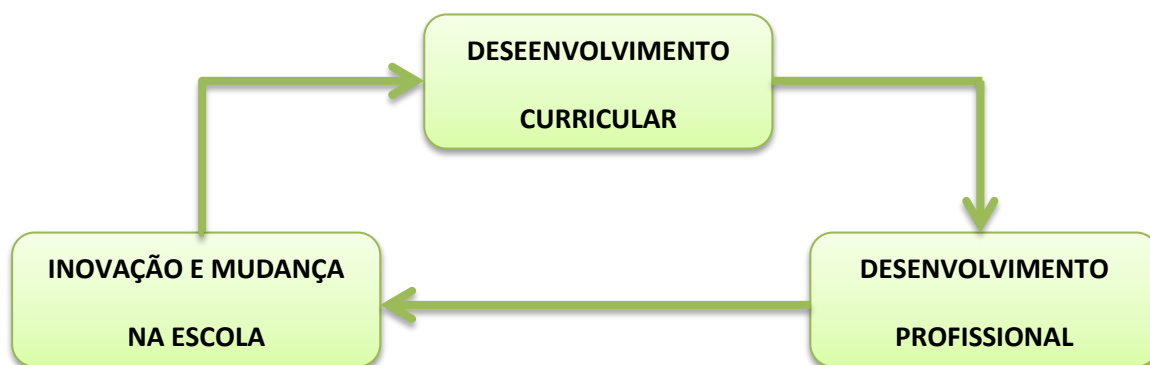


Figura 3 – Movimento Cíclico de Desenvolvimento da Escola

Fonte: (Matos Vilar (2000:65)

Segundo este autor, ao desenvolver-se profissionalmente, o professor analisa e reflete sobre o desenvolvimento curricular, potenciando a inovação e a mudança na escola, que, por sua vez, ao criar novas exigências ao nível do desenvolvimento curricular, faz com que implique novas necessidades ao nível do desenvolvimento profissional. Este movimento cíclico fará de si mesmo uma auto-regulação sistemática. Todos estes pressupostos relativos à formação dos professores centrada nas escolas, leva-nos a concluir que também por esta via se desenvolverá o processo de construção de autonomia das escolas, acrescentando a estas, por isso mesmo, uma maior responsabilidade no que toca à identificação das carências e necessidades de formação.

Este processo implica, como é óbvio, uma rigorosa avaliação da situação vivida, por forma a poder estabelecer-se prioridades de atuação e a planificar-se atividades de formação adequadas ao desenvolvimento profissional dos professores.

1.5 – A SATISFAÇÃO/INSATISFAÇÃO DOCENTE NA PROFISSÃO

Até ao momento temos estado a analisar questões como a profissão docente, o desenvolvimento profissional e a formação, mas também será importante analisar a questão da satisfação/insatisfação dos professores no exercício da sua profissão, tanto mais que este aspeto é um fator determinante para se poder ou não atingir a excelência.

A problemática da satisfação/insatisfação dos professores na profissão é pertinente, atual e relevante, na medida em que traduz sentimentos e formas de estar nos mesmos no desempenho da sua profissão. Numa abordagem ao conceito de satisfação, este é definido como “um estado geral positivo e emocional associado a adequadas recompensas intrínsecas auferidas do trabalho com os alunos ou associado a diferentes papéis ocupacionais que os professores desempenham” (Alves, 1997:84). Contrariamente quando surgem manifestações ou estados emocionais de sentido oposto, provocados por fatores de natureza diversificada, então os professores vêm-se confrontados com a insatisfação (ibidem). Estas manifestações e estados emotivos são de índole individual, com fortes implicações na vida escolar, capazes de afetar e influenciar a imagem que dela têm os professores e a forma como os mesmos interagem com os demais atores educativos.

Segundo Francisco Cordeiro Alves (1997), os fatores que estão na origem dos sentimentos e estados emocionais dos professores, mais especificamente a nível da insatisfação são: **fator económico, institucional, pedagógico, relacional e social.**

- **Fator Económico:** Este fator está enraizado na remuneração do trabalho realizado pelo professor no exercício da sua profissão. Pelas informações que recolheu através das pesquisas que realizou, o autor conclui que os professores dizem sentir-se descontentes com a remuneração auferida na sua profissão. Acrescenta que no início da carreira os professores depositam expectativas e investem no trabalho, esperando serem recompensados por este. Todavia, no decurso da carreira as expectativas criadas dão lugar à frustração e os salários passam a estar na origem da insatisfação. (ibidem, p.86). Acrescentamos nós, que no momento atual, com o corte nos subsídios de férias e de Natal, pode-se acentuar ainda mais a insatisfação no seio da comunidade docente.

Fator Institucional: A insatisfação a este nível surge, quando o professor confrontando as orientações e políticas educativas com as condições físicas e materiais existentes na escola chega à conclusão que, há um enorme desajuste entre elas. Por outras palavras, os princípios, objetivos e orientações educativas não são exequíveis, perante os escassos recursos e as fracas condições físicas e materiais existentes nas escolas onde os professores lecionam (Ibidem).

Fator Pedagógico: Este fator está diretamente ligado com as funções do professor junto dos alunos. O êxito ou fracasso dos alunos pode determinar respetivamente a satisfação ou insatisfação no professor. Além disso, algumas condições organizacionais, tais como, a constituição de turmas – turmas de elevado número de alunos, podem dificultar a ação pedagógica com os alunos e são apontadas como fatores de índole pedagógica/organizativa, que tendem a gerar insatisfação nos professores (Ibidem). Acrescentamos nós, que além do número de alunos elevado por turma, conjuntamente com a eliminação da redução na componente letiva para o exercício de determinados cargos pedagógicos (Coordenador de Curso, Coordenador PTE, Orientador de Estágio Profissional, Orientador das Provas de Aptidão Profissional, etc..) e o exigir por parte da tutela que o trabalho seja desenvolvido com a mesma qualidade, potencia a insatisfação.

Fator Relacional: Os relacionamentos entre professores e estes com os alunos constituem um dos aspetos da profissão docente que maior satisfação provoca nos professores. A este nível é oportuno referir que o relacionamento entre professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem é condicionado pelo binómio da imagem professor-aluno aluno-professor, que traduz a representação que o professor tem do aluno e a que este tem do professor. “Reconhece-se que o processo de ensino-aprendizagem é inconcebível sem o encontro empático, daquele que ensina e daquele que aprende” (Ibidem). No que respeita ao relacionamento entre professores e através de pesquisas que efetuou, o autor constatou que, a conduta e postura dos professores se caracterizam por um exagerado individualismo pedagógico e humano e que há uma longa caminhada a percorrer para inverter esta situação.

Fator Social: Indicadores da insatisfação docente a este nível prendem-se com o crescente desprestígio social da profissão docente na sociedade e com processos de promoção social, que espelham também a lentidão de promoção e progressão na carreira.

No quadro seguinte, é feita a sistematização resumida do que acabamos de referir.

FACTOR ECONÓMICO	Remuneração do Trabalho – Insatisfação
FACTOR INSTITUCIONAL	Confronto das políticas educativas com as condições físicas e materiais das escolas – não exequibilidade – Insatisfação
FACTOR PEDAGÓGICO	Condições Organizacionais (nº de alunos por turma, inexistência de redução da componente lectiva para o exercício de cargos,...) - Insatisfação - Funções do Professor junto dos alunos: Êxito – Satisfação ; Fracasso – Insatisfação
FACTOR RELACIONAL	- Relação entre Professores - Insatisfação - A indisciplina surge como indicador de Insatisfação - Relação Professor-aluno no processo ensino–aprendizagem – Satisfação
FACTOR SOCIAL	- Promoção e Progressão na Carreira – Insatisfação - Decrescente prestígio social da profissão – Insatisfação

Tabela 1 - Fatores que estão na origem dos sentimentos e estados emocionais dos professores

Fonte: Alves (1997)

Na abordagem que faz aos fatores geradores de (in) satisfação, Cordeiro Alves refere que a sua análise é sistémica e não isolada, na medida em que eles se interligam na forma de estar do professor na profissão (Ibidem, p.85).

Face ao exposto, a problemática da satisfação/insatisfação dos professores na profissão não pode restringir-se apenas a um fator isoladamente e em específico, mas sim à conjugação de vários fatores, que e prendem como vimos com as condições de trabalho (físicas, humanas e materiais), com as condições psicoafectivas do professor, com as relações interpessoais, com a prática pedagógica com os aluno, remuneração, prestígio e promoção social e com a promoção e progressão na carreira.

1.5.1 – CAUSAS DA SATISFAÇÃO/INSATISFAÇÃO DOCENTE

Como já referimos anteriormente, o ensino em Portugal, tem estado, sucessivamente, sujeito a um turbilhão de reformas o que causa muitas incertezas, dúvidas e até angústias em toda a comunidade docente. É necessário repensar não só a Escola na sua generalidade, mas de forma particular como ser professor. Ser professor, no atual contexto, é uma tarefa complexa e desgastante, na medida em que diariamente este é confrontado com situações diversas, que vão desde o trabalhar com alunos até ao desenvolver ações educativas no meio, passando por reuniões com colegas e pais e outras funções que o professor desempenha, sendo que, mais recentemente foi-lhes exigido que passassem também a avaliar os próprios colegas no seu desempenho profissional. Esta dura tarefa acarreta consigo um aumento de responsabilidade, competência, criatividade e empenho, que tanto pode trazer efeitos de elevada realização pessoal, como os da mais profunda frustração.

A problemática da (in) satisfação docente tem vindo gradualmente as ser alvo de estudos, visto que cada vez mais são os testemunhos, imagens e notícias que mostram que algo vai mal na educação e que os professores manifestam cada vez mais sensações de frustração, desalente e mal-estar no exercício da profissão. Com efeito “os nossos professores vivem o seu trabalho quotidiano com sabor de derrota, onde as palavras desconcerto, desânimo e frustração se usam frequentemente para ilustrar os sentimentos e as atitudes dos professores perante as novas dificuldades da educação atualmente” (Esteve, 2001:84).

A expressão “mal-estar docente” é frequentemente referida nestes estudos, sendo utilizada para “descrever os efeitos negativos permanentes que afetam a personalidade do professor em resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência” (Esteve, 1992: 31). Este mesmo autor, explicitando a expressão “mal-estar docente”, constata que se trata de uma doença social resultante da falta de apoio que os professores têm da sociedade em geral, quer nos objetivos de ensino, quer no reconhecimento do estatuto do professor (Ibidem, pp.12-13). Todavia e quanto às origens desse mal-estar distingue, por um lado as que estão associadas ao relacionamento com os alunos e com os pais e por outro às que estão associadas ao relacionamento entre professores e superiores.

Para a classificação dos fatores que estão presentes no mal-estar docente retoma a tipologia de Blase (1982) e distingue fatores de primeira ordem e fatores de segunda ordem. Os primeiros estão relacionados com a ação do professor junto dos alunos na sala de aula e os segundos reportam-se às condições ambientais em que o professor exerce a sua profissão (Ibidem, p.33).

Num estudo aplicado à realidade portuguesa há igualmente a preocupação de investigar que fatores estão na origem não só da insatisfação, mas também os da satisfação docente. Assim, a sua autora, Manuela Teixeira (1993) procura saber as causas que estão na origem desses dois sentimentos contrários, no exercício da profissão docente. Na sua investigação, estrutura as causas de satisfação docente nas seguintes categorias:

- Relação com os alunos;
 - Relação com os colegas;
 - Relação com os pais;
 - Auto-realização;
 - Condições de trabalho;
 - Liberdade/autonomia profissional;
-

Pelos dados que recolhe junto dos seus inquiridos, os primeiros motivos de satisfação e os aspetos considerados por estes são os que constam no quadro que se segue, aparecendo pela ordem apontada, ordem decrescente entre os respondentes.

MOTIVOS DE SATISFAÇÃO (Categorias)	ASPECTOS CONSIDERADOS (Indicadores)
Auto-realização	<ul style="list-style-type: none"> - Sentir-se realizado/ver o sucesso do seu trabalho; - Relações humanas/ambiente de trabalho; - Ver o seu trabalho reconhecido;
Relação com os alunos	<ul style="list-style-type: none"> - Gostar de crianças; - Gostar de ver crescer as crianças; - Relacionar-se com elas;
Condições de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - Apoio na formação/enriquecimento cultural; - Horário/férias - Condições de trabalho em geral; - Relação com a comunidade/com superiores; - Vencimento
Liberdade/autonomia profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar-se com os colegas
Outras respostas	<ul style="list-style-type: none"> - Boa organização da Escola; - Coordenar o jornal da Escola; - Disciplina; - Estar perto da aposentação; - A profissão é bela;

Tabela 2 - Fatores estão na origem da satisfação docente

Fonte: (Teixeira, 1993: 337-339)

Assim, o primeiro motivo de satisfação, auto-realização prende-se com fatores que são de ordem interna ao professor e o da Relação com os alunos que surge em segundo lugar é de ordem externa ao professor. A autora salienta ainda que nos seus dados, o relacionamento com os pais não surge como primeiro motivo de satisfação docente. Porém é conveniente salientarmos que este estudo se realizou no início da década de noventa e que de então para cá, é provável que se tenham operado e verificadas algumas alterações nesta vertente, dado que se registaram alterações significativas na participação dos pais na escola, de acordo com os normativos em vigor.

No cruzamento que realiza desta questão com as características dos respondentes ao seu questionário verifica que os grupos são homogéneos, no que concerne ao sector de ensino e à idade dos respondentes, o mesmo não acontecendo quanto ao sexo. Neste caso registam-se variações estatisticamente significativas, sendo as mulheres as que mais frequentemente apontam a Relação com os alunos como primeiro motivo de satisfação. Por seu lado, os homens apontam como primeiro motivo de satisfação a auto-realização (Ibidem, p.340)

No que se refere às causas de insatisfação dos professores, Manuela Teixeira utilizou metodologia semelhante aquando das causas de satisfação. Porém a categoria auto-realização é substituída pela oposta, ou seja, Frustração Profissional.

Pelos dados que recolheu, os primeiros motivos de insatisfação, bem como, os aspetos considerados são os que constam do quadro que se segue e pela ordem apontada pelos respondentes.

MOTIVOS DE INSATISFAÇÃO (Categorias)	ASPECTOS CONSIDERADOS (Indicadores)
Condições de Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> - Condições de trabalho em geral; - Falta de apoio de formação/informação; - Vencimento/deslocações não remuneradas; - Relação com a comunidade/superiores - Horários; - Programas; - Falta de benefícios sociais;
Frustração Profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Inêxito junto dos alunos; - Desprestígio social da profissão; - Carreira sem incentivos; - Relacionamento negativo/mau ambiente de trabalho; - Insegurança/Stress; - Falta de reconhecimento do seu trabalho;
Relação com os alunos	<ul style="list-style-type: none"> - Indisciplina; - Má educação; - Maus hábitos familiares;
Relação com os colegas	<ul style="list-style-type: none"> - Mau relacionamento entre professores;
Relação com os Pais	<ul style="list-style-type: none"> - Deficiente relacionamento com os pais;
Liberdade/Autonomia Profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de liberdade/autonomia no exercício da profissão
Outras Respostas	<ul style="list-style-type: none"> - Condições sociais com efeitos negativos nos alunos; - Avaliar os alunos/corrigir testes; - Falta de articulação entre os intervenientes na educação dos alunos; - Desinteresse e falta de apoio ao Governo

Tabela 3 - Fatores estão na origem da insatisfação docente

Fonte: Teixeira (1993: 348-350)

À semelhança da maioria dos estudos realizados sobre esta problemática e, sem surpresa para a autora, são as Condições de Trabalho que encabeçam os primeiros motivos de insatisfação dos professores. De seguida, mas bastante afastado deste, surge a Frustração Profissional e depois a Relação com os Alunos. As relações com os pais, embora em número pouco significativo, surgem também como primeiro motivo de insatisfação. Convém salientar que nunca foi referida como motivo de satisfação, daí que possamos questionar que “muitos professores se queixam com frequência da falta de colaboração dos pais e que é notório o grave divórcio escola-família em Portugal”. (Esteve, 1992:17)

CAPITULO II

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

2 – SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

2.1 - CONCEITOS DE SUPERVISÃO

O conceito de supervisão tem estado sujeito a várias definições, várias tentativas de síntese de um processo complexo e multifacetado tornando-se quase refratário a uma caracterização plena, unívoca e indiscutível. Para nós o importante é centrarmo-nos na Supervisão Pedagógica que é o “processo em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão e Tavares, 2003, p.16). É claro, para nós, que a aprendizagem, a formação e o desenvolvimento pressupõem atos de auto implicação, uma vez que, pela sua singularidade ninguém o poderá fazer por outrem. Por outro lado, também não é comum que alguém o faça sozinho.

Concluímos, desta forma, que as práticas de supervisão têm um carácter de autoformação e, simultaneamente, um carácter de formação, assente em determinados princípios e orientações.

Relativamente a esta questão, Glickman (1985) afirma que “a finalidade última da supervisão é elevar o nível de competências dos professores e conseqüentemente elevar o seu nível de desenvolvimento” (citado em Lima, 2001, p.70).

Segundo Alarcão e Tavares (2003) trata-se de um processo complexo de interações em que,

“... é necessário criar um clima favorável, uma atmosfera afetivo-relacional e cultural positiva, de entajuda recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial e empática, colaborativa e solidária entre supervisor e professor, (...) para porem à disposição um do outro o máximo de recursos e potencialidades (...) de técnicas, de estratégias de que cada um é capaz a fim de que os problemas que surjam no processo de ensino/aprendizagem dos alunos e nas próprias atividades de supervisão sejam devidamente identificados, analisados e resolvidos”. (p.61).

Tal pressupõe que o professor supervisor, seja também ele capaz de se colocar igualmente num processo de desenvolvimento e aprendizagem, numa dinâmica recíproca, que proporcione um ambiente de colaboração e partilha. Alarcão e Tavares (2003), referem que para que,

“o supervisor possa ajudar a levar a bom termo uma tarefa desta envergadura terá de dominar (...) os conteúdos programáticos (...) possuir uma boa cultura geral e uma formação efetiva nos domínios das ciências fundamentais da educação, da formação de adultos e da formação de professores, do desenvolvimento curricular, das didáticas ou metodologias de ensino (...) ter um bom conhecimento de si próprio e ter uma atitude permanente de bom senso.” (p.59).

A supervisão, vista como um contexto capacitador e promotor do desenvolvimento profissional e pessoal das pessoas envolvidas, implica um constante questionamento que possibilite a reflexão e a (re)formulação de princípios conducentes a práticas que resultem desses princípios e, que por sua vez, (re)conduzam à reflexão avaliativa. O supervisor tem de estar muito atento às circunstâncias concretas em que a prática supervisiva se desenvolve. Sem isso, há o perigo real de se cair num academismo mais ou menos fútil. A ponderação das “circunstâncias” trará a dimensão reflexiva para o centro da atividade supervisiva.

O processo supervisivo deve orientar-se por relações interpessoais dinâmicas, encorajadoras e promotoras do desenvolvimento profissional e pessoal num contínuo de aprendizagens conscientes e responsáveis. Parece-nos que o papel do supervisor deverá apresentar-se como essencial no encorajamento e manutenção deste processo formativo. Com efeito, se a dimensão do conhecimento é fundamental no professor, ela será, por maioria de razão, imprescindível no supervisor. Isto porque, o supervisor deverá ser sempre alguém mais experiente e com formação na área da supervisão o que lhe dará um conhecimento mais profundo da prática supervisiva. Convém não esquecer que o desenvolvimento profissional está proporcionalmente ligado ao desenvolvimento pessoal e humano,

“(...) quer o professor quer o supervisor são adultos que continuam a desenvolver-se e a aprender (...) eles encontram-se num determinado

estádio de desenvolvimento e a sua ação educativa será tanto mais eficaz quanto maior e mais equilibrado for o seu desenvolvimento humano. (Alarcão e Tavares, 2003, p.55).

A formação docente já não se esgota no espaço restrito da sala de aula, transborda para novos espaços de intervenção requeridos por renovadas exigências educativas resultantes da mudança social. A formação inicial e contínua de professores tem de ter em conta as práticas profissionais e os contextos que as determinam num processo de interdependência e influência recíproca. A complexidade crescente dos conteúdos e contextos formativos começa a forçar, cada vez com mais pertinência, a mudança do paradigma de formação dos professores. Uma primeira consequência desta substituição de paradigmas vê-se nas implicações práticas da Convenção de Bolonha, ao nível das próprias estruturas curriculares da formação inicial. Esta, face à obsolência, cada vez mais acelerada dos conhecimentos, tende a ser entendida como o primeiro estágio de uma longa formação contínua. A universidade – e todos os domínios a ela associados – tenderá a ser aberta. Uma segunda consequência é a aplicação de um modelo de avaliação de professores em que se institui a modalidades de supervisão da prática docente, como forma de garantir a qualidade do serviço educativo prestado.

Cada vez se torna mais insustentável a imagem do canudo que confere habilitações sem prazo de validade. O professor, enquanto pedra angular das mudanças de conhecimento, terá de ser um sujeito aberto à formação permanente e o supervisor deverá ter um papel decisivo na formulação dessa necessidade junto do professor em processo de avaliação.

2.2 - CENÁRIOS DE SUPERVISÃO

Vamos utilizar como referência o que Alarcão e Tavares (2003) denominaram de “Cenários Supervisivos” (o termo “cenário” é usado no sentido dado por estes autores). Segundo estes autores, os cenários que representam formas de supervisão não pretendem representar todas as formas nem excluir umas em relação a outras na praxis propriamente dita da supervisão. Não deveremos conceber a existência de cenários puros, de modelos absolutos, mas antes a coexistência de várias características associadas a determinados cenários presentes numa prática específica e em contextos culturais igualmente específicos. Os cenários entrecruzam-se e interpenetram-se uns nos outros, completando-se. São eles: “o cenário da imitação artesanal; o cenário behaviorista; o cenário clínico; o cenário psicopedagógico; o cenário pessoalista; o cenário reflexivo; o cenário ecológico e o cenário dialógico.” (pp.16-17).

É nosso objetivo refletir sobre o papel do supervisor e o papel do professor em cada um dos cenários apresentados. Não parece, hoje, fácil privilegiar um cenário face à complexidade de questões que se colocam no acompanhamento/avaliação de professores apesar de desejarmos um modelo que apele à colaboração, à reflexão e ao diálogo de todos os intervenientes no processo.

Os cenários apresentados não devem,

“ser entendidos como compartimentos estanque ou categorias que se excluem mutuamente já que coexistem com frequência” e cada um “lança olhares diferentes, histórica e culturalmente contextualizados, sobre o mesmo fenómeno: a supervisão como processo intrapessoal e interpessoal de formação profissional que visa a melhoria da educação nas escolas” (Alarcão & Tavares, 2003, pp.17-41). Contudo, os diferentes cenários constituem referenciais teóricos importantes, enquanto instrumentos de análise para a questão em estudo.

No que respeita ao cenário de imitação artesanal o supervisor é visto como sendo um mestre, aquele que sabe como fazer e transmitir. O professor é o sujeito que deve imitar, obedecer passivamente e sem discussão. Este cenário centra-se na passagem do saber fazer de geração em geração.

A aquisição e desenvolvimento de determinadas competências são feitas através da sua prática, numa mini-aula simulada, sujeita a uma gravação em vídeo. Antes da realização da aula o supervisor informa o professor das competências a desenvolver, responsabilizando-o pela consecução e concretização dos objetivos definidos (Houston e Howsam, 1972 citado em Alarcão e Tavares, 2003). Após a aula, o professor analisa o seu desempenho tendo em conta as competências que inicialmente teria definido, sendo ajudado nessa tarefa pelo comentário dos alunos (quando estão), do supervisor e, por vezes, dos colegas que, às vezes, simulam ser alunos. Realizada a análise em conjunto é lecionada outra mini-aula utilizando a mesma técnica mas, com alunos diferentes, “para colocar em prática as inovações que teria aprendido consigo próprio e com os outros.” (Alarcão e Tavares, 2003, p.22).

No que concerne ao cenário psicopedagógico, o objetivo da supervisão é ensinar os professores a ensinar. Ora, se isto em si não parece ser nenhuma novidade, a ideia de Stones, segundo a qual todos os professores terão de ter os mesmos princípios pedagógicos para lidar com o processo de ensino/aprendizagem, tem algo de inovador. Estas competências transversais a qualquer área de ensino representam conceitos gerais que se transferem para a prática. Assim, também na supervisão, o supervisor lida com conceitos de modo a ajudar o professor a desenvolver competências e capacidades que, por sua vez, transferirá para os seus alunos. Há neste processo uma preocupação com a componente psicopedagógica de índole teórica. É nas palavras do próprio Stones (1984 citado em Alarcão e Tavares, 2003, p.31) um método que se propõe formar professores com maior autonomia na resolução de eventuais problemas pedagógicos.

No cenário pessoalista o centro é o desenvolvimento do professor. Esta estratégia aplicada à supervisão, visa o desenvolvimento humano do avaliado, através da reflexão a que são incentivados após a prática pedagógica. Visa igualmente o aumento crescente de autoconhecimento e autoconfiança que permita a organização percecional do professor. No entanto, o desenvolvimento pessoal nem sempre acompanha o desenvolvimento profissional. Cabe ao supervisor ajudar o professor a organizar as suas experiências vivenciais e a refletir nas consequências, pois só, assim, o supervisor poderá contribuir para o desenvolvimento psicológico e profissional do professor.

O cenário clínico apresenta-se como alternativo a outros cenários e caracteriza-se “pela colaboração entre o professor e o supervisor com vista ao aperfeiçoamento da

prática docente com base na observação e análise das situações reais de ensino.” (Alarcão e Tavares, 2003, pp.25-26). Neste cenário, a colaboração é o elemento chave, onde a iniciativa do professor em pedir a colaboração do supervisor é fundamental para a melhoria da sua prática pedagógica. Este processo remete o professor para um agente dinâmico, deixando para o supervisor o papel de ajudar a analisar e repensar o seu próprio ensino. Este tipo de supervisão insere-se numa perspetiva colaborativa, onde o supervisor deve assumir uma atitude de colega que está sempre disponível para apoiar e ajudar o professor a ultrapassar dificuldades sentida no exercício da profissão.

No cenário reflexivo, o supervisor é visto como facilitador, encorajando o professor nas suas práticas de ensino, ajudando a desenvolver nele a capacidade de reflexão sobre a sua prática, responsabilizando-o pelo seu próprio desenvolvimento profissional. Este cenário presume ação, experimentação e reflexão sobre a ação. Há uma ligação estreita entre a ação e o pensamento e vice-versa. O conhecimento constrói-se ativamente pela ação que, por sua vez, é sempre uma ação refletida. O supervisor tem de saber encorajar a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

O cenário ecológico caracteriza-se pelas “dinâmicas sociais e, sobretudo, a dinâmica do processo sinérgico que se estabelece na interação que se cria entre a pessoa, em desenvolvimento, e o meio que a envolve, também ele em permanente transformação” (Alarcão e Tavares, 2002, p.37)

Nesta perspetiva ecológica, a supervisão contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor que se prolongará por toda a sua vida, ajudará o professor nas suas atividades, papéis e relações interpessoais que desenvolve na interação com o meio respeitando-o ou interferindo se tal, justamente, for o caso.

É uma abordagem do saber e do ser, com influências num e noutra e no ambiente que os envolve.

No cenário dialógico, a ênfase é dada à linguagem e ao diálogo crítico visto ter um papel enorme na construção da cultura e do conhecimento do professor como profissional e interveniente em contextos escolares e sociais que influenciam o exercício das suas funções. Nesta visão, a ação supervisiva incide na análise de contextos, mais do que na análise do professor. Assim, o papel do supervisor recai sobretudo na análise

do discurso dos professores em situação de ensino, visto revelar o seu pensamento e o modo como as suas teorias preferidas, são ou não, coincidentes com as suas teorias em uso (Alarcão e Tavares, 2003). Neste cenário, prevalece o coletivo em detrimento da individualidade. Quer professores quer supervisores são parceiros da mesma comunidade profissional com vontade de inovar e de provocar mudanças nos contextos educativos.

Os cenários supra descritos existem e coexistem nas práticas supervisivas. É nossa convicção que, isoladamente, estes não são produtivos.

Alarcão e Tavares (2003) propõem “um outro cenário possível”; Sá-Chaves (2002) propõe um “cenário integrador” e de “supervisão não-standard”.

Neste “outro cenário possível” está representada a interação entre Supervisão, Aprendizagem e Desenvolvimento, considerando três pressupostos fundamentais:

- 1- O professor é uma pessoa adulta, em desenvolvimento, com experiências vividas e possibilidades futuras;
- 2- Ao aprender a ensinar coloca-se a si próprio numa situação de aprendizagem;
- 3- O supervisor é também uma pessoa adulta em desenvolvimento, geralmente com mais experiência profissional, cuja missão é ajudar o professor a desenvolver-se para assim influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Sá - Chaves (2002) tem em linha de conta que o supervisor é uma pessoa adulta, na presença de um outro adulto e tem como missão fundamental, facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem do professor através da reflexão, da demonstração, da apresentação de modelos, da análise de conceitos, da exploração de atitudes e sentimentos, da análise de modelos, de jogos de simulação, de problemas a resolver, tarefas a executar, etc., É ele que deve considerar as experiências passadas, os sentimentos, perceções e capacidades de auto-reflexão, criando em conjunto com o

avaliado, um espírito de investigação-ação, num ambiente emocional positivo, humano e facilitador do desenvolvimento pessoal e profissional de ambos.

É com base nestas reflexões que o autor chama a este cenário como Integrador e a partir dele desenvolve o conceito de supervisão não standard, a única que permite respeitar o direito à diferença. O cenário integrador da “supervisão não standard” é, nas palavras da própria autora, “algo inacabado e suscetível de auto-regulação constante através de uma persistente atitude de questionação” (Sá-Chaves, 2002, p.106)

2.3 - COMPETÊNCIAS E FUNÇÕES DO SUPERVISOR

Ao considerarmos a escola como um “organismo vivo, em desenvolvimento e aprendizagem, norteadada pela finalidade de educar”, tal como Alarcão (2003) refere, podemos analisar o processo de desenvolvimento das competências e funções do supervisor que numa perspectiva reflexiva, lhe permitem ser um facilitador que tem como missão fundamental facilitar o desenvolvimento profissional do professor. Assim, como características do supervisor são apontadas atitudes como: a abertura, a disponibilidade, a reflexividade e o sentido crítico também ao nível dos saberes (experiential e proposicional). Alarcão (2007) refere, ainda, que para o desempenho destas funções são qualidades imprescindíveis: “possuir uma enorme capacidade de observação e interpretação, ser conhecedor das matérias sobre as quais faz supervisão; saber ir buscar os saberes de referência; valorizar a dimensão da relação interpessoal e manifestar inteligência interpessoal.” (citado em Vasconcelos 2009, p.101). A condução dos processos de supervisão pressupõe competências de observação, de descrição, de interpretação, de comunicação, de negociação e de reflexão, bem como um sólido e atualizado conhecimento de conteúdo relativo à(s) disciplina(s) de especialidade.

Um autor que aborda esta temática é Glickman (1985), para quem a relação interpessoal entre supervisor e o professor é configurada por um conjunto de competências e funções que definem o seu estilo supervensivo.

Neste sentido, Glickman (1985 citado por Alarcão e Tavares 2007) enuncia dez categorias atitudinais do supervisor subjacentes ao processo de comunicação interpessoal que estabelece com o professor e que são:

- **“Prestar atenção e Clarificar:** questionar para ajudar a compreender o pensamento do professor;
- **Encorajar:** incentivar o professor a prosseguir a reflexão;
- **Servir de espelho:** resumir o verbalizado pelo professor para verificar se o conteúdo da mensagem foi entendido;
- **Ter opinião:** manifestar as suas ideias ou opiniões sobre o assunto;
- **Ajudar a encontrar soluções para os problemas:** solicitar e emitir pareceres sobre possíveis soluções;
- **Negociar:** ponderar sobre as soluções encontradas;
- **Orientar:** fornecer indicações ao professor sobre o que fazer e como deve fazê-lo;
- **Estabelecer critérios:** prever a concretização dos planos e tempos de acção; - **Condicionar:** explicitar as consequências reforçando a intervenção do professor.”

Aponta ainda outros estilos de supervisão de acordo com o tipo de atitudes valorizadas pelo supervisor, o seu estilo de supervisão poder-se-á aproximar de um destes três estilos “não diretivo, de colaboração e diretivo” Gilckman (1985 citado em Alarcão e Tavares, 2003)

O estilo de supervisão não diretivo baseia-se numa relação interpessoal no qual o escutar, o ouvir e esperar que o professor tome as iniciativas e o explicitar da ação são valorizados. O papel assumido pelo supervisor consiste em ajudar o formando a refletir sobre a sua ação e a clarificar as suas ideias e sentimentos e encoraja-lo a prosseguir. Pode dizer-se que o supervisor assume o papel de coordenador da reflexão, procurando obter e dar feedback ao professor, ajudando-o a pensar na procura de soluções para as questões em análise. Neste sentido, procura situar o professor a situar-se, a ele mesmo, face aos problemas ou situações à luz de perspetivas diversificadas, colaborando assim na sua resolução.

O estilo de supervisão colaborativo baseia-se na troca de ideias ou opiniões e na procura de acordos para a resolução dos problemas, enfatizando as estratégias de discussão e de negociação, num clima de relacionamento interpessoal. O papel assumido pelo supervisor é tanto o de encorajar, estimulando-o a apresentar as suas próprias ideias ou perceções sobre os problemas, como o de lhe disponibilizar os seus

pontos de vista numa perspectiva de diversificação e enriquecimento das perspectivas. O supervisor procura encontrar um entendimento mútuo neste processo, no que se refere à identificação dos problemas e incentiva à análise dos mesmos, admitindo que possam surgir opiniões divergentes ou convergentes, quanto às propostas de resolução, mas procurando chegar ao consenso, relativamente ao plano de ação e ao seu desenvolvimento, progresso e avaliação.

O estilo de supervisão diretivo baseia-se no estabelecimento de critérios que visam convencer e condicionar o professor na concretização dos seus planos de ação. Parte-se do pressuposto que o supervisor, pela sua experiência profissional, conhece melhor do que o professor como o ensino/aprendizagem pode ser desenvolvido e melhorado, devendo, por isso, fornecer diretrizes sobre o que fazer e como proceder, assumindo o papel de orientação da ação na reflexão. O relacionamento interpessoal no estilo diretivo deve ser utilizado em situações em que o professor sabe pouco sobre o assunto, quando o supervisor se encontra mais envolvido que o professor para levar a cabo determinadas decisões; quando o supervisor se preocupa com o resultado e tal não se verifica com o professor, assumindo aquele a responsabilidade pelas tomadas de decisão e, ainda, quando o supervisor não tem tempo para reunir com os professores.

Neste momento, consideramos relevante apontar a nossa preferência pelo estilo de supervisão colaborativo por entendermos ser este o estilo que melhor se adapta à nossa atuação, enquanto supervisor institucional. Defendemos o estilo colaborativo de supervisão, por este ser o que permite a flexibilidade sempre necessária, nos diferentes contextos educativos em que ocorre a formação. A questão da flexibilidade é fundamental, pois permite ao supervisor negociar, ou seja, ele pode negociar os objetivos, os procedimentos e a sua disponibilidade para a realização de determinadas situações, chegando a um consenso entre a proposta do supervisor e a do professor, sendo capaz de ajudar a ponderar os prós e os contras das soluções apresentadas.

Nos três modelos de supervisão existe o objetivo de ajudar o professor a desenvolver a sua profissionalidade, contudo, não pode deixar de considerar-se que o desenvolvimento profissional e pessoal do professor, além de ser influenciado pelo estilo de relação comunicacional do supervisor também o é por outros fatores que o condicionam na etapa da vida em que se encontra, tais como o ambiente institucional e o clima em que este está integrado bem como as características da profissão, entre

outros. Neste contexto, o supervisor precisa de conhecer o nível de desenvolvimento do professor e de ajustar a sua ação por forma a ajudá-lo a ultrapassar as dificuldades e ativar os seus processos de desenvolvimento pessoal e profissional. Para o efeito, o supervisor deve evidenciar certas características, tais como: - ao nível do conhecimento; - ao nível das competências de relacionamento interpessoal e - ao nível da capacidade técnica.

Em suma, o supervisor deve procurar intervir de modo a que o contexto formativo envolva positivamente e incentive o professor a desenvolver-se o melhor possível. Desse modo pode assim, contribuir para uma melhoria correspondente dos processos de ensino/aprendizagem dos seus próprios alunos. Pensamos porém que nunca é demais acentuar que “os meios a escolher devem estar subordinados aos fins e aos contextos e não se apresentarem como um valor em si mesmos” (Alarcão, 2003:42)

Ao procurar enumerar sumariamente as competências e funções do supervisor, tomamos consciência da importância da formação em supervisão porque a complexidade da tarefa, que implica as suas dimensões analítica e interpessoal, pressupõem uma formação de natureza reflexiva, privilegiando o desenvolvimento de atitudes investigativas, através de processos colaborativos orientados para a aprendizagem e aperfeiçoamento das conceções do professor e, consistentemente, com isso, das suas práticas educativas.

Conforme Alarcão (2003), “a supervisão implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante, e o que se passará depois (p.45). Para tal, são várias as exigências colocadas quanto à natureza e tipos de conhecimento que a função supervisiva requer. O supervisor só poderá tornar compreensível aquilo que ele próprio compreender. A função de supervisor é, também ela, de fundação ética e moral e, só uma clara consciência crítica, lhe permitirá confrontar o supervisionado com alternativas às que este já possui e ajudá-lo a encontrar as próprias saídas dos conflitos que esse confronto implica. É neste processo dinâmico que o supervisor, enquanto mediador, pode ser um facilitador da construção e desenvolvimento das capacidades reflexivas e de ação do professor.

2.4 – A REFLEXÃO NA SUPERVISÃO

2.4.1 – CONCEITO DE REFLEXÃO

O exame crítico da prática de ensinar e o persistente exercício de julgar assuntos curricular, antes, durante e após a aula, fazem com que a reflexão seja uma característica fundamental da ação de professor atual, desempenhando um dos traços que passam a distingui-lo do professor tradicional. A reflexão possibilita os instrumentos necessários para que o processo de supervisão ocorra eficientemente, assumindo-se, na atualidade, como um ponto de referência na prática educativa.

No processo de avaliação de desempenho docente, importa que os supervisores, por um lado, coloquem à disposição dos professores em processo avaliativo o seu saber e a sua experiência, conhecimentos e valores e por outro lado, os encaminhem para um processo reflexivo que proporcione a resolução conjunta de problemas que possam surgir no dia-a-dia, que melhorem as capacidades dos professores em processo avaliativo e que questionem a prática de ensino efetuada.

Segundo resultados de um estudo desenvolvido por Wildman, Magliaro, McLaughlin e Niles (1990) sobre os fatores que contribuem positiva e negativamente para a reflexão em conjunto, esta parece surgir naturalmente quando é orientada para a resolução de um determinado problema ou dilema encontrado por mais do que um professor. É diretiva por natureza, pois aponta para os objetivos gerais a atingir e proporciona a adoção de planos estratégicos a executar; é internamente aliciada, evoluindo uma deliberação privada, com traços pessoais ou profissionais; a vontade de fazer um bom trabalho, ensinado sobre difíceis circunstâncias, também providencia um contexto natural à reflexão, dando o exemplo de quando os professores não desistem dos alunos problemáticos. Referem ainda que refletir implica a auto-questionação, a auto-reflexão, a interação em conjunto, a análise, a partilha de estratégias, concepções de ensino e ideias sobre os alunos, a proximidade com a escola (envolvimento), o respeito pelos outros, a vontade de aprender sempre mais e a abertura para negociar.

Relativamente aos aspetos que podem comprometer a reflexão os referidos autores destacam: a falta de tempo dos supervisores, que, por vezes possuem horários de trabalho incompatíveis com os dos professores em processo avaliativo; o planeamento

que não inclua tempo para a reflexão; o ambiente administrativo da própria escola, que pode não valorizar esse trabalho, não interferindo, não partilhando, não proporcionando momentos de reflexão conjunta, podendo influenciar as práticas já desenvolvidas; o facto de a reflexão fazer questionar os professores com bastantes anos de experiência, sobre as suas atitudes e práticas desenvolvidas, podendo aumentar o grau de “risco pessoal”, isto é, pondo em causa a credibilidade do trabalho desenvolvido em anos anteriores, o que poderá levar o professor a agir da mesma forma sob pena de não ter de assumir o que poderá ter feito menos bem nos anos anteriores. É que a reflexão implica, muitas vezes, o confronto com a verdadeira realidade.

Ao desempenhar as funções de supervisor, o professor encontra uma forma de auto questionamento e de avaliação do seu próprio desempenho.

Garcia (1997), inspirando-se nas ideias preconizadas na obra de Dewey, desenvolvida nos anos 30, apresenta três atitudes necessárias para uma prática reflexiva correta. A primeira prende-se com a *mentalidade aberta*, que coage de maneira “a executar e respeitar as diferentes perspectivas, a prestar atenção às alternativas disponíveis, a indagar das possibilidades de erro, a examinar as razões do que se passa, a refletir sobre a forma de melhorar o que já existe” (p.62); a segunda atitude consiste na *responsabilidade*, tratando-se de uma responsabilidade intelectual e não moral, no sentido de se ser responsável ao ponto de considerar as consequências de uma determinada atitude ou decisão tomada e ter vontade de as adotar quando decorram de qualquer posição assumida; a última refere-se ao *entusiasmo*, “descrito como a predisposição para afrontar a atividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina” (p.63).

É sabido, que no processo de avaliação de desempenho docente, nem sempre existe uma reflexão e quando existe cinge-se às reuniões que ocorrem entre supervisor e professor em processo de avaliação. Nelas pretende-se fazer uma análise com todos os intervenientes (supervisor e avaliado), refletindo-se sobre o que se realizou e o que, eventualmente, se poderia ter realizado para que a excelência fosse alcançada. No entanto, por vezes, essas reuniões não se realizam, ou se se realizam não se partilham opiniões em conjunto, ou nem todos assumem, ou nem todos assumem a responsabilidade do que aconteceu. Estes factos impossibilitam a preparação de uma prática reflexiva durante e após o processo avaliativo.

A reflexão é um processo que exige algum esforço, pois é uma forma de promoção do conhecimento individual que requer uma crítica sobre as práticas desenvolvidas antes, agora e depois do processo avaliativo, no sentido de serem, efetivamente, melhoradas as práticas numa experiência cíclica de reflexão continuada. Assim, Couceiro (1998) apresenta as seguintes etapas do processo de reflexão:

- **Observação:** entendida como “o primeiro passo para criar distância com a sua própria prática, consigo mesmo” (p.56), permitindo o desenvolvimento da capacidade de tomada de atenção a todos os pormenores, mesmo aqueles pensamos ser natural acontecer;

- **Descrição:** a observação deverá ser traduzida em descrições da prática, quanto possível sem juízos de valor, no sentido de ser identificado apenas aquilo que fazemos e não aquilo que gostaríamos de ter feito;

- **Análise:** importa questionar o porquê de determinada ação ou reação e da resposta dada no momento, “trata-se de desconstruir com vista a reconstruir” (p.56)

- **Repensar:** significa pensar de novo para decifrar novos sentidos, no sentido de mudar, alterar, ajustar, perspetivar a própria ação, na medida em que fundamos em nós próprios os nossos pensamentos para assim nos transformarmos qualitativamente.

Assim sendo, pretende-se que as referidas atitudes constituam objetivos a alcançar no processo de avaliação de desempenho de professores, isto é, que se centrem em estratégias e atividades que possibilitem a aquisição de um pensamento e de uma prática verdadeiramente reflexivas.

2.4.2 - SUPERVISÃO REFLEXIVA

O facto de o supervisor trabalhar com pessoas, sentidos, contextos e relações requer capacidades ao nível da comunicação, relacionais, analíticas, interpretativas e avaliativas, o que implica, naturalmente, competências cívicas, humanas e técnicas. Fazer supervisão constitui um processo social em que a dimensão cognitiva e relacional se conjuga em função de dois objetivos fundamentais: o desenvolvimento da escola como organização e o desenvolvimento profissional dos que nela trabalham.

As escolas são por excelência, sistemas de aprendizagem organizacional; estes pressupõem invariavelmente um conjunto alargado de interações entre os diversos atores. A complexidade que caracteriza atualmente a natureza do meio organizacional obriga os atores a estarem em permanente interação; e é nesta dinâmica de comunicação, participação, negociação e reflexão que a supervisão pode ser concebida como um processo facilitador de reciprocidade.

Pergunta-se, então, quem é o supervisor reflexivo? É o professor que contempla, numa atitude de antevisão, interação e revisão, as implicações da sua atuação, mas de igual modo, uma agente do desenvolvimento autónomo do professor (Alarcão, 2003). Existem três estratégias de formação: a experimentação em conjunto, a demonstração seguida de reflexão e a experiência e análise de situações homólogas. Estas estratégias formativas envolvem: demonstrações seguidas de comentários sobre os procedimentos adotados, esclarecimentos sobre as prestações nos diversos domínios, crítica, reapreciação, reflexão na ação, ânimo, sugestões num contínuo espírito de cooperação e respeito mútuo. Nesta perspetiva, a formação de professores centrada na investigação-ação envolve esforços no sentido de encorajar e apoiar as pesquisas dos professores a partir das suas próprias práticas.

Vieira (1992) entende que a delicada tarefa do supervisor se desdobra em duas dimensões primordiais: “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” (p.15). Embora não seja possível dissociar uma dimensão da outra, esta última parece exercer uma função reguladora valiosa no processo de formação. Sintetizando, as funções do supervisor assentam numa orientação

reflexiva e colaborativa de formação. A essência das ações de estruturação do conhecimento constituem um princípio de reflexividade crítica sobre a prática, que num processo de desconstrução aprofundada e reflexiva, tenta desocultar as dimensões positivas e negativas da ação desenvolvida. O supervisor surge, nesta perspectiva crítico-reflexiva, como um especialista da formação, incumbindo-lhe promover a apropriação crítica das práticas veiculadas pela investigação.

O supervisor estimulará a auto-reflexão do professor, adotando o papel de profissional crítico, que proporcione ao professor o acesso à informação que lhe possibilite compreender a importância educativa, sociológica, ideológica intrínsecas à sua prática pedagógica.

A emergência de uma cultura reflexiva no âmbito da formação de professores irá ter eco na formação dos alunos e no desenvolvimento da própria organização educativa e conseqüentemente no processo de avaliação de desempenho docente. Nesta perspectiva Alarcão (2003) redefine o objeto da supervisão como “a dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar, ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a dos novos agentes”. (p.232), que pode desempenhar um papel importante no desenvolvimento da organização educativa e no desenvolvimento dos que nela trabalham.

Assim, parece fundamental a reflexão em torno da cultura docente reflexiva, seja por parte do supervisor ou por parte do professor. O desenvolvimento das profissões na estruturação e na divisão social do trabalho constitui um fenómeno crescente, com acento na formação em contexto de trabalho. Contudo, a docência ainda não apresenta propriedades típicas das profissões ditas estabelecidas porque se desenvolve num contexto organizacional que incorpora princípios da autoridade burocrática, não privilegia a mobilidade ascendente, o sucesso pessoal e o controlo social no trabalho. Assim, e por maioria de razão, os professores obtêm o monopólio legal do exercício da sua profissão e o reconhecimento perante a sociedade sobretudo através da formação inicial e ao longo da vida.

Neste quadro, o binómio educação/formação assume uma importância relevante. Day (2001), refere os dez princípios sobre os professores e sobre o ensino, sobre a

aprendizagem e o desenvolvimento profissional e sobre os contextos em que estes ocorrem:

1 – Os professores constituem o maior trunfo da escola, por eles perpassa a transmissão de conhecimentos das destrezas e dos valores. Para esta missão se realizar, para os objetivos educacionais resultarem, os professores têm de ter uma formação adequada que garanta e melhore o seu contributo profissional, empenhando-se numa aprendizagem ao longo da sua carreira.

2 – Os professores têm como tarefa, desenvolver nos seus alunos o gosto pela aprendizagem ao longo da vida e para tal é necessário que assumam a sua própria aprendizagem e se comprometam por ela em carácter de permanência.

3 – É necessário fomentar o desenvolvimento profissional contínuo de todos os professores ao longo de toda a carreira para que possam acompanhara mudança e constantemente se renovarem.

4 – Os professores aprendem naturalmente ao longo da sua carreira; porém, uma aprendizagem baseada apenas na experiência limitará o desenvolvimento profissional.

5 – O pensamento e a ação dos professores são o resultado da interação entre as suas histórias de vida, a sua fase de desenvolvimento profissional, a sala de aula, a escola e os contextos mais amplos (sociais e políticos) onde atuam.

6 – Ensinar é um processo complexo – mais ainda se pensarmos que temos alunos com diferentes motivações e disposições para aprender, provenientes dos mais diversos meios socioculturais. Ainda que se possa minimizar a complexidade organizacional criando as infra-estruturas adequadas, um ensino eficaz pressupõe destrezas intrapessoais e interpessoais e um empenhamento pessoal e profissional.

7 – A interpretação do currículo depende da construção das identidades pessoais e profissionais dos professores. O conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico não podem estar dissociados das necessidades pessoais e profissionais e dos propósitos morais dos professores. O desenvolvimento profissional deve contemplar todos estes aspetos.

8 – Os professores têm de participar ativamente sobre o sentido e os processos da sua própria aprendizagem.

9 – O desenvolvimento da escola é proporcional ao desenvolvimento do professor.

10 – A planificação e o apoio ao desenvolvimento profissional dos professores são da responsabilidade conjunta dos professores, das escolas e do Governo.

Nestes contextos de atuação e de mudança em educação, aparece como inquestionável a importância do professor profissional, ele não poderá mais pautar-se pelo modelo medieval do *magíster dixit* e neste contexto a supervisão associada à prática reflexiva poderá desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento profissional do professor e na melhoria das suas práticas pedagógicas. Para Smyth (1989), a prática reflexiva, enquanto processo metacognitivo, atende a quatro fases: descrição, informação, confrontação e reconstrução, conforme se traduz na figura seguinte:

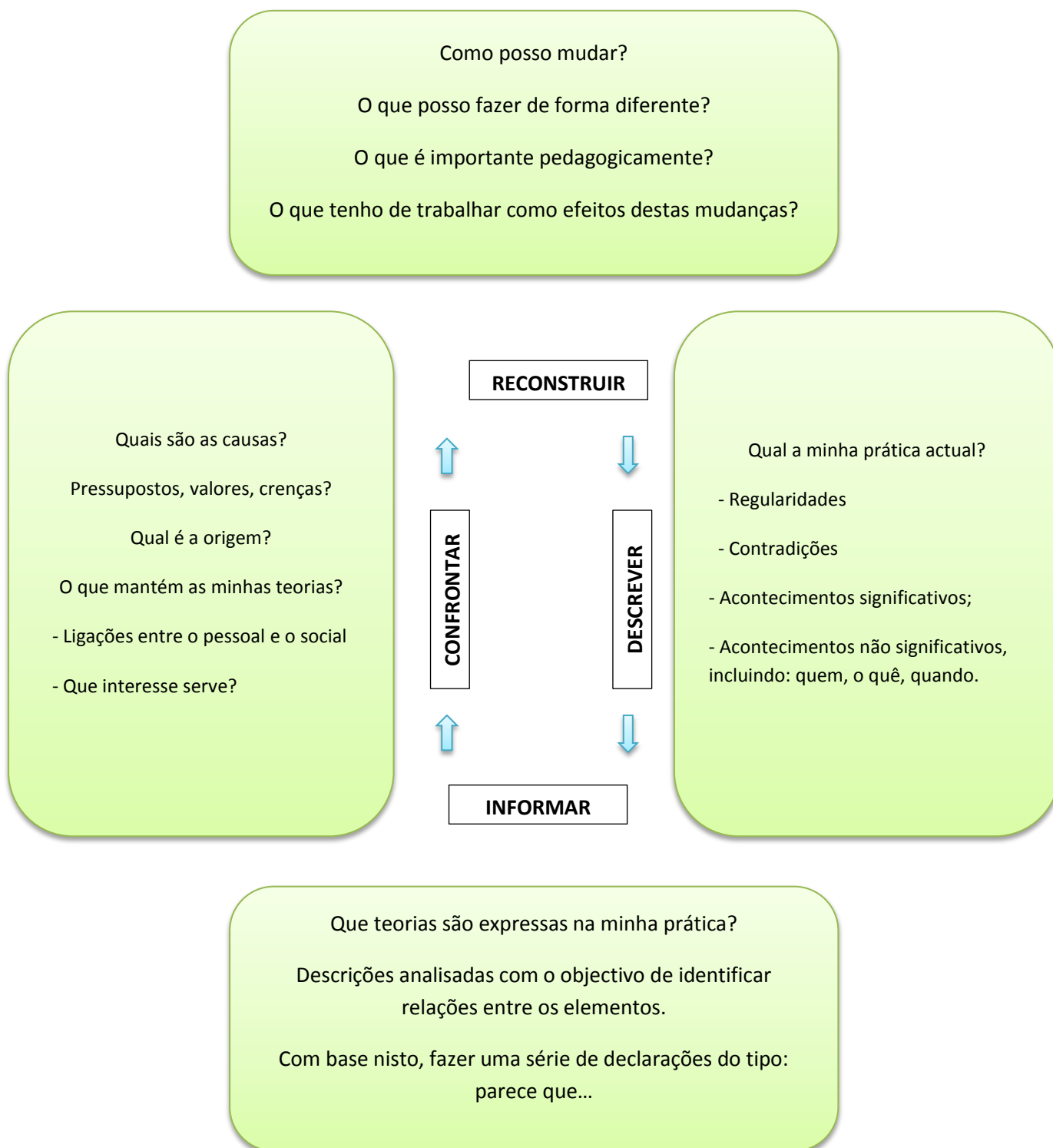


Figura 4 – As quatro fases da prática Reflexiva, enquanto processo metacognitivo

Fonte: Smyth (1989), citado por Garcia, (1999, p.46)

Na figura 4 está expressa a ideia de reflexão que enforma a prática e induz mudanças – percebidas por cada um – todavia tendo como base a colegiabilidade que dá sentido e alarga os horizontes do trabalho do professor.

Toda a envolvimento educativa requer um profissional reflexivo seja ele professor ou supervisor. Korthagen e Wubbels (2001), após um estudo comparativo de um grupo de professores onde a reflexão era um aspecto bastante valorizado, referem quatro características deste tipo de professor e alguns aspectos relacionados com o desenvolvimento dessa capacidade reflexiva.

A primeira característica é indicadora da importância que o professor confere à própria reflexão. Um professor reflexivo questiona-se e reflete porque acredita que isso é fundamental para si e para os seus alunos. Coloca a si próprio questões como: o que aconteceu? Porque aconteceu? Que implicações teve a minha atuação no que se passou? O que poderia ter feito de diferente? Para Korthagen e Wubbels (2001), a forma como os professores respondem a estas questões é influenciada pela imagem que têm de si próprios como profissionais. Na opinião destes autores, a segunda característica prende-se com o conceito de eficácia. Os professores que possuem um elevado autoconceito de eficácia centram a reflexão na aprendizagem dos alunos, enquanto que os que possuem uma ideia negativa da sua eficácia, tendem a focar-se neles próprios. A terceira característica do professor reflexivo prende-se com o reconhecimento dos aspectos sobre os quais necessita ou quer aprender, permitindo-lhe estruturar com maior clareza a sua aprendizagem. Segundo estes autores, é ainda notório uma maior predisposição destes professores para relatar as suas experiências o que contribui para uma maior satisfação profissional. Uma quarta e última característica decorre de uma melhor descrição e análise da sua atuação nas relações interpessoais. Para esses autores, este aspecto assume particular importância no desenvolvimento de boas relações com os alunos e na forma como este professor lida com as suas necessidades individuais.

Representando a avaliação de desempenho docente um aspecto passível de desenvolvimento profissional, importa refletir sobre os processos de mediação deste processo em que o supervisor se encontra em posição de potenciar profissionais reflexivos e progressivamente mais autónomos e críticos nas suas atuações.

2.4.3 – MEDIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO PROCESSO DE SUPERVISÃO

(Oliveira e Formosinho, 2002b, pp. 106-109) Propõem nove princípios mediadores de desenvolvimento profissional em práticas de supervisão intencionalmente reflexivas:

1 – “As pessoas atuam nos seus mapas internos da realidade e não na experiência sensorial”.

Este princípio aconselha a que se procure ver o outro sem o julgar, procurando apreender os seus valores e crenças pessoais. Aconselha-se, sobretudo, que, a haver, o julgamento não seja taxativo, primário. Na verdade, a suportar cada manifestação praxica, todo o individuo tem um sistema de crenças, de mitos, de representações, ordenado por uma lógica interna. Ora, se o objetivo é que os supervisores levem a que os professores adotem uma prática reflexiva teremos de tentar entender esse sistema interno que dá sentido ou explicação a cada um dos seus atos.

2 – “Quanto mais dimensional, detalhada e acessível for a estrutura de referência, mais eficazes serão as decisões da pessoa.”

O professor aprende a construir o seu conhecimento numa estrutura progressivamente mais complexa na qual as unidades mais simples (as partes) se ordenam por referência a um todo. Assim, o detalhe (sempre necessário) deverá ser referido a uma estrutura mais lata que o suporta e lhe dá significado.

3 – “Ir ao encontro da outra pessoa na sua própria estrutura de referência.”

Este princípio não postula uma capitulação perante a realidade que é o outro. No entanto, se queremos estabelecer um ponto de partida, suscetível de potenciar interações mediadoras e facilitar a comunicação, teremos de prestar atenção à sua estrutura de referência. Contudo, como a própria autora refere, este princípio não postula uma finalidade, mas um ponto de partida. Compreender o modelo mental e cognitivo do outro não deve equivaler a uma capitulação perante ele.

4 – “As pessoas fazem as escolhas mais acertadas para si próprias a qualquer momento”.

A supervisão deve ser libertadora, facilitando a eliminação de resistências e fazendo com que as pessoas escolham livremente o que é mais acertado, num ambiente sem constrangimentos. Sempre que for possível compagnar os superiores interesses do professor em processo de avaliação, estes não deverão ser contrariados.

5 – “Proporcionar uma escolha: nunca retirar as oportunidades de escolha.”

Quanto mais consciência um professor tiver acerca do que quer que seja mais expande as suas oportunidades de escolha. Um mediador eficaz deve respeitar, considerar, e oferecer opções, potenciá-las, em vez de as “domesticar”, de as anular.

Este procedimento tem, muito frequentemente, um efeito perverso: ao limitar ao outro uma dada possibilidade de escolha, estamos a favorecer a sua fixação nessa escolha.

6 – “Respeitar todas as mensagens.”

O supervisor deverá ter em conta todas as mensagens, verbais e não verbais, para o êxito da comunicação. Deverá, pois, estar aberto e recetivo a todos os sinais que o professor vier a produzir – mesmo aquelas mensagens subliminares que escapam à sua consciência.

7 – “Os recursos que cada pessoa precisa encontram-se na sua própria neurologia ou história pessoal.”

O supervisor deve potenciar o acesso ao conjunto de referências acumuladas que cada um detém em si e que aumentam a capacidade pessoal para a consciência, flexibilidade, eficácia e mestria.

8 – “Quanto maior a adaptabilidade, mas eficaz se torna a pessoa no atingir de objetivos.”

O supervisor deverá tomar consciência de que um reportório diversificado possibilita uma resposta mais adequada, uma maior possibilidade de escolha e uma maior flexibilidade.

9 – “Os resultados da supervisão mediada são atingidos ao nível psicológico.”

A comunicação é influenciada por dinâmicas psicológicas complexas intrapessoais e interpessoais, pelo que a mensagem social deve ser entendida e emitida pelo mediador, tendo em conta esses pressupostos.

Estas práticas de supervisão exigem um supervisor que desenvolva a colaboração, a experimentação e a reflexão, um supervisor mediador do desenvolvimento profissional que promova a prática reflexiva sistémica do profissional.

Propõe-se aqui uma supervisão ecológica e um supervisor “ecologista social”, numa orientação sistémica de influência recíproca em que o “self” age sobre a organização, otimizando-a e adotando a sua atitude num contínuo de crescimento. Os supervisores “ecologistas sociais” alimentam a colaboração, a experimentação e a reflexão profissional contra a fragmentação, a competição e a reatividade.

Nesta linha de abordagem sistémica, e que o humano influencia a organização e vice-versa, numa ótica reflexiva, podemos ambicionar uma escola reflexiva, “uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua atividade, num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo.” (Alarcão, 2002, p.220)

2.4.4 – PERSPETIVA INTEGRADORA DE SUPERVISÃO

As competências do tipo reflexivo encontram-se em ligação estreita com as diferentes interações vividas que, por sua vez, dependem não só da própria personalidade dos sujeitos mas também das circunstâncias contextuais em que ocorrem. As escolas perspetivadas enquanto organizações ecologicamente estruturadas, assumem-se cada vez mais como *locus* de formação profissional crítica, participativa, emancipatória baseada numa perspetiva de profissionalidade eticamente responsável (Alarcão, 2003).

A singularidade das práticas reflexivas preconiza estratégias mediadoras distinta (Sá-Chaves, 2000) de acordo com o(s) sujeito(s), o contexto formativo em que acontece a formação, e as circunstâncias e contingências específicas de cada situação. Após

estudos sobre a conceptualização da ação supervisiva para Sá-Chaves (2000), o cenário integrador possibilitou “uma postura de reflexão na ação (supervisiva) que permitiu, em função da constatação das diferenças individuais, grupais e contextuais, elaborar respostas múltiplas e diferenciadas para poderem cobrir a pluralidade evidente das subjectividades do real” (p.188)

O conceito de supervisor pedagógico no contexto de uma escola reflexiva em desenvolvimento contínuo subentende a partilha de ideias e práticas que se organizam em “processos de aprendizagem e construção colaborativa dos saberes” (Alarcão, 2003:148). Este novo olhar sobre o papel do supervisor numa perspetiva não standard configura uma síntese integradora das diferentes perspetivas de supervisão, procurando realçar em cada situação o tipo de conhecimento ou competência que importa na relação supervisor professor. Ou seja, a relação supervisiva não se constrói no vazio, a relação interpessoal que se estabelece é importante no processo de crescimento e desenvolvimento dos sujeitos em processo de avaliação. Naturalmente que nesta relação dialéctica ocorrerá uma construção e reconstruções de saberes através da reflexão compartilhada e integrada numa perspetiva reflexiva que procura respostas diferentes para problemáticas reais e por vezes complexas.

Esta perspetiva pode-se resumir-se ao facto de o supervisor, sendo o detentor do conhecimento prático que lhe permite estar por dentro das situações problemáticas, ambíguas, instáveis e incertas, lidar com elas com soluções táticas que estabelece no próprio ato de solucionar, num exercício estratégico e, como tal, não standard. Ao deixar-se acompanhar nesse exercício dialogante com a situação, com os materiais e consigo mesmo, pelo professor permite que, lado a lado, também este dialogue, questione e reflita. Poder-se-á concluir que a aplicação e articulação dos diferentes estilos de supervisão, em função da situação e do(s) contexto(s), subentende inevitavelmente um comprometimento com novas conceções e valores, no entendimento de que não existe uma única forma de fazer supervisão e que as diferentes perspetivas são antagónicas ou irreconciliáveis.

O conhecimento não se constrói no vazo, ele desenvolve-se na interação com o outro, neste caso entre supervisor e professor, numa perspetiva de construção e reconstrução de saberes através da reflexão. As complexidades dos processos de mudança educativa não são facilmente compreendidas e, neste cenário, a supervisão

pedagógica surge num conjunto diverso de papéis, funções, modelos e orgânicas. Independentemente do papel que poderá ter nas organizações educativas, a supervisão pedagógica constitui, efetivamente, uma função essencial no universo educativo, quando desempenhada de uma forma eticamente responsável.

2.5 – SUPERVISÃO EM PORTUGAL

No nosso país, o conceito de supervisão pedagógica é relativamente recente e tem vindo, a ganhar relevância.

Este conceito começou a desenvolver-se com o aparecimento de cursos de pós graduação, cursos de mestrado, cursos de especialização e projetos de investigação, que levaram a que surgissem vários livros e artigos, tendo como reflexão teórica o conceito e a prática da supervisão.

Os primeiros cursos de mestrado, na especialidade de supervisão, foram introduzidos, pela primeira vez, na universidade de Lisboa em 1985. Posteriormente nas Universidades de Minho e de Aveiro em 1990/91, a Universidade Católica em 2003 e a Universidade Aberta em 2008. Os cursos de especialização pelos Institutos Politécnicos de Beja em 1991, de Bragança, de Castelo Branco e pelo Instituto Superior de Ciências Educativas de Odivelas em 1993 (Cardoso, Mota e Pinheiro, 2000).

Em Portugal, a supervisão esteve, desde sempre, ligada à formação inicial de professores, como refere Alarcão “A supervisão em Portugal tem sido pensada, sobretudo, por referência ao professor (em formação inicial) e a sua interação pedagógica em sala de aula.” (2001, p.18) e à inspeção. Alterações recente ao Estatuto da Carreira Docente, Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro, à Avaliação de Desempenho dos Professores, Auto-avaliação e Avaliação Externa das escolas e até a proposta de alteração ao regime de gestão dos estabelecimentos de ensino e sua autonomia, vieram colocar em relevo a supervisão pedagógica.

Nesta linha, será necessário que a supervisão adquira uma dimensão coletiva no sentido da melhoria da qualidade da educação, não só na sala de aula, mas em toda a escola. Alarcão defende uma reconceptualização da supervisão, cujo objetivo pelo “desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de ações individuais e coletivas, incluindo a formação de novos agentes” (ibidem). Por sua vez, considera que o supervisor, fruto desta reconceptualização, surge como um “líder ou facilitador” (idem, p.19) de uma escola enquanto comunidade que aprende. O supervisor terá funções de integração de novos professores na profissão, avaliação dos professores que

já se encontram na carreira, ao nível do departamento curricular, ou de qualquer outra comunidade que se constitua com objetivos de desenvolvimento profissional. Dado que lhe compete “facilitar, liderar ou dinamizar (consoante os casos), comunidades aprendentes no interior da escola”, (Alarcão, 2002, p.232) e para que possam manter em equilíbrio a tensão entre as forças opostas – liberdade individual dos profissionais e organização sistémica – a autora defende que os supervisores terão necessariamente de conhecer bem o “pensamento institucional estratégico e saber estabelecer as relações entre reflexão, planificação, ação, avaliação e monitorização. (ibidem)

Oliveira-Formosinho, (2002) refere que, em vários países europeus e americanos, e após as fases anteriores em que o ênfase foi dado à inicial de professores, e posteriormente com a formação contínua, ambas considerando o professor de forma isolada na sua sala, se assiste ao surgimento da noção de necessidade de uma formação “centrada na escola”, que vê o professor integrado no seu departamento, grupo e escola, ou seja, o professor como um ator organizacional, refere ter chegado o tempo de uma supervisão que se coloca“(…) em papel de apoio e não de inspeção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração ativa em metas acordadas através da contratualização, de envolvimento na ação educativa quotidiana (através de pesquisa cooperada), de experimentação refletida através da ação que procura responder ao problema identificado.” (idem, pp. 12, 13). A autora refere ainda que, uma supervisão assim concebida, não dispõe de muitos estudos sobretudo em Portugal. Esta situação, quanto a nós percebe-se, pois só desde 2008 esta nova conceção de supervisão está a ser colocada em prática nas escolas e de uma forma muito intermitente.

Num estudo realizado por Maria de Lurdes Gomes (2010) intitulado *As práticas supervisivas no 3º ciclo do ensino básico e secundário na região autónoma da madeira*, concluiu,

“que as tendências da supervisão em Portugal continuam a ser de cariz prescritivo conferindo ao supervisor o papel dominante nas tomadas de decisão sobre quem faz o quê, para quê, como, onde e quando. A informação sobre a supervisão, quando ela existe, está confinada nas mãos do supervisor, circunscrevendo o professor numa situação de passividade e desconhecimento relativamente ao seu papel no processo de supervisão e

também do enquadramento conceptual das práticas que supostamente deve seguir.” (pp.133 e 134)

A alteração a este cenário pouco animador passa uma reflexão explícita e conjunta sobre as formas de conceção, organização e gestão do processo de supervisão por forma a que os atores se sintam parte integrante deste mesmo processo e elementos de reconstrução, de inovação e de mudança. Desta forma, entendemos que ainda há um longo caminho a percorrer no nosso país no que à supervisão respeita no seio da educação.

As complexidades dos processos de mudança educativa não são facilmente compreendidas e, neste cenário, a supervisão pedagógica surge num conjunto diverso de papéis, funções, modelos e orgânicas. Independentemente do papel que poderá ter nas organizações educativas, a supervisão pedagógica constitui, efetivamente, uma função essencial no universo educativo, quando desempenhada de uma forma eticamente responsável.

Quando se aborda a questão da Supervisão, a avaliação apresenta-se como uma componente indissociável. No Capítulo seguinte abordaremos a Avaliação de Desempenho Docente.

CAPITULO III

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE

3 – AVALIAÇÃO

A avaliação tem vindo a adquirir uma importância e centralidade crescente nas políticas atuais nos diferentes sectores da sociedade.

As sucessivas reformas empreendidas pelos diferentes Governos no campo da educação, constituem, segundo Day (2004), uma substancial mudança paradigmática: a substituição de uma visão humanista que encarava o “saber” como um fim em si mesmo e a educação como um instrumento de emancipação por uma conceção instrumental do saber, no âmbito da qual os resultados e as externalidades do desempenho dos diferentes atores (alunos, professores e escolas) se tornam valores centrais, colocando a escola sob a pressão de uma ambição e performance generalizada (Alves & Machado, 2003).

Neste contexto de transição, tem sido assinalado por vários autores (Canário, 2007 e Afonso, 2009) a emergência de uma nova profissionalidade docente. Associada a esta nova profissionalidade docente em que se pretende um professor competente e eficaz, em que os bons resultados são sinónimo de bom professor, surge como elemento fundamental a avaliação de desempenho cujo grande objetivo é a vigilância e controlo profissional.

3.1 – FUNÇÕES AVALIAÇÃO

A avaliação pode assumir várias funções, sendo que no domínio da educação as mais importantes, são as funções de **orientação**, **regulação** e de **certificação**.

A certificação é uma função essencialmente social, trata-se de certificar perante as instâncias sociais os efeitos ou resultados de uma ação realizada. No domínio da avaliação de desempenho, esta tem por objetivo permitir tomar decisões no sentido de decidir se um docente poderá ou não progredir na carreira ou assumir determinado cargo. Ao nível macro dos sistemas educativos, as avaliações internacionais situam as performances educativas de um país em relação aos outros, permitindo assim elaborar um ranking numa escala estandardizada.

A regulação é uma função essencialmente formativa – não tem como objetivo classificar ou selecionar. Fundamenta-se nos processos de aprendizagem, e nos seus aspetos cognitivos, afetivos e relacionais; fundamenta-se em aprendizagens significativas e funcionais que se aplicam em diversos contextos e se atualizam o quanto for preciso para que se continue a aprender. Colhem-se dados que ajudam na reorientação do trabalho no sentido de apontar falhas, aprendizagens ainda não conseguidas e aspetos a melhorar. A avaliação formativa não deve exprimir-se através de uma nota mas sim por meio de apreciações, de comentários. Se a avaliação contribuir para o desenvolvimento das capacidades, pode-se dizer que ela se converte numa ferramenta pedagógica, num elemento que permite melhorar o desempenho e a qualidade do ensino. É importante frisar que a avaliação formativa não é caracterizada por um conjunto de ações e de soluções tipificadas, prontas a ser aplicadas em qualquer circunstância pedagógica. É uma utopia promissora que nos indica o objetivo, sem especificar o caminho a percorrer para o alcançar. É um modelo regulador, caracterizado pela existência de uma ação informativa constante.

No domínio da avaliação de desempenho docente, este tipo de avaliação procura desenvolver as competências profissionais dos professores, através de uma análise das relações entre os resultados obtidos e as suas práticas, através de uma investigação dos efeitos potenciais de uma modificação das práticas sobre os resultados, através de uma confrontação dos efeitos obtidos na sequência de uma modificação implementada.

Ao nível mais macro, podem encontra-se processos de regulação através de análises de balanço, de relatórios oriundos do terreno, etc...

A orientação tem por função preparar para uma nova ação. Tomamos como exemplo um supervisor que orienta um candidato a professor. Este exemplo permite-nos afirmar que a Orientação é parte da Supervisão ...”restringe-se, essencialmente, ao aspeto do desenvolvimento profissional, contemplando embora, o nível do desenvolvimento pessoal que lhe está associado”.(Trindade, 2007, p.80). A orientação visa o desenvolvimento profissional (e pessoal) do formando, atuando ao nível da preparação técnico-científica própria da profissão e da difusão das inovações que nela ocorrem.

Outro exemplo, é quando o professor prepara a planificação dos conteúdos para um dado período ou quando uma instituição (local, regional ou nacional) prepara ações de formação ou de acompanhamento dos professores com o intuito de as fazer corresponder às necessidades prioritárias reais e de maximizar as hipóteses de transferência nas práticas.

Ao nível mais macro, o processo avaliativo que consiste em preparar a implementação de uma determinada reforma projetada é uma avaliação com uma função de orientação.

3.2 A PRÁTICA AVALIATIVA

Pelo seu impacto regulador à escala mundial, apresenta-se de forma sintética os standards que devem regular uma prática de avaliação.

Os padrões de qualidade agrupam-se em quatro exigências: utilidade, exequibilidade, legitimidade/justiça e exatidão. Faremos uma breve apresentação daqueles que poderão ter uma maior aplicabilidade à avaliação de desempenho:

Padrões de Utilidade: Os padrões de utilidade asseguram que a avaliação serve as necessidades de informação de utilizadores seleccionados. A saber: *Identificação de Stakeholders* – as pessoas envolvidas na ou afetadas pela avaliação devem ser identificadas, de forma a que as suas necessidades possam ser tidas em conta. *Credibilidade do Avaliador:* as pessoas que conduzem a avaliação devem ser tão confiáveis quanto competentes para executar a avaliação, de forma a que os resultados da avaliação atinjam o máximo de credibilidade e aceitação. *Identificação de valores:* as perspetivas, procedimentos e o quadro teórico usados para interpretar os resultados devem ser descritos cuidadosamente, de forma que os fundamentos dos juízos de valor sejam claros. *Impacto da avaliação:* as avaliações devem ser planeadas, conduzidas e relatadas de modo a encorajar o seu prosseguimento por stakeholders, de forma a aumentar a probabilidade de a avaliação ser usada.

Padrões de exequibilidade: Os padrões de exequibilidade visam assegurar que a avaliação seja realista, prudente, diplomática e económica. A saber: *Procedimentos práticos:* os procedimentos de avaliação devem ser práticos, para que as ruturas sejam mínimas enquanto a informação necessária é obtida. *Viabilidade política:* a avaliação deve ser planeada e conduzida, antecipando as diferentes posições de vários grupos de interesse, de modo que a cooperação destes possa ser obtida e de tal forma que possíveis tentativas de quaisquer destes grupos para reduzir as operações de avaliação, para enviesar os resultados ou aplica-los mal possam ser evitadas ou contrariadas. *Custo-eficácia:* a avaliação deve ser eficiente e produzir informação de valor suficiente, de forma a que os recursos despendidos possam ser justificados.

Padrões de legitimidade/justiça: os padrões de legitimidade visam assegurar que a avaliação é conduzida legal e eticamente com o devido cuidado em relação ao bem estar dos envolvidos na avaliação e os afetados pelos seus resultados. A saber: *Orientação de serviço:* devem ser projetadas avaliações para ajudar as organizações a dar resposta e a servir com eficácia as necessidades dos que são sujeitos a avaliação. *Acordos formais:* as obrigações das partes formais de uma avaliação (o que tem de ser feito, como, por quem, quando) devem ter um acordo escrito, de forma que estas partes sejam obrigadas a aderir a todas as condições do acordo ou a formalmente renegociá-lo. *Respeito pelos direitos das pessoas:* as avaliações devem ser projetadas e administradas para respeitar e proteger os direitos, a privacidade e bem-estar dos humanos. *Interações humanas:* os avaliadores devem respeitar a dignidade e valor humano nas interações com outras pessoas associadas a uma avaliação, de forma a que os participantes não sejam ameaçados ou prejudicados. *Avaliação completa e justa:* a avaliação deve ser completa e justa no seu exame e registo de forças e fraquezas das questões a avaliar, de modo que as forças possam ser reforçadas e as áreas problemáticas tratadas. *Revelação de resultados:* as partes formais de uma avaliação devem assegurar que o conjunto completo de resultados de avaliação junto com as limitações pertinentes seja acessível às pessoas afetadas pela avaliação. *Conflito de interesses:* o conflito de interesses deve ser negociado aberta e honestamente, de modo que não comprometa os processos e os resultados da avaliação. *Responsabilidade fiscal:* a alocação e utilização de recursos pelo avaliador deve refletir profundos procedimentos de prestação de contas e além disso ser prudente e eticamente responsável, de tal forma que as despesas sejam justificáveis e apropriadas.

Padrões de exatidão: Os padrões de exatidão asseguram uma avaliação reveladora de informação tecnicamente adequada sobre as características que determinam o valor ou mérito do objeto/sujeito a ser avaliado. *Análise do contexto:* o contexto no qual o objeto/indivíduo existe deve ser examinado ao pormenor, de forma que as suas prováveis influências no objeto/indivíduo possam ser identificadas. *Propósito e procedimentos descritos:* os propósitos e procedimentos da avaliação devem ser monitorizados e descritos com pormenor suficiente, de forma a poderem ser identificados e avaliados. *Fontes de informação defensáveis:* as fontes de informação

usadas na avaliação devem ser descritas com pormenor suficiente, de tal forma que a adequação da informação possa ser apreciada. *Informação válida*: os procedimentos de recolha de informação devem ser escolhidos ou desenvolvidos e depois implementados de forma a assegurar que a interpretação a que se chegou é válida para o uso planeado. *Informação confiável*: os procedimentos de recolha de informação devem ser escolhidos ou desenvolvidos e depois implementados de forma a assegurar que a informação obtida é suficientemente segura para o uso planeado. *Informação sistemática*: as informações recolhidas, processadas e relatadas numa avaliação devem ser revistas sistematicamente e qualquer erro encontrado deve ser corrigido. *Análise da informação quantitativa*: as informações quantitativas numa avaliação devem ser adequadamente e sistematicamente analisadas para que as questões a avaliar sejam efetivamente respondidas. *Análise da informação qualitativa*: as informações qualitativas numa avaliação devem ser adequadamente e sistematicamente analisadas para que as questões a avaliar sejam efetivamente respondidas. *Conclusões justificadas*: as conclusões alcançadas numa avaliação devem ser explicitamente justificadas de forma que os stakeholders as possam avaliar. *Relato imparcial*: os procedimentos de relato devem evitar a distorção causada por sentimentos pessoais e preconceitos de qualquer das partes de uma avaliação, de forma que os relatórios de avaliação reflitam razoavelmente os resultados da avaliação. *Meta-avaliação*: a própria avaliação deve ser formativa e sumativamente avaliada à face destes e de outros padrões pertinentes, de forma que a sua conduta seja apropriadamente guiada e, em conclusão, os stakeholders possam examinar as suas forças e fraquezas de perto.

3.3 – A AVALIAÇÃO DE PROFESSORES EM PORTUGAL

Baseando-nos num estudo de Isabel Tomás e Jorge Adelino Costa (2011), sabemos que primeira legislação que enquadra a avaliação de desempenho dos docentes em Portugal é a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46 de 14 de Outubro de 1986, que entretanto sofreu alterações introduzidas pela Lei nº 49 de 30 de Agosto de 2005. O Estatuto da Carreira Docente, aprovado posteriormente pelo Decreto-Lei nº 139-A/90, enfatiza a necessidade de avaliação do desempenho docente. No artigo 39º, nº2 é referido que “a avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria da qualidade da educação e ensino ministrados, através do desenvolvimento pessoal e profissional do docente, bem como a adequação da organização do sistema educativo às necessidades manifestadas pela comunidade no âmbito da educação.” Ainda no mesmo artigo, no nº3, dois dos objetivos referenciados, são: “ a) Contribuir para a melhoria da ação pedagógica e da eficácia profissional dos docentes; b) Contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente;”

Dois anos mais tarde, em 1992, é regulamentado a primeiro regime de avaliação de desempenho docente, pelo Decreto Regulamentar nº 14/92, de 4 de Julho, onde estavam plasmados os procedimentos a adotar na consecução do processo de avaliação. Este processo “inicia-se com a apresentação, pelo docente, ao órgão de gestão do estabelecimento de educação, ou de ensino, onde exerce funções, de um relatório crítico da atividade por si desenvolvida no período de tempo de serviço a que se reporta a avaliação de desempenho.” (artigo5º, nº1). A entrega do referido relatório, ocorria no final de cada escalão.

A avaliação expressava-se através das menções qualitativas de Satisfaz ou Não Satisfaz.

A avaliação de desempenho tinha dois grandes objetivos: o desenvolvimento profissional e a regulação da progressão na carreira. No que ao segundo aspeto respeita, o Decreto-Lei nº139-A/90 estipulava que os docentes, para ascenderem ao 8º escalão da carreira, deveriam ser sujeitos a uma prova pública, à qual se candidatavam voluntariamente.

Simões (1998) citado por Tomás e Costa (2011), realizou um estudo sobre o impacto deste regime de avaliação de desempenho docente e, concluiu que este sistema “não avaliava”. Verificou que a avaliação era encarada pelos professores como uma tarefa burocrática, que os relatórios críticos não eram analisados e a atribuição da menção se Satisfaz resultava apenas do cumprimento dos requisitos legais, com principal incidência sobre a frequência de ações de formação. Concluiu também, que a formação contínua exercia pouca influência sobre o desenvolvimento profissional dos professores.

A prova pública que anteriormente referimos, tinha por objetivo ser um mecanismo de diferenciação que considerava o mérito como elemento de seleção no acesso ao topo da carreira, só que, segundo (Formosinho; Machado, 2010) esta prova não tinha associado qualquer conteúdo funcional específico, isto é, a transição para escalões superiores não acarretava o desempenho de funções específicas como, por exemplo, a coordenação das estruturas de gestão intermédia. Outro aspeto, foi que ela se tornou num fator de grande contestação por parte dos professores, pois esta prova, seria um entrave à progressão automática na carreira, e a mesma acabou por ser extinta.

Em 1998, o Estatuto da Carreira Docente é alterado, Decreto-Lei nº 1/98, e em termos de avaliação de desempenho docente coloca a tónica no mérito e no reforço da profissionalidade docente, bem como na melhoria da qualidade das escolas. A mesma tónica é dada pelo Decreto Regulamentar nº 11/98 de 15 de Maio, que passou a regulamentar a avaliação de desempenho docente. Este decreto não trouxe grandes alterações em relação ao anterior. Uma delas, foi que passou a existir a menção qualitativa de Bom, que antes não existia. Mantinham-se as condições para a obtenção da menção de Não Satisfaz e de Satisfaz. Para a menção de Bom, o docente, após a obtenção da menção de Satisfaz, deveria requerer a apreciação, por uma Comissão de Avaliação, de um documento de reflexão crítica sobre o seu desempenho, no período de tempo de serviço a que se reportou a avaliação. Após a apreciação deste documento, a Comissão de Avaliação deliberaria sobre a atribuição da menção de Bom ou sobre a manutenção do Satisfaz. Caso o docente alcançasse a menção de Bom, após quinze anos de serviço, poderia requerer a classificação de Muito Bom, a qual poderia conduzir à bonificação de dois anos na progressão na carreira.

Ana Curado (2004) citada por Tomás e Costa (2011), realizou um estudo sobre o impacto deste novo regime de avaliação de desempenho docente e, concluiu que, entre as opiniões negativas referidas pelos docentes no âmbito deste estudo, está o facto de o relatório de reflexão crítica ser encarado como um *pro forma* a realizar para se progredir na carreira. A autora, concluiu ainda que a maioria dos relatórios possuía características descritivas e eram muito pouco reflexivos e ainda o facto de não ser obrigatório que se comprovasse as afirmações feitas nos relatórios e o facto de estes não refletirem sobre o sucesso dos alunos. Concluiu ainda que, a diferenciação dos docentes, pelo mérito, era quase impossível e para verem o seu mérito recompensado os docentes teriam de requerer a reapreciação da sua avaliação.

“... a política de avaliação de professores foi reformulada como uma asserção política destinada a confirmar os objetivos políticos e sociais de promoção do consenso e melhoria da qualidade educacional. Contudo a sua eficácia tem sido limitada pela ausência de várias componentes que a literatura sugere serem indispensáveis ao desenvolvimento dos professores e das escolas. [...] Em geral, a política de avaliação de professores tem sido encarada como um instrumento para a progressão na carreira e não como uma forma de promover o desenvolvimento dos professores e das escolas.” (Curado, 194-295)

Com a tomada de posse do XVII Governo Constitucional, uma das primeiras medidas colocadas em prática foi a alteração ao Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei nº15/2007 de 19 de Janeiro), cujo grande objetivo foi a implementação de um novo modelo de avaliação de desempenho docente. Este modelo tem por base, os princípios e objetivos do Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho na Administração Pública (SIADAP), ou seja, a avaliação pelos resultados, como meio de atingir a excelência e qualidade dos serviços prestados.

Relativamente à avaliação de professores, no artigo 40º, nº2 do Decreto-Lei 15/2007 pode ler-se: “A avaliação de desempenho do pessoal docente visa a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.” Assim, o regime de avaliação de professores, regulamentado pelo Decreto Regulamentar nº2/2008, concretizava-se em ciclos de dois anos durante os quais o desempenho é

aferido através da sua apreciação em quatro dimensões: a) vertente profissional, social e ética; b) desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; c) participação na escola e relação com a comunidade educativa; d) desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

A apreciação do desempenho dos professores nestas quatro dimensões consubstanciava-se em duas componentes: uma, da responsabilidade do coordenador de departamento curricular, que tem a ver com o desempenho científico-pedagógico do docente e que compreende a preparação e organização das atividades letivas e o desempenho na sala de aula, a relação pedagógica com os alunos e a avaliação das aprendizagens; outra, da responsabilidade da Direção Executiva da escola, tendo em conta a componente funcional do desempenho e que incide sobre a assiduidade, o cumprimento do serviço distribuído, o progresso dos resultados escolares dos alunos e redução do abandono, o desempenho de cargos ou funções de natureza pedagógica, a formação contínua e o contributo do professor para o cumprimento dos objetivos da escola através, entre outros aspetos, da sua participação em projetos e em atividades.

Relativamente aos intervenientes no processo de Avaliação de Desempenho Docente, estes são os seguintes: Coordenador de Departamento Curricular – responsável pela avaliação da componente científico-pedagógica. Pode delegar funções noutro professor titular do mesmo grupo de recrutamento do professor avaliado; Diretor – responsável pela avaliação da componente funcional do desempenho. Pode delegar noutros membros da direção a sua competência de avaliador; Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho – Constituída pelo Presidente do Conselho Pedagógico e mais quatro professores titulares eleitos neste conselho. Estabelece diretivas para a aplicação objetiva e coerente do processo de avaliação e valida as menções qualitativas de Excelente, Muito Bom e Insuficiente. A Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho definia, em cada escola, as diretivas que conduziam à aplicação do modelo de avaliação.

O processo de avaliação iniciava-se com a apresentação, pelo professor avaliado, de uma proposta de objetivos individuais que posteriormente poderiam ser negociados com os avaliadores. Os objetivos eram fixados por referência ao apoio prestado aos alunos, à participação nas estruturas de orientação educativa e nos órgãos de gestão, à relação com a comunidade, à formação contínua e à participação e dinamização de

atividades ou projetos, considerando em todos estes aspetos as metas e objetivos do Projeto Educativo de Escola e Plano Anual ou Plurianual de Atividades. Uma vez no final do ciclo avaliativo, o professor avaliado preenchia a ficha de auto-avaliação, explicitando o seu contributo para a consecução dos objetivos individuais fixados.

A aplicação deste modelo de avaliação do desempenho docente (2007-2009) foi amplamente contestado pelos docentes e gerou polémica nas escolas e na sociedade pelo impacto que a constante contestação gerou.

No final deste ciclo avaliativo, procedeu-se à décima alteração do Estatuto da Carreira Docente. O Decreto-Lei nº 75/2010, veio dar resposta a algumas reivindicações dos professores, nomeadamente a abolição da divisão na carreira entre professores e professores titulares. Procedeu-se também a algumas alterações ao regime de avaliação do desempenho docente que passou a estar regulamentada pelo Decreto nº2/2010.

No quadro que se segue, apresenta-se uma comparação da organização do regime de avaliação entre 2007 e 2009 e o regime de avaliação entre 2009-2011.

	Decreto nº2/2008 de 10 de Janeiro	Regulamentar	Decreto nº2/2010 de 23 de Junho	Regulamentar
Dimensões da avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Vertente Profissional Social e Ética; - Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem; - Participação na Escola e Relação com a Comunidade Escolar; - Desenvolvimento e Formação Pessoal ao Longo da Vida; 			
Periodicidade	2 anos			
Intervenientes	no	- Avaliado;		- Avaliado;
Processo		- Comissão Coordenadora da Avaliação de Desempenho;		- Comissão Coordenadora da Avaliação de Desempenho;
		- Avaliadores: Coordenador de Departamento ou professor		- Avaliadores: relator (professor da mesma área disciplinar com

	<p>titular da área disciplinar do avaliado; e o diretor da escola;</p> <p>- Operacionalmente, poderia ser requerida a apreciação dos pais e encarregados de educação;</p>	<p>posicionamento e grau académico superior ao avaliado e ser detentor de formação especializada em avaliação do desempenho, sempre que possível);</p> <p>- Júri de Avaliação;</p>
Elementos de Referência da Avaliação	<p>- Objetivos e metas definidas no Projeto Educativo e Plano Anual de Atividades da escola;</p> <p>- Indicadores de medida estabelecidos pela escola relativos aos resultados dos alunos e abandono escolar;</p> <p>- Objetivos fixados no Projeto Curricular de Turma (opcional).</p>	<p>- Padrões de Desempenho Docente estabelecidos a nível nacional;</p> <p>- Objetivos e metas definidas no Projeto Educativo e Plano Anual de Atividades da escola;</p> <p>- Objetivos Individuais, quando apresentados (opcional).</p>
Objectivos Individuais	- Apresentação Obrigatória	- Apresentação facultativa
Observação de Aulas	<p>- Obrigatória para todos os Professores;</p> <p>- 3 aulas em cada ano do ciclo de avaliação;</p>	<p>- Obrigatória apenas para os professores que se encontra na transição para o 3.º e 5.º escalão da carreira docente;</p> <p>- 2 aulas em cada ano do ciclo de avaliação;</p> <p>- Condição necessária para ascender às menções de muito bom e excelente.</p>
Instrumentos de Registo	- Elaborados e aprovados pelo Conselho Pedagógico tendo em conta as recomendações do Conselho Científico para a Avaliação de Professores (órgão	- Elaborados pela Comissão Coordenadora da Avaliação do Desempenho e aprovados pelo Conselho Pedagógico tendo em conta os Padrões de Desempenho Docente e as

	nacional).	recomendações do Conselho Científico para a Avaliação de Professores (órgão nacional).
Auto-Avaliação	- Obrigatória. Deve explicitar o contributo do docente para o cumprimento dos objetivos individuais fixados.	Obrigatória. Deve realizar-se de acordo com as regras e padrões de uniformização definidos pelo Ministério da Educação.
Entrevista Individual	Obrigatória. Tem por objetivo dar conhecimento da proposta de avaliação e proporcionar oportunidade para a sua apreciação conjunta, bem como a análise da ficha de auto-avaliação.	Facultativa. Deve ser requerida pelo avaliado após ter conhecimento da proposta de avaliação e tem por objetivo a apreciação conjunta dos elementos do processo de avaliação.
Resultados do Processo de Avaliação	Expressos através de 5 menções qualitativas: Excelente; Muito Bom; Bom; Regular e Insuficiente. As duas menções superiores estão sujeitas a percentagens máximas na sua atribuição.	

Tabela 4 – Comparação entre o regime de avaliação entre 2007-2009 e 2009-2011

De acordo com o novo modelo de avaliação, as quatro dimensões da avaliação concretizam-se num conjunto de domínios, explicitados no art.º 45.º do Decreto-Lei n.º 75/2010, que deverão ser apreciados, na sua totalidade, pelo Relator (avaliador), embora a classificação seja da responsabilidade do júri de avaliação.

Com a revisão do Estatuto da Carreira Docente, em que a carreira de professor titular foi extinta. A designação dos avaliadores/relatores assumiu regras diferentes, a saber: o relator deverá ser do mesmo grupo de recrutamento do professor avaliado, sempre que possível possuir grau académico e posicionamento na carreira superior e deve, preferencialmente, possuir formação especializada em avaliação do desempenho docente.

Intervêm, ainda, no processo de avaliação a Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho (CCAD) e o Júri de Avaliação. A CCAD tem por competência a organização do processo de avaliação na escola e a construção dos instrumentos de registo da avaliação. Compete ao Júri de Avaliação, composto pela CCAD e pelo relator, entre outras funções, proceder à atribuição fundamentada da classificação final do professor avaliado, com base na proposta de classificação apresentada pelo relator. A construção dos instrumentos de registo deverá ser feita tendo em conta os Padrões de Desempenho Docente definidos a nível nacional, bem como as orientações da CCAP.

Os Padrões de Desempenho Docente constituem ainda um dos elementos de referência da avaliação, junto com os objetivos e metas do Projeto Educativo e Plano Anual de Atividades da escola e os Objetivos Individuais (sempre que o professor opte pela sua definição). Os indicadores de medida relativos aos resultados dos alunos e ao abandono deixaram de ser considerados como elemento de referência da avaliação.

A observação de aulas passou a ser um procedimento facultativo, no entanto constitui condição necessária para a obtenção das menções qualitativas de Muito Bom e Excelente, bem como para a progressão ao 3.º e 5.º escalão da carreira docente.

A auto-avaliação mantém-se como procedimento obrigatório e concretiza-se através de um relatório a entregar ao relator (este relatório é apresentado de acordo com as regras definidas no Despacho n.º 14.420/2010).

A entrevista individual, prevista no anterior regime de avaliação, destinada à apreciação conjunta do desempenho docente, bem como da proposta de avaliação, deixa de ser um procedimento obrigatório, passando a decorrer apenas por requerimento do avaliado.

Este novo modelo de avaliação veio ao encontro de algumas reivindicações da classe docente, sem que, todas elas fossem satisfeitas, nomeadamente a eliminação das cotas para a obtenção da menção de Excelente e Muito Bom. A implementação do dispositivo, os seus princípios, finalidades e objetivos permaneceram os mesmos em comparação com o regime anterior de 2007 a 2009, bem como a sua burocratização matriz não formativa. Quanto a nós o novo modelo é mais centralizado, desde logo porque os padrões de desempenho docente são estabelecidos a nível nacional, ao contrário do que se sucedia no modelo anterior.

3.4 - PERFIL

A avaliação do desempenho docente não é um processo simples, muito pelo contrário, ou seja, um processo bastante complexo e no nosso entender deve ser contínuo. Deve, também, permitir uma análise do trabalho docente em função dos objetivos previamente definidos com o intuito de superar eventuais dificuldades e melhorar o desempenho docente.

O supervisor será um docente sobre quem recaem funções de avaliação de desempenho. O avaliador como qualquer pessoa vê a realidade com o seu olhar, “olhar” mais ou menos treinado para observar, descrever, analisar e interpretar. Por outro lado cada avaliador possui a sua história de vida, enformada de valores, crenças, objetivos que condicionam a objetivação da realidade (Casanova, 2005). Consideramos também que é difícil para um professor com as funções de avaliador (Supervisor) abstrair-se da personalidade do professor avaliado mesmo que inconscientemente, pois o avaliador desenvolve a sua atividade no mesmo meio que os avaliados e ao longo dos anos criam-se relações de amizade ou conflitualidade que podem condicionar a avaliação. No entanto as dimensões e domínios da avaliação são claros (Artigo 4º - a) Vertente profissional, social e ética; b) Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; c) Participação na escola e relação com a comunidade educativa; d) Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida) e como os critérios são objetivos, minimizará o condicionamento a que o avaliador possa estar sujeito. No nosso entender, constitui uma das falhas da avaliação de desempenho o facto do professor avaliador não ser externo, pois sendo externo, não estará sujeito ao possíveis condicionalismos criados pelas relações interpessoais que se desenvolvem com a convivência diária ao longo dos anos.

A avaliação enquanto processo deverá ser planificada adequando-se ao contexto em que se realiza e aos padrões que a fundamentam. O contexto deve ser do conhecimento do avaliador (cf. Rodrigues e Peralta, 2008).

Para além da planificação temporal da avaliação é necessário planificar cada uma das atividades integrantes do processo avaliativo. No nosso entender o supervisor terá que conhecer o contexto com todas as suas implicações e dificuldades que o professor em processo avaliativo sente e vive; conhecer o Projeto Educativo de Escola e o Projeto Curricular de Escola e ainda o Regulamento Interno; conhecer quais os referentes

assumidos pela escola do professor em processo de avaliação assim como os instrumentos por ela criados e assumidos. Parece-nos ser ainda necessário o conhecimento e operacionalização dos diferentes conceitos (supervisão, avaliação, desenvolvimento curricular, gestão de recursos), os seus significados e as suas implicações teórico-práticas. Este aspeto coloca o problema da formação do avaliador (Supervisor). O avaliador (Supervisor) deverá deter competências ao nível de gestão curricular e de planificação. Intimamente ligada à gestão curricular dos diferentes programas disciplinares encontramos a avaliação das aprendizagens dos alunos, nomeadamente através das avaliações: diagnóstica, formativa e sumativa. Estas competências têm uma dupla função: poder analisar e produzir juízos valorativos, e sobretudo ajudar o professor a melhorar as suas práticas. É importante que o supervisor possua conhecimento das diferentes técnicas recolha de dados e de análise de conteúdo para poder efetuar uma análise aprofundada dos diferentes documentos apresentados pelo professor que se encontra em processo de avaliação. Será importante que o supervisor seja reflexivo para que a relação entre avaliador (supervisor) e avaliado seja produtiva e também para que a análise de documentos como o portefólio e a entrevista seja proficiente. Outro aspeto fundamental é o de o avaliador (supervisor) ser possuidor de formação especializada na área da supervisão pedagógica, pois desta forma o processo avaliativo poderá ser influenciado positivamente tornando-o mais objetivo. Segundo Caetano (2008) a formação deverá centrar-se nos aspetos críticos da avaliação: “a) os objetivos do sistema [...]; b) os critérios de avaliação e as dimensões a utilizar [...] ; c) o tipo de medição a utilizar [...] ; d) os enviesamentos e erros cognitivos que podem ocorrer [...]; e) os procedimentos específicos a seguir [...]; f) a estruturação e condução da entrevista de avaliação de desempenho [...]; g) a formalização da avaliação e etapas seguintes; h) algum tipo de simulação da aplicação do sistema [...]” (op.cit.: 105-106).

Somos apologistas de que o avaliador (supervisor) deve possuir um forte poder negocial e que seja capaz de refletir e respeitar o trabalho do professor em processo avaliativo. O processo de avaliação deve ser realizado “num clima de clara aceitação e reconhecimento das competências” dos avaliadores pelos avaliados (Fernandes, 2008: 24), os quais deverão ser “pessoas credíveis e respeitadas” (op. cit: 24).

3.5– AVALIAÇÃO E SUPERVISÃO

“Em qualquer processo de formação, e sempre que entra em jogo a Supervisão, a avaliação constitui-se como uma componente incontornável. Na verdade, quer o supervisor, quer o orientador das práticas pedagógicas (muitas vezes coincidem na mesma pessoa...) pretendem avaliar os desempenhos e as atitudes dos formandos, não só para lhes fornecerem o “feed-back” indispensável à boa continuação dos trabalhos, mas também para refletirem sobre o caminho percorrido e decidirem sobre os caminhos a seguir...” (Trindade, 2007:130)

Quando falamos em avaliação de desempenho, há duas vertentes a ter em conta: a auto-avaliação e a hetero-avaliação. Segundo Trindade,

“A primeira, consubstancia-se na imagem que cada um faz do seu desempenho; a segunda, resulta da apreciação que os outros – avaliador - fazem desse desempenho. O instrumento privilegiado da primeira é o Diário ou o Portefólio, a que se juntam, eventualmente, outras informações provenientes de trabalhos apresentados; o instrumento privilegiado da segunda é a Observação, informativos, resultantes da apreciação de trabalhos ou do próprio Diário ou do Portefólio”.(Trindade, 2007:p.131)

Vamos agora definir o referente da avaliação e os princípios que devem orientar a mesma. Schon (1983, 1987) e Zeichener (1983) cit. In (Trindade, 2007:132) desenvolveram trabalhos que levaram à conclusão que um bom profissional era aquele que fosse capaz de refletir sobre as práticas que desenvolvia. A partir de então, a reflexividade tornou-se um parâmetro do referente da avaliação.

Independentemente de se tratar da avaliação das práticas pedagógicas dos estagiários portanto, de quem se está a iniciar na carreira; dos professores em meio da carreira e, dos professores cujo desempenho profissional não satisfaz em aspectos particulares e a quem se quer dar a oportunidade de melhorar, existe sempre a figura do Supervisor. Ele aparece assim como sendo alguém que deverá ter a função de ajudar a melhorar ou desenvolver aptidões e capacidades no avaliado, acompanhando-o de perto e orientando as diversas atividades a seu cargo, desde a planificação das atividades até à prática letiva. O Supervisor é o avaliador, mas também o colega especialista e o

incentivador, que tem o dever de orientar/acompanhar a concepção e implementação de situações educativas, mas também tem a tarefa primordial de criar nos avaliados a disposição para refletirem criticamente sobre essas mesmas situações, ajudando a desenvolver atitudes como a responsabilidade, o empenho, a abertura de espírito e a autonomia.

Assume, assim, um papel fundamental, o Supervisor, no desempenho dos professores que estão em processo de avaliação. Ele deve ter um papel de facilitador do desenvolvimento profissional e da melhoria do desempenho docente, interagindo com o avaliado da seguinte maneira: informando, questionando, sugerindo, encorajando e avaliando de uma forma clara, seguindo um carácter mais descritivo, informativo, formativo e reflexivo. O Supervisor deverá refletir sobre o que observou, questionando-se e avaliando constantemente de modo a promover o sucesso profissional dos avaliados/formandos. Ao tornar-se um agente de mudança, o Supervisor deve desenvolver atitudes de reflexão, mostrar grande colaboração, disponibilidade, e abertura com o avaliado/formando, criando-se laços de empatia e confiança, bem como de responsabilização mútua que possibilitem o constante desenvolvimento e evolução, num ambiente aberto de formação contínua e permanente.

O carácter reflexivo está inteiramente ligado à avaliação. Através do conhecimento do Supervisor, avaliam-se os caminhos seguidos e as decisões tomadas na resolução de problemas, criando oportunidades e condições de apoio ao desenvolvimento profissional.

Ao supervisionar/avaliar os professores que estão à pouco tempo na carreira (normalmente professores contratados) está-se a ajudar alguém com pouca experiência profissional e os resultados dessa avaliação vão fornecer “as orientações indispensáveis para a construção do seu caminho na formação, apontando-lhes o que fizeram corretamente ou de forma aceitável e os aspetos que terão ainda que melhorar. Tal irá constituir-se como elemento motivador da sua aprendizagem e, em simultâneo, poderá constituir-se como catalisador do seu desenvolvimento pessoal e profissional. (Trindade, 2007:pp 130-31). Já para os professores que lecionam há vários anos, a avaliação “justifica-se, de forma global, não só pela necessidade de assegurar que todos os professores que estão no sistema ensinam com um nível mínimo de competência, mas também para que estes tenham oportunidade de mostrar a qualidade do ensino que

praticam e conseqüentemente, a mostrar os pontos fortes – as áreas de excelência - e os pontos fracos – as áreas onde é necessário investir em mais e melhor formação.” (Trindade, 2007:p.131). Uma outra função que deverá ser tida em conta pelo Supervisor é o de ajudar os avaliados a desenvolver as capacidades de reflexão sobre as suas práticas, de modo a melhorá-las, tornando-o responsável pelo seu desenvolvimento profissional.

A prática reflexiva deve ser fomentada nos avaliados ao longo da sua formação, desenvolvendo as capacidades de análise e reflexão acerca do que se faz e porquê, avaliando ações passadas, situações comuns e resultados pretendidos, seguindo uma dimensão pessoal e profissional. A reflexão possibilita os instrumentos necessários para que o processo de ensino ocorra eficientemente. Importa que professores supervisores coloquem à disposição dos avaliados o seu saber no ato de ensinar (conhecimento, experiência e valores) e por outro lado, os encaminhem para um processo reflexivo que proporcione a resolução conjunta de problemas surgidos no quotidiano de ensino, que melhorem as capacidades dos professores e que questionem a prática de ensino efetuada.

Mas como se consegue que todo o processo avaliativo seja reflexivo? O portefólio é sem dúvida o grande pilar da avaliação reflexiva. Uma das grandes vantagens deste elemento de avaliação, consiste no envolvimento dos professores na sua própria avaliação, dado que selecionam amostras do trabalho que realizam, refletem acerca do que o trabalho selecionado representa, examinam e analisam o trabalho que desenvolvem, tendo assim oportunidade de refletir profundamente sobre o seu trabalho. Autores como Trindade (2007) e Sá-Chaves (1996) salientam a importância deste instrumento na avaliação.

CAPITULO IV

METODOLOGIA

4. PROBLEMÁTICA E OBJECTIVOS DE ESTUDO

A escola é hoje um espaço de construção do conhecimento, pelo que os professores devem ser capazes de inovar através da renovação de conhecimentos adquiridos na autoformação e na formação contínua e também através de uma supervisão que lhes permita melhorar e adequar as suas práticas pedagógicas.

A introdução por parte do Ministério da Educação, em 2007 de um novo modelo de avaliação de desempenho docente, tinha por objetivo valorizar a profissão e melhorar/adequar as práticas pedagógicas dos docentes. No entanto, o modelo não foi bem aceite pelos professores e desde logo gerou imensa contestação, pelo que o mesmo sofreu diversas alterações através, nomeadamente através do DL 75/2010 de 28 de Janeiro e legislação publicada posteriormente com o intuito de proceder a simplificação ao modelo inicial.

Sendo a avaliação de desempenho docente um tema atual e pertinente, torna-se importante estudar/analisar/investigar esta problemática.

Sob o título Contributos da Supervisão Pedagógica no âmbito da Avaliação de Desempenho Docente, pretendemos aferir até que ponto, e à luz deste modelo de avaliação de desempenho, o ato supervisivo pode contribuir para a valorização da profissão. Para tal, realizou-se um estudo exploratório, em contexto de prática pedagógica, com um grupo de professores (avaliados e supervisores), de um Agrupamento de Escolas do Distrito de Viseu.

Neste sentido, procuramos nesta investigação encontrar respostas para a seguinte pergunta de partida: **Este modelo de avaliação de desempenho docente ao permitir a efetiva avaliação de todos os docentes com a finalidade de identificar, promover e premiar o mérito, valoriza a atividade letiva e a profissão docente?**

Com o propósito de procurar respostas para a questão primordial deste trabalho, definiram-se questões e estabeleceram-se objetivos de investigação, tendo procurado expressá-los de forma clara e mensurável, “o mistério só poderá solucionar-se se tivermos podido construir, a partir de coordenadas intelectuais tão explicitadas quanto possível, um conjunto estruturado de interrogações” (Almeida, 2003:56). Deste modo, as questões foram: **Ao Supervisor/Relator são facultadas as condições necessárias para uma eficiente e eficaz pratica supervisiva? Os professores que desempenham**

o papel de Supervisores/Relatores nas escolas possuem formação adequada para o exercício de tais funções? A avaliação de desempenho docente contribui para a melhoria das práticas pedagógicas e valoriza a profissão docente? A avaliação de desempenho docente é promotora do trabalho colaborativo?

Relativamente aos objetivos deste estudo, estes passam por aferir se a avaliação de desempenho do pessoal docente contribui para:

- **A melhoria da prática pedagógica e valorização do trabalho da profissão docente;**
- **Promover o trabalho de cooperação entre os docentes avaliados, tendo em vista a melhoria do seu desempenho;**
- **Promover um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente;**
- **Promover a responsabilização do docente quanto ao exercício da sua atividade profissional;**
- **Identificar se os docentes avaliadores possuem formação adequada para o desempenho do cargo de Relator;**

Espera-se que este estudo possa vir contribuir para a reflexão, que necessariamente, deverá fazer-se sobre esta temática.

4.1 - ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA GERAL

De acordo com Isabel Guerra (2006), as metodologias qualitativas ou compreensivas parecem ter recuperado alguma popularidade no seio académico. Parece assim emergir uma tendência em querer substituir a procura de regularidade nos fenómenos sociais, tendo em vista a enunciação de leis, por leituras de representações individuais ou coletivas, capazes de darem sentido a comportamentos sociais. Guerra acrescenta “a perspetiva compreensiva torna-se mais pertinente para explicar os períodos de crise, particularmente aqueles em que se assiste a transformações culturais com profundas mudanças ao nível das práticas sociais.” (2006:8).

Em concordância com Guerra, retivemos estas ideias na escolha da metodologia que iríamos seguir, até porque o nosso objetivo não passa pela formulação de hipóteses que se pretende, posteriormente, confirmar, numa lógica de raciocínio hipotético-dedutivo. O nosso objetivo é tentar perceber se este modelo de avaliação de desempenho valoriza a profissão docente. Perante isto, pretendemos compreender de modo a interpretar. Segundo Stake “ a característica mais distintiva da investigação qualitativa é a sua ênfase na interpretação” (2007:24). A interpretação tem sempre um carácter subjetivo, é certo, mas não deixaremos de fazer a nossa leitura dos dados recolhidos. Contudo, salientamos que essa nossa leitura não será a mais importante, aquela que verdadeiramente interessa é a leitura dos sujeitos. Colocamo-nos, portanto, em concordância com Erikson para quem “as interpretações principais não eram as interpretações do investigador, mas as das pessoas a serem estudadas” (in Stake, 2007:24). O nosso objetivo é, de facto, compreender as perspetivas dos sujeitos, na procura de respostas às questões de investigação que formulamos.

Outras características apresentadas pela investigação qualitativa e segundo Merriam (1998), prende-se com o facto de a investigação qualitativa contrastar com o paradigma tradicional científico dominado exclusivamente por uma abordagem do tipo quantitativo, apontando cada uma delas para visões e conceções diferentes do mundo. Diz-nos esta que “a investigação tradicional se baseia na afirmação de que a realidade é simples, objetiva, podendo ser observada, conhecida e medida. (...) Do ponto de vista da investigação, esta visão do mundo perceciona a natureza da realidade como sendo algo constante. Bogdan e Blikem (1994:18) referem que a investigação qualitativa é “a

que se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

A investigação qualitativa, apresenta na sua essência características específicas que na perspetiva dos mesmos autores, privilegia determinados aspetos, entre os quais:

- O contexto natural é a fonte direta dos dados e o investigador o principal elemento de recolha enquanto observador;

- Os dados recolhidos são apresentados normalmente em texto, daí, serem de natureza essencialmente descritiva;

- A análise de dados é realizada de forma indutiva e, a interpretação dos resultados considerada fundamental.

Para caracterizar este tipo de investigação qualitativa, Ludke e André (1986) observam também um rol de características, designadamente:

- Apontam para a descoberta dos factos;

- Enfatizam a interpretação em contexto;

- Retratam a realidade de forma completa e profunda;

- Usam várias fontes de informação;

- Permitem generalizações naturalistas;

- Utilizam linguagem e forma mais acessíveis do que os outros métodos de investigação.

Perante as características apresentadas, é comum que se assista à utilização deste tipo de investigação em educação, uma vez que uma investigação deste âmbito permite ao investigador realizar estudos detalhados e em profundidade.

4.2 - MODELO DE INVESTIGAÇÃO: QUALITATIVO

A nossa investigação enveredou por uma metodologia de investigação qualitativa interpretativa. Optou-se por esta via porque, nos procedimentos de recolha de informação e análise, é nosso entender valorizar a prevalência do qualitativo sobre o quantitativo. Huberman e Miles (1991:22) referem:

“eles [estudos qualitativos] permitem descrições e explicações ricas e solidamente fundadas em processos ancorados num contexto local. Com os dados qualitativos pode-se respeitar a dimensão temporal, avaliar a casualidade local e formular explicações fecundas. E mais, os dados qualitativos são suscetíveis de conduzir a trabalhos frutuozos e a novas integrações teóricas; eles permitem aos investigadores ultrapassar o seu *a priori* e os seus quadros iniciais”.

Merriam (1998) identifica as principais modalidades de investigação qualitativa: Estudos qualitativos básicos ou genéricos, que “visam descobrir e compreender um determinado fenómeno, um processo, ou as perspetivas que os atores têm dos mesmos e dos seus efeitos locais e/ou globais”. Este tipo de metodologia parece “dar lugar de relevo ao contexto da descoberta antes e durante a recolha de dados: as questões, as hipóteses, as variáveis ou as categorias de observação normalmente não estão totalmente formuladas ou predeterminadas no início de uma pesquisa” (Hébert et al., 1994:102). Atualmente, a investigação qualitativa é uma tendência da investigação no âmbito da educação, reconhecida como um tipo essencial de investigação.

As questões relativas à ética em investigação assumem uma importância crucial. De acordo com Bogdan e Biklen (1994) duas questões dominam o panorama recente no que concerne à ética em investigação: os sujeitos devem ser informados corretamente sobre o estudo e devem manifestar o seu consentimento e a proteção dos sujeitos de modo a não sofrerem qualquer espécie de prejuízo. Como forma de certificação do nosso estudo, iremos procurar utilizar os princípios éticos supra referidos. No âmbito das abordagens qualitativas, optar-se-á por um *design* de investigação centrado num estudo de caso. O estudo de caso “consiste na observação detalhada de um contexto, ou seja, estuda o que é particular, específico e único” (Afonso, 2005:70) e permite obter um relato rico e holístico de um fenómeno (Merriam, 1998).

4.3 - MODO DE INVESTIGAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO

Neste estudo, privilegiou-se a abordagem pelo método da pesquisa qualitativa, aplicado a um estudo de caso. Tal abordagem implica “um escrutínio empírico e sistemático que se baseia em dados” (Bogdan e Biklen, 1994:64). Para Ludke e André (1986:17), num estudo de caso, seja ele simples e específico ou complexo e abstrato “o caso é sempre bem delimitado, devendo ter os seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo”, referem ainda que “quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”. O estudo de caso qualitativo ou naturalístico “encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola” (Ludke e André, 1986:23). De acordo com Tuckman (2000) a construção de uma estrutura prévia no processo de investigação qualitativa ou estudo de caso, aumenta a possibilidade de confirmação das conclusões.

O estudo de caso é na perspectiva de Vala (2003) uma técnica aplicada em diversos métodos de investigação e também em vários níveis de procedimentos de investigação empírica.

A qualidade de uma investigação é avaliada, entre outros aspetos, pela sua validade externa. A validade externa está relacionada com a possibilidade de se poder generalizar os resultados, para além da situação estudada. Relativamente à validade externa, considera-se que nos estudos de caso é muito mais pertinente pensar numa generalização analítica. Esta forma de generalização, frequente em estudos qualitativos, resulta dos estudos de caso, utilizarem teorias previamente desenvolvidas para comparar com os estudos empíricos obtidos no estudo. Outra forma de garantir a validade externa dos estudos de caso consiste em procurar garantir a sua aplicabilidade em contextos idênticos.

Na nossa investigação pretendemos dar particular relevo às condições em que o ato supervisivo ocorre, à formação dos professores avaliadores, bem como até que ponto a avaliação de desempenho é promotora do trabalho colaborativo, no sentido de se aferir se este modelo de avaliação de desempenho docente valoriza a atividade letiva e a profissão docente.

Neste sentido e porque este estudo integra uma perspectiva de investigação sobre a prática docente e supervisiva, a nossa escolha recairá sobre a técnica da entrevista semiestruturada como recurso para a recolha da informação (documentos e entrevistas).

4.4 – RECURSOS METODOLÓGICOS – JUSTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS INSTRUMENTOS, TÉCNICAS E PARTICIPANTES

De acordo com Tuckman (2000), as fontes possíveis de obtenção de dados num estudo e caso podem ser diversas e compreender a utilização de vários instrumentos de entre os quais: pesquisa documental e entrevistas. Optámos para a recolha de informação durante o processo de investigação por estas técnicas por possibilitarem obter as informações necessárias à realização do estudo que pretendemos desenvolver.

4.4.1 – ANÁLISE DOCUMENTAL

A análise documental, denominada por Afonso (2005) de pesquisa arquivista, apresenta-se como uma das modalidades de recolha de dados que consiste “na utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objetivo de obter dados relevantes para responder às questões da avaliação” (Afonso, 2005:88).

De acordo com o referido autor ao citar Lee (2003), uma das vantagens desta técnica prende-se com o facto de serem os dados obtidos por processos que não envolvem a recolha direta, a partir dos sujeitos investigados, evitando assim eventuais problemas causados ou relacionados com alteração do comportamento ou outros motivados pela presença do investigador.

4.4.2 - A ENTREVISTA

A recolha de dados, numa investigação, pode utilizar diferentes técnicas, cuja opção depende das características do estudo, nomeadamente das questões de investigação e dos recursos disponíveis. Uma das técnicas frequentemente utilizadas nas abordagens qualitativas é a entrevista, uma vez que os entrevistados, enquanto elementos constituintes do processo, fornecem dados sobre o real, assim como as suas representações sobre a realidade que se pretende estudar. A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos (...) Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário” (Ludke e André,

1986:34). Para o desenvolvimento do presente estudo recorreremos à entrevista semiestruturada, pois o entrevistador segue um guião de perguntas feitas a todos os entrevistados de maneira idêntica e na mesma ordem. Estas perguntas pressupõem, da parte dos entrevistados “respostas relativamente curtas e rigorosas” (Ghiglione e Matalon, 1997:89). As entrevistas semiestruturadas possibilitam a vantagem de se ficar com a certeza que os dados obtidos são comparáveis entre os vários participantes.

Para além das entrevistas, utilizamos como técnica de investigação a recolha documental que, ao contrário da entrevista e da observação, em que a informação é recolhida diretamente pelo investigador, implica a recolha de registos que foram produzidos por outros, sem o propósito da realização de uma investigação e que o investigador deverá analisar de acordo com os seus objetivos.

Sendo a Escola ricas em documentos, Tuckman (2000), identifica alguns documentos que podem fornecer informação sobre os acontecimentos ou fenómenos a estudar. Estes documentos podem ser atas, relatórios, Projetos (Educativo, Curricular de Escola, Curricular de Turma) e Plano Anual de Atividades.

4.4.3 - PREPARAÇÃO E ESTRUTURAÇÃO DAS ENTREVISTAS

A entrevista é “um dos processos mais diretos para encontrar informações sobre um determinado fenómeno” através do qual “As respostas de cada uma das pessoas vão refletir as suas perceções e interesses” (Tuckman, 2000:517).

O plano das entrevistas foi apoiado em guiões, previamente preparados, correspondente a uma entrevista semiestruturada (Afonso (2005), ou semidirectiva (ou semidirigida) na classificação proposta por Quivy e Campenhoudt (2008). Sobre este tipo de entrevista, estes autores assinalam:

“É semidirectiva no sentido em que não é inteiramente aberta nem encaminhada por um grande número de perguntas precisas. Geralmente o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas pela ordem em que as anotou e sob a formulação prevista. Tanto quanto possível, “deixará andar” o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier. O investigador esforçar-se-á simplesmente por encaminhar a entrevista para os objetivos cada vez que o entrevistado

deles se afastar e por colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio no momento apropriado e de forma tão natural quanto possível” (Quivy e Campenhoudt, 2008: 192-193)

Pretendíamos, assim, ir ao encontro dos nossos objetivos de investigação mas, permitir, também, que os sujeitos entrevistados tivessem oportunidade de ir além da rigidez de uma entrevista estruturada, o que poderia contribuir para abrir os nossos horizontes de análise.

A entrevista semiestruturada, foi portanto, a técnica que privilegiamos.

Na construção do guião, tivemos em consideração os conselhos sugeridos por Estrela (1994), nomeadamente quanto à formulação clara e sintética do tema e definição de objetivos gerais.

Após a construção do guião da entrevista, aplicamos duas entrevistas a dois professores que não faziam parte dos sujeitos do estudo de modo a validar o guião. Este aspeto, permitiu-nos concluir que o guião estava bem elaborado, não sendo necessário proceder a alterações.

No que concerne ao modelo que utilizamos para as questões e, sem esquecer a estrutura a utilizar na entrevista, pensamos que o melhor caminho seria enveredar por “questões abertas, estandardizadas” (Ghiglione e Matalon, 1997:89), ou seja, perguntas que permitam liberdade na resposta e assim permitam intervalos de liberdade indispensáveis para que, como aconselham Bogdan e Biklen (1994), os respondentes, num clima de à vontade e, perspetivando uma recolha de dados descritivos, possam expor, livremente, os seus pontos de vista, utilizando linguagem própria.

4.4.4 - REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

A realização das entrevistas foi precedida de um tempo que consideramos necessário à reflexão e à preparação do contrato entre entrevistador e entrevistados e que se pautou por um encontro prévio, informal, com os professores selecionados, aos quais se: - propôs a realização das entrevistas e respetiva gravação; - informar sobre o tema da entrevista e características da investigação; - garantir absoluto sigilo sobre as identidades e a possibilidade de *off record*, sempre que o entrevistado o manifestasse.

As entrevistas foram conduzidas segundo o “estilo conversacional da interação quotidiana” como é aconselhado pela maioria dos investigadores qualitativos.

Após a aplicação da técnica entrevista e recolhidos os dados procedeu-se a técnica de análise de conteúdo.

4.4.5 - ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

As entrevistas foram tratadas, no seu conjunto, com recurso à técnica de análise de conteúdo. Relativamente à análise de conteúdo, utilizou-se o método de categorização e codificação de dados subscrito por Bardin (1977), visando o processo de descrição e interpretação. A elaboração de uma lista de categorias de classificação é, por vezes, entendida como um passo crucial na análise dos dados recolhidos. De acordo com Bogdan e Biklen (1994:232), “ é difícil, se não impossível, pensar profundamente acerca dos dados sem que estes tenham sido classificados”.

A escolha das unidades de registo desenvolveu-se em função das características do material e dos objetivos da análise, na certeza de que dela depende o grau de precisão da categorização (Huberman e Miles, 1991). Foi nosso objetivo, ao longo deste estudo seguirmos o esquema proposto por Bardin (1977), para desenvolver as diferentes fases da análise de conteúdo: - “1) a pré-análise; - 2) a exploração do material; - 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (Bardin, 1977:95)

4.4.6 – PARTICIPANTES NA INVESTIGAÇÃO

Os participantes na investigação empírica, para além do próprio investigador, podem ser diversos elementos, cujo número varia em função do estudo e dos instrumentos de investigação empírica usados e da(s) amostra(s) selecionada(s).

Na pesquisa documental respeitante ao nosso trabalho apenas interveio o investigador.

Nas entrevistas participaram diversos respondentes mediante os requisitos pré estabelecidos por nós.

4.4.6.1 – O INVESTIGADOR

O investigador é o principal instrumento de pesquisa de acordo com a perspectiva de Costa (2003). Por seu turno Afonso (2005) admite ser o ponto de partida para o processo de investigação. A sua conceção aponta ainda no sentido das vantagens apresentadas pelo *distanciamento experiencial do investigador* relativamente ao objeto de estudo já que permite uma observação com mais acuidade sem ser contagiado. Porém, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a investigação em educação pode tirar partido da relação de proximidade existente entre o investigador e o objecto de estudo.

O facto de haver alguma proximidade na relação entre o investigador e alguns dos participantes no estudo, constitui na nossa perspectiva uma vantagem, já que possibilitou um maior à vontade entre os intervenientes na investigação não tendo sido exercida qualquer espécie de influência nos resultados do estudo.

4.4.6.2 – OS ENTREVISTADOS

A realização das entrevistas, para além do entrevistador, conta com um rol de participantes que também designamos de respondentes dependendo o seu número da amostra seleccionada para a investigação. Disponibilizam-se à realização de conversa informa da qual os seus testemunhos podem contribuir para a *solução do enigma* de acordo com a perspectiva de Almeida e Freire (2003).

Determinamos que os entrevistados deveriam reunir um conjunto de características a observar em diferentes fases:

No primeiro momento:

- Indivíduos em representação própria, representante da Escola e da Comissão da Coordenação da Avaliação de Desempenho;

- Isentos;

- Idóneos;

- Disponíveis à realização das entrevistas.

Na continuidade de seleção dos entrevistados, consideramos, quanto à representação própria:

- Professores Supervisores;
- Professores em processo de avaliação;

Em representação da Comissão da Coordenação da Avaliação de Desempenho:

- O Coordenador da referida Comissão;

Em representação do Agrupamento de Escolas:

- O Diretor;
 - O Coordenador do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais;
-

4.5 - INSTRUMENTOS E ESTRATÉGIAS DE RECOLHA DE DADOS

O trabalho de pesquisa assumiu a forma de estudo exploratório. Utilizamos dois tipos de instrumentos: análise documental e inquéritos por entrevista com recurso à gravação áudio e vídeo.

4.5.1 – PESQUISA DOCUMENTAL

Após as diligências necessárias efetuadas no sentido de ser facultada autorização para consulta dos documentos considerados necessários à investigação, demos início à recolha dos elementos.

A primeira recolha de informação empírica foi feita através da análise a documentos respeitantes ao desenvolvimento do processo de avaliação de desempenho docente existentes na Escola Secundária, Escola sede do Agrupamento (Ver Anexo III). Recolheu-se informação relativa ao processo em si que consideramos se revestir de especial interesse para o estudo. Após reunidos os elementos que consideramos essenciais, seguiu-se a sua transcrição para o computador.

Os documentos de observação assumiram, entre outros, a forma de atas, grelhas e súmulas relativas ao processo de avaliação de desempenho docente, tal como defende Tuckman (2000). Da análise das atas e documentos internos, foi nosso objetivo obter elementos o mais fidedignos possíveis quanto a quem iria desempenhar o cargo de supervisor, quem seriam os avaliados e como se iria desenrolar todo o processo.

4.5.2 – AS ENTREVISTAS

Numa primeira fase, começamos por estabelecer as etapas e considerações a atender na preparação das entrevistas e elaboramos uma listagem com as questões a abordar, para as quais pretendíamos obter respostas. Seguidamente procedemos à seleção dos sujeitos com base nos critérios já apresentados. Elaboramos depois o guião das entrevistas (Anexo I) de acordo com os objetivos já definidos e estabelecemos os procedimentos a observar na realização das entrevistas.

Num segundo momento da pesquisa, demos sequência à recolha de informação com a realização das entrevistas individuais aos diversos elementos. Para a realização

das entrevistas apenas fizemos um contacto verbal com os participantes, os quais se mostraram disponíveis para participar.

Neste estudo optámos por entrevistas individuais semiestruturadas por nos parecer mais adequadas neste contexto e conduzidas com recurso ao guião previamente estruturado ao qual já nos referimos anteriormente. Nele constavam questões gerais e que nalguns casos iam sendo exploradas mediante as respostas dadas pelos sujeitos. Porém este procedimento acabaria por se revelar pouco significativo, atendendo a que os entrevistados se cingiam, quase exclusivamente, às questões que lhe foram colocadas e à ordem pré estabelecida.

Na preparação das entrevistas procuramos fazer o menor número possível de perguntas aos entrevistados, indo deste modo ao encontro do que preconiza Quivy e Campenhoudt (2003) ao referirem que uma entrevista não é um questionário nem tão pouco um interrogatório sem contudo deixar de ter a oportunidade de abordar as questões consideradas essenciais.

As entrevistas decorreram em locais e períodos convenientes a ambas as partes e por acordo mútuo e realizadas através de um estilo conversacional entre duas pessoas sob a direção de uma delas (investigador) com o objetivo de recolher informações sobre outra. Foram realizadas num ambiente informal, descontraído e sem pressões, tendo-se procurado sempre deixar que as respostas fossem dadas à vontade, como defende Biggs (1986) citado por Bogdan e Biklen (1994) que a este propósito refere, se caracterizarem as boas entrevistas pelo facto de os indivíduos estarem à vontade e falarem livremente dos seus pontos de vista.

Durante as entrevistas recorreremos à gravação áudio e vídeo a fim de facilitar a recolha da informação, para a qual obtivemos previa autorização dos entrevistados.

No início das entrevistas, tivemos o cuidado de esclarecer os intervenientes acerca da temática que pretendíamos investigar e da importância da sua participação no estudo e, no final das mesmas, agradecer a sua participação.

4.5.2.1 – POPULAÇÃO/AMOSTRA

O público-alvo do estudo foram os professores (Supervisores e avaliados) da Escola Secundária sede do Agrupamento de Escolas. Como amostra foram escolhidos: três Supervisores, o Diretor, o Coordenador da Comissão de Avaliação de Desempenho

Docente, cinco avaliados e o Coordenador do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais.

O critério seguido para a escolha da amostra foi o seguinte:

Professores Avaliadores

DEPARTAMENTO CURRICULAR	TOTAL DE RELATORES	AMOSTRA
LINGUAS	5	-
EXPRESSÕES	2	-
CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS	6	-
MATEMÁTICA E CIÊNCIAS EXPERIMENTAIS	5	3

Tabela 5 – Total de professores avaliadores e amostra

Professores Avaliados

GRUPOS DISCIPLINARES	TOTAL DE AVALIADOS	AMOSTRA
290 – Moral	1	-
300 – Português	12	-
330 – Inglês	6	-
350 – Espanhol	3	-
400 – História	8	-
410 – Filosofia	6	-
420 – Geografia	5	-
430 – Economia	3	-
500 – Matemática	12	1
510 – Físico-Química	6	1
520 – Biologia e Geologia	6	1
550 – Informática	7	1
560 – Agro – Pecuária	1	1
600 – Ed. Visual	1	-
620 – Ed. Física	6	-
910 – Ed. Especial	3	-

Tabela 6 - Total de professores avaliados e amostra

A escolha do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais deveu-se ao facto de ser o Departamento com maior número de docentes a avaliar, trinta e dois no total.

Escolheram-se dentro do referido Departamento, um professor avaliado de cada grupo disciplinar. Desta forma foi possível cruzar a informação a nível interno do Departamento.

O número de elementos escolhidos e a sua preponderância em todo o processo de avaliação de desempenho docente, pareceu-nos suficientemente abrangente para a obtenção da informação pretendida, atendendo ao universo em estudo, ao tipo de investigação a desenvolver, uma vez que esta permite que os entrevistados tenham liberdade para falar abertamente sobre os aspetos em questão e até abordar outros pontos que lhes possa parecer importante no âmbito da investigação que se está a realizar.

4.5.3 – TRATAMENTO DOS DADOS

A análise dos elementos obtidos através da pesquisa documental e da realização das entrevistas esteve sempre relacionada com a questão levantada e estabelecida no início do estudo. A informação proveniente do material recolhido na análise documental serviu de enquadramento do processo de avaliação de desempenho docente bem como o desenrolar de todo o processo e documentação associada, nomeadamente a grelha de observação de aulas (Ver Anexo III) e modelo do relatório de auto-avaliação. As respostas às questões formuladas nas entrevistas foram devidamente analisadas e sintetizadas e transcritas para um quadro síntese, que não é mais do que uma lista de categorias de classificação, que é, por vezes, entendida como um passo crucial na análise dos dados recolhidos. De acordo com Bodgan e Biklen (1994:232), “É difícil, se não impossível, pensar profundamente acerca dos dados sem que estes tenham sido classificados.”

Os dados obtidos foram lidos mais do que uma vez para assim se dispor de uma perceção o mais abrangente possível acerca do objeto de estudo. A informação proveniente das entrevistas foi sujeito a análise de conteúdo (Anexo II), técnica defendida por Vala (1986) que possibilita “a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do manifesto da comunicação” (Berelson, citado por Vala, 2003:103).

Os dados obtidos através da entrevista conjuntamente com os dados obtidos nos instrumentos documentais, foram tratados e cruzados simultaneamente, deles decorrendo os resultados que se apresentam no capítulo seguinte.

CAPITULO V

**APRESENTAÇÃO, ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS
RESULTADOS**

5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS RELATIVOS À ENTREVISTA

Neste Capítulo, iremos proceder à análise e interpretação dos dados recolhidos pelas entrevistas efetuadas a três Supervisores, ao Diretor, ao Coordenador da Comissão de Avaliação de Desempenho Docente, aos cinco avaliados e ao Coordenador do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais.

Na elaboração e no decorrer da entrevista teve-se sempre em atenção se o conteúdo da pergunta estava a ser captado pelo entrevistado. Não nos podemos esquecer que as questões devem emergir da sensibilidade do investigador face ao significado que os participantes atribuem à situação.

Os dados recolhidos nas entrevistas são de carácter essencialmente qualitativo, logo, é normal a existência de alguma informação redundante. Nesse sentido, iremos explorar apenas os aspetos diretamente relacionados com os objetivos científicos deste estudo.

Para a análise e interpretação dos dados obtidos através das entrevistas, utilizou-se, sobretudo, a análise de conteúdo, recorrendo, tanto quanto possível, à informação resultante do modo como foi efetuada a categorização das respostas.

Segundo Quivy & Campenhoudt (2008: 227):

“O lugar ocupado pela análise de conteúdo na investigação social é cada vez maior, nomeadamente porque oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade”, permitindo “satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis”.

Tendo em conta que o tipo de inquérito aplicado (a entrevista) é conveniente relembrar que esta, permitiu a recolha de dados qualitativos, e que estes correspondem a informação identificativa de característica, qualidade ou categoria, não susceptível de medição, mas passível de uma classificação.

5.1 – CARATERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

Iniciaremos a caraterização dos entrevistados pelos supervisores, Diretor e Coordenador da Comissão de Avaliação de Desempenho Docente. Uma vez que entrevistamos três supervisores, designaremos cada um deles da seguinte forma: **SP1**, **SP2** e **SP3**; o Diretor por: **Diretor**; e o Coordenador por **CCADC**.

SP1 – Professor de Matemática, que leciona há mais de 30 anos, é diretor adjunto do Agrupamento de Escolas e nos últimos 2 anos exerceu a função de supervisor no âmbito da avaliação de desempenho docente.

SP2 – Professor de Informática, leciona há mais de 5 anos. Nos últimos 2 anos exerceu funções de supervisor no âmbito da avaliação de desempenho docente.

SP3 – Professor de Educação Física, leciona há mais de 20 anos. Nos últimos 2 anos exerceu funções de supervisor no âmbito da avaliação de desempenho docente.

Diretor – Professor de Educação Física e leciona há mais de 20 anos. Nos últimos 10 anos exerceu funções de Diretor.

CCADC – Professor de Matemática e leciona há mais de 30 anos. Foi diretor durante 20 anos e nos últimos 2 anos exerce funções de subdiretor.

Procedemos também, a entrevistas a cinco avaliados, pelo que, para efeitos de caraterização, os designaremos de **AV1**, **AV2**, **AV3**, **AV4**, **AV5**.

AV1 – Professora de Informática e leciona há mais de 5 anos.

AV2 – Professor de Biologia e leciona há mais de 5 anos.

AV3 – Professor de Educação Física e leciona há mais de 10 anos.

AV4 – Professor de Informática e leciona há 2 anos.

AV5 – Professora de Matemática e leciona há mais de 5 anos.

Entrevistamos ainda, o Coordenador do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, pelo que, para efeitos de caracterização, os designaremos de **CDMCE**.

Coordenador do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais – Professora de Matemática e Ciências da Natureza. Leciona há mais de 30 anos e nos últimos 5 anos exerceu funções de Coordenadora de Departamento.

5.2 – AS OPINIÕES DOS DIFERENTES ENTREVISTADOS

Após a análise cuidada das entrevistas, procedemos à categorização das opiniões. As mesmas foram expressas em quatro categorias que se subdividem em subcategorias, como abaixo apresentamos:

CATEGORIA: PRÁTICA SUPERVISIVA

SUBCATEGORIAS: CONDIÇÕES PARA O SUPERVISOR E SUA DISPONIBILIDADE

CATEGORIA: FORMAÇÃO ESPECIALIZADA DO SUPERVISOR

SUBCATEGORIA: A SUA EXISTÊNCIA

CONTRIBUTOS DA SUPERVISÃO

SUBCATEGORIA: MELHORIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

TRABALHO COLABORATIVO

SUBCATEGORIA: PROMOÇÃO E COMPETIÇÃO

De forma esquemática:



Assumindo o papel de entrevistadores, fomos recolhendo as diferentes opiniões dos entrevistados num clima cordial e espontâneo. Apesar da existência de um guião estruturado com quatro perguntas (Ver em Anexo I) não nos fechamos no mesmo e sempre que se detetou ideias e soluções, mesmo que não estando previstas no guião, mas que fossem pertinentes para o nosso estudo achamos importante explorá-las. Assim sendo, a condução das entrevistas semiestruturadas, também classificadas como

semidirectivas ou semidirigidas, respeitou a abordagem que Quivy e Campenhoudt (2008, p.p. 208 – 209) aconselham para este tipo de entrevistas que:

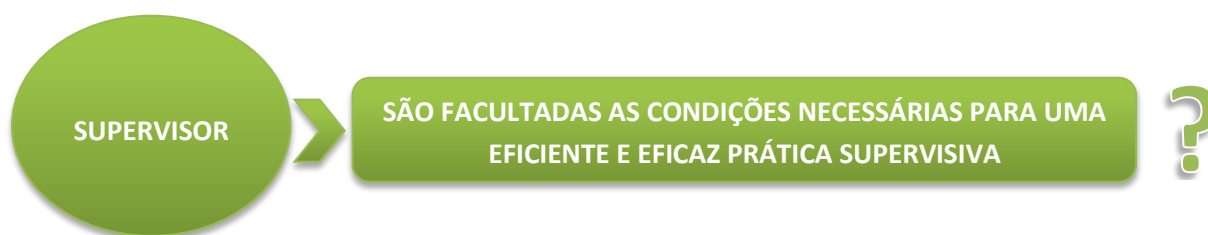
“Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guia, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas pela ordem em que as anotou e sob a formulação prevista. Tanto quanto possível “deixará andar” o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhes convier.”

Assim, plasma-mos neste capítulo as opiniões que recolhemos nas entrevistas, e que agrupamos em categorias e subcategorias (Ver Anexo II) e analisamos, abaixo, em cada uma das quatro categorias as ideias com maior destaque, colocando algumas transcrições mais significativas.

5.2.1 - PRÁTICA SUPERVISIVA

Neste ponto, a nossa atenção centrou-se em aferir se existem condições para o supervisor desenvolver a sua atividade.

Apresentamos, abaixo, as transcrições das opiniões mais relevantes dos diversos entrevistados, relativas a cada uma das questões apresentadas:



Categoria: Prática Supervisiva

Subcategoria: Condições para o Supervisor

SP1 – *“A realidade das Escolas não permite facultar ao supervisor as condições para uma eficiente e eficaz prática supervisiva.”*

SP2 – *“Num agrupamento de Escolas o Supervisor está condicionado por diversas contingências do próprio grupo, pela estrutura do agrupamento e pelo tempo disponível.”*

SP3 – *“O acompanhamento por parte do supervisor é meramente institucional.”*

Diretor – *“Os horários dos avaliadores não contemplarem tempo para essa função...”*

CCAD – *“O modelo regulado pelo decreto regulamentar Nº 2 e pelo 1-A efetivamente não proporciona as condições necessárias para uma eficaz prática avaliativa.”*

AV1 – *“Muitas vezes o supervisor depara-se com grupos demasiados heterogêneos e isso dificulta-lhe imenso a vida.”*

AV2 – *“O supervisor não tem conhecimento fora da sala de aula uma vez que ele está numa escola diferente da minha.”*

AV3 e AV5 – *“ Estamos longe de ter as condições necessárias.”*

AV4 – *“Claro que não. Num agrupamento com três escolas diferentes é impossível haver condições.”*

CDMCE – *“O supervisor não tem condições para desenvolver o seu trabalho a partir do momento que tem a mesma carga letiva que o professor avaliado, e chega a ter 20 professores para avaliar.”*

Subcategoria: Disponibilidade do Supervisor

SP1 – *“O supervisor precisaria de uma redução na componente letiva para poder desenvolver o seu trabalho.”*

SP2 – *“Foi colocado no horário dos supervisores 90 min de tempo não letivo para o exercício dessas funções, mas porque assim foi determinado superiormente mas é manifestamente insuficiente”*

SP3 e CDMCE – *“Não têm disponibilidade. É preciso limitar o número de avaliados.”*

Diretor – *“Os supervisores são professores com 22 tempos letivos, logo não podem fazer o que o diploma legal prevê.”*

AV1 e AV2 – *“ Ele (supervisor) também é professor a tempo inteiro não é só avaliador.”*

AV3 e AV5 – *“Um avaliador para avaliar de forma mais justa possível tem de ter um contato frequente com o avaliado e isso não acontece no agrupamento pois muitas vezes estão em escolas diferentes.”*

AV4 – *“Um supervisor tem aulas e fichas para preparar, testes para corrigir e é professor com horário completo, logo não tem disponibilidade”*

5.2.2 – FORMAÇÃO ESPECIALIZADA DO SUPERVISOR

Quisemos aferir se existia, ou não, formação adequada/especializada do docente que desempenha as funções de supervisor e se essa formação poderia ser uma mais-valia em todo o processo avaliativo.



Categoria: Formação Especializada do Supervisor

Subcategoria: A sua existência

SP1 – *“O CFAE ao qual a minha Escola está associada promoveu uma conferência para avaliadores, mas só isso não chega é demasiado limitado.”*

SP2 – *“Penso que a formação superior nesta área seria o ideal.”*

SP3 – *“Claro que não. Os professores devido à sua experiência ou porque já foram orientadores de estágio têm alguma noção de como funciona um processo avaliativo de docentes.”*

Diretor – *“O que existe é que alguns colegas que por força de terem estado ligados à formação inicial de professores ou órgão de gestão, têm alguma experiência nesse tipo de situações.”*

CCAD – *“Houve um esforço por parte dos centros de formação para dar formação aos professores propostos para avaliadores, mas é muito insuficiente.”*

AV1 – *“A generalidade dos avaliadores não tem.”*

AV2 e AV5 – *“Não conheço nenhum supervisor que tenha formação especializada.”*

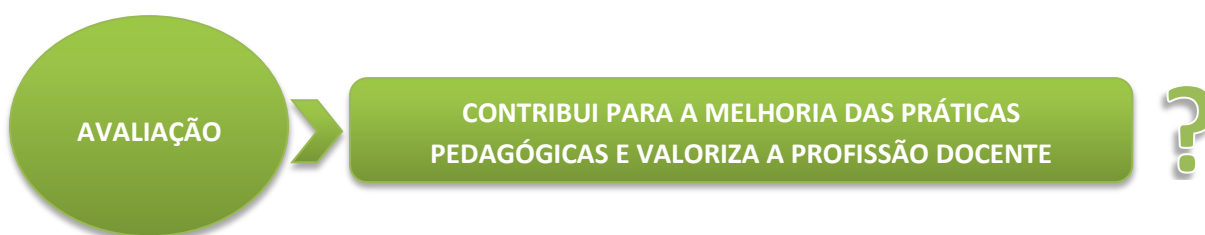
AV3 – *“É sabido que não existe.”*

AV4 – *“Penso que não. Afinal isto da avaliação de professores, nestes moldes, é extremamente recente.”*

CDMCE – *“De um modo geral não há avaliadores com formação especializada para avaliar professores, mas se a tivessem permitiria harmonizar processos.”*

5.2.3 – CONTRIBUTOS DA SUPERVISÃO

Relativamente à questão dos contributos da Supervisão (processo avaliativo) para uma melhoria das práticas pedagógicas e valorização da profissão docente, o relatado foi o seguinte:



Categoria: Contributos da Supervisão

Subcategoria: Melhoria das Práticas Pedagógicas

SP1 – *“Deveria contribuir mas não com esta avaliação.”*

SP2 – *“A avaliação é uma forma de distinguir os bons dos menos bons e ajudar os menos bons a serem melhores, mas sinceramente este modelo não valoriza em nada a profissão docente.”*

SP3 – *“Na teoria acredito que contribui mas na prática e à luz desta avaliação isso não acontece, resultou completamente ao contrário.”*

Diretor – *“É uma afronta aos bons profissionais passar-se a mensagem à opinião pública que com esta avaliação os professores vão passar a ser bons profissionais.”*

CCAD – *“Não temos a prova que a avaliação não influenciou em nada as práticas pedagógicas, os que eram bons profissionais continuam a sê-lo na mesma e os menos bons não passaram a ser melhores por isso.”*

AV1 – *“A avaliação de professores nasceu apenas para criar cotas para parar as progressões na carreira.”*

AV2 – *“ Não, leva apenas à instabilidade e ao descontentamento nas escolas.”*

AV3 – *“ As aulas observadas são uma fantochada, logo não há qualquer melhoria nas práticas pedagógicas.”*

AV4 – *“As aulas observadas são totalmente manipuladas, quando o supervisor não está na sala de aula volta tudo ao normal.”*

AV5 – *“Claro que não, a avaliação é para impedir que todos os professores cheguem ao topo da carreira.”*

CDMCE – *“ O Ministério definiu a avaliação de uma forma pouco verdadeira, ao defini-la como algo decisivo, um ponto de viragem nas práticas pedagógicas, o que é totalmente falso.”*

5.2.4 – TRABALHO COLABORATIVO

Relativamente à questão da promoção ou não, do trabalho colaborativo, obtivemos as seguintes opiniões:



Categoria: Trabalho Colaborativo**Subcategoria: Promoção**

SP1 – *“Não foi criado no horário do professor um espaço para a promoção do trabalho colaborativo.”*

SP2 – *“Se poderia haver algo de positivo na avaliação seria o facto de promover o trabalho colaborativo entre avaliandos, mas isso não acontece por força das cotas para o muito bom e isso tem impacto na graduação.”*

SP3 – *“Deveria promover, mas esta avaliação não.”*

Diretor – *“Os professores que já antes davam do seu tempo pessoal à escola, e não tinham que o fazer, e já trabalhavam em parceria, partilhavam matérias, continuaram a fazê-lo da mesma forma, logo não é a avaliação que promove o trabalho colaborativo.”*

CCAD – *“O princípio da promoção do trabalho colaborativo está previsto na Lei, mas a realidade não é essa.”*

AV1 – *“Sinceramente não, quem já tem esse espírito fá-lo naturalmente e não pelo facto de estar a ser avaliado.”*

AV2 e AV3 – *“Em nada a avaliação contribui para o trabalho colaborativo.”*

AV4 e AV5 - *“Como? É impossível ninguém quer partilhar nada, sejam planos de aula, fichas, testes ou powerpoints ou flipchatrs.”*

CDMCE – *“As dinâmicas que a escola imprimia continuam a ser aquelas que prevalecem e permanecem, a avaliação não trouxe qualquer benefício.”*

Subcategoria: Competição

SP1 - *“O que aconteceu foi precisamente o contrário, passou foi a haver competição entre os colegas.”*

SP2 e SP3 - *“Numa avaliação que é tão desequilibrada o efeito que ela tinha na graduação era muito negativo e promovia a competição entre colegas...”*

Diretor e CCAD - - *“Começamos a sentir que foram decididas e planeadas atividades que foram inseridas no Plano Anual de Atividades e que eram convidados alguns colegas a integrarem essas atividades e outros não e nem sequer lhes era dito que essa atividade iria decorrer... antes da avaliação isto não acontecia”*

AV1 - *“ Não tenhamos ilusões que a avaliação cria rivalidade por causa da graduação profissional e progressão na carreira.”*

AV2 e AV3 - *“...isto é uma competição por causa da graduação profissional....”*

AV4 e AV 5 - *“Os colegas passaram a trabalhar cada um por si. A competição instalou-se entre os colegas do mesmo grupo de recrutamento.”*

CDMCE - *“Existia uma certa competição uma vez que havia um impacto na graduação e levava a que os colegas lutassem por uma nota que é regulada por cotas e depois tornam-se egoístas, não partilham materiais...”*

5.3 – ANÁLISE DAS ENTREVISTAS POR CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS

Categoria: Prática Supervisiva

Subcategoria: Condições para o Supervisor

Relativamente às condições que são facultadas aos supervisores as respostas obtidas são concludentes: **Não são facultadas as condições** necessárias para uma eficiente e eficaz pratica supervisiva. As grandes dificuldades sentidas pelos docentes que desempenham as funções de supervisores prendem-se com a distância entre as Escolas que constituem o Agrupamento. Eles para se deslocarem entre Escolas têm de se deslocar nas suas próprias viaturas sem qualquer ajuda de custo por um lado e por outro lado o facto de não lecionar na mesma Escola do docente em processo avaliativo leva a que o acompanhamento seja meramente institucional. A grande consequência desta situação é que a avaliação não será certamente a mais justa possível.

Subcategoria: Disponibilidade do Supervisor

No que à disponibilidade do supervisor concerne, constatou-se que **não têm disponibilidade** para exercer as funções de supervisores. Essa disponibilidade não existe porque têm um horário de 22 tempos letivos tal como os docentes em processo avaliativo. Outro aspeto importante passa pelo facto de um docente supervisor poder ter até 20 docentes em processo avaliativo. Como é natural, face às contingências supra referidas, torna-se impossível desempenhar as funções de supervisor de forma integra e profissional. O natural, e como é referenciado na entrevista, era que existisse uma redução da componente letiva do docente supervisor para poder desempenhar as funções inerentes ao cargo.

Categoria: Formação Especializada do Supervisor**Subcategoria: A sua existência**

Relativamente à existência ou não de formação especializada do supervisor, os entrevistados foram unânimes: Os docentes que desempenham as funções de supervisores **não têm formação para o desempenho das funções de supervisão**. A formação que possuem deve-se à sua experiência profissional, seja por terem desempenhado funções de orientação de estágio ou por terem estado ligados aos conselhos executivos ou ainda por força de estarem no 4º escalão da carreira ou mais (tal como a Lei prevê). No entanto referem que se tal formação especializada existisse poderia permitir a harmonização de processos.

Categoria: Contributos da Supervisão**Subcategoria: Melhoria das Práticas Pedagógicas**

A supervisão pedagógica na sua essência e vertente formativa visa o desenvolvimento profissional e melhoria das práticas pedagógicas. No entanto, **a aplicação do modelo de avaliação regulamentado pelo decreto nº2/2010 de 23 de Junho, não levou a uma maior valorização, nem a uma maior dignidade da profissão docente e nem proporcionou uma melhoria nas práticas pedagógicas**. O que se verificou foi que nas aulas observadas existiu uma *encenação* por parte dos docentes em processo de avaliação, depois voltavam ao seu método tradicional de lecionação.

Categoria: Trabalho Colaborativo**Subcategoria: Promoção e Competição**

Estas duas subcategorias interligam-se na medida em que a promoção do trabalho colaborativo deixou de ser uma realidade para dar lugar à competição. No que a esta categoria concerne, constatou-se que a ideia que na teoria até poderia ser boa, na

prática, resultou completamente ao contrário. Os docentes ficaram cada um por si e recusaram-se a partilhar materiais, preparar aulas e planificações em conjunto e a trocar ideias. E isto porque? Porque as menções de muito bom e excelente estavam sujeitas a cotas, 25% e 5% respetivamente e as referidas menções têm implicações a nível de graduação profissional.

Passou a verificar-se um número desenfreado de atividades que eram dinamizadas na Escola de forma individual ou com convites endereçados a outros colegas por mera conveniência e *escondidas* de outros por interesse. Chegou-se a verificar que colegas que antes tinham uma boa relação profissional deixaram de falar e conviver na sala de professores.

Assistiu-se, assim, a uma competição feroz entre os docentes com o intuito de lutarem com todos os meios ao seu alcance pelo muito bom e excelente.

5.4 – ANÁLISE DAS ENTREVISTAS POR GRUPOS DE ENTREVISTADOS

Pergunta 1: Ao supervisor/Relator são facultadas as condições necessárias para uma eficiente e eficaz prática supervisiva?

Supervisores (SP1, SP2 e SP3)

As respostas dos supervisores foram em sintonia e concludentes, ou seja, **não são facultadas as condições** necessárias para uma eficiente e eficaz pratica supervisiva. As grandes dificuldades apontadas pelos supervisores prendem-se com o facto de não terem disponibilidade, em termos de horário, para um acompanhamento efetivo dentro e fora da sala de aula do professor em processo avaliativo. Este aspeto aliado à dimensão do agrupamento torna o acompanhamento por parte do supervisor humanamente impossível de efetuar.

Diretor, Coordenador da Comissão de Avaliação de Desempenho Docente (CCAD) e Coordenador do Departamento de Matemática e Ciências Exatas (CDMCE)

O Diretor, também ele, na mesma linha dos supervisores, afirma que a **avaliação de desempenho dos docentes não pode ser realizada nos termos em que a mesma é definida pelos decretos** que a regulamentam. Isto porque os horários dos professores supervisores não contemplam essa função. Ou seja, não há uma redução na componente letiva para que o docente possa ter tempo/disponibilidade para o cabal desempenho da função supervisiva. Na mesma linha de pensamento está o Coordenados da Comissão de Avaliação de Desempenho Docente. Também o Coordenador de Departamento alinha pelo mesmo diapasão e aponta ainda o elevado número de docentes em processo avaliativo que o supervisor, segundo o diploma legal, pode acompanhar (vinte).

Docentes em Processo Avaliativo (AV1, AV2, AV3, AV4 e AV5)

Os docentes em processo avaliativo, **também referem que o supervisor não tem condições para desempenhar as suas funções**, isto porque, e tal como referem os

intervenientes supra mencionados, não têm disponibilidade de horário para tal tarefa. Também e tal como os supervisores referiram a dimensão do agrupamento também é um entrave ao desenvolvimento eficaz e eficiente da tarefa avaliativa, pois por vezes o supervisor está numa escola diferente da do docente a ser avaliado. Isoladamente, estes, apontam o facto de o supervisor se deparar com grupos demasiados heterogéneos.

Pergunta 2: Os professores que desempenham o papel de supervisores/relatores nas escolas, possuem formação adequada para o exercício de tais funções?

Supervisores (SP1, SP2 e SP3), Diretor, CDMCE e Professores em Processo Avaliativo (AV1, AV2, AV3, AV4 e AV5)

As respostas obtidas por parte dos inquiridos á pergunta acima exposta, é clara e unanime: **não têm formação para o desempenho das funções de supervisão**. A formação que possuem deve-se à sua experiência profissional, seja por terem desempenhado funções de orientação de estágio ou por terem estado ligados aos conselhos executivos ou ainda por força de estarem no 4º escalão da carreira ou mais (tal como a Lei prevê). No entanto referem que o Centro de Formação à qual a Escola está associada promoveu um colóquio sobre a Avaliação de Desempenho, mas consideram que tal é manifestamente insuficiente e que o ideal seria a formação superior na área. Até porque se tal formação especializada existisse poderia permitir a harmonização de processos.

Pergunta 3: A avaliação de desempenho docente contribui para a melhoria das práticas pedagógicas e valoriza a profissão docente?

Supervisor (SP1, SP2 e SP3)

Os supervisores entendem que a supervisão pedagógica na sua essência e vertente formativa contibui para a melhoria das práticas pedagógicas, no entanto, entendem que este modelo de avaliação de desempenho não valoriza em nada nem dignifica a

profissão docente. A ideia que na teoria até poderia ser boa, na prática, o que se constatou foi que resultou completamente ao contrário.

Diretor, CCAD e CDMCE

Em sintonia, estes três elementos entendem que este modelo avaliativo de docentes foi definido de forma pouco verdadeira por parte do Ministério da Educação, pois passaram a imagem para a opinião pública de que esta, seria decisiva e um ponto de viragem no desenvolvimento das práticas pedagógicas. Ao fazê-lo desta forma, tornou-se numa afronta aos bons profissionais, afinal estes já o eram e não seria por força de um normativo legal que passariam a sê-lo. E os docentes, que de certa forma, não eram tão bons profissionais, não passaram a ser melhores. Ou seja, a avaliação não influenciou em nada o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Docentes em Processo Avaliativo (AV1, AV2, AV3, AV4 e AV5)

Os docentes em processo avaliativo foram mais longe do que os restantes entrevistados e não vislumbram qualquer virtude na avaliação de desempenho e são perentórios em afirmar que a avaliação de desempenho docente regulamentada pelo 1-A e N°2 teve apenas um intuito: o de parar as progressões na carreira. Ou seja, para limitar o número de docentes que podem almejar atingir o topo da carreira, cujo objetivo nada tem a ver com a melhoria das práticas pedagógicas mas sim com questões financeiras.

Tendo estes de planificar aulas, fichas ou testes, preparar conteúdos e outros aspetos que entendessem necessários e antes de cada aula observada entregarem esses materiais ao professor supervisor e com a consciência de que essa aula era preparada ao pormenor para *supervisor ver* são claros em afirmar que as aulas observadas são “totalmente manipuladas” e uma autêntica “fantoçada”.

Pergunta 4: A avaliação de desempenho docente é promotora do trabalho colaborativo?

Supervisores (SP1, SP2 e SP3) e CCAD

No que a esta questão concerne, os supervisores e o CCAD consideram que a haver algo de positivo na avaliação de desempenho docente seria precisamente o facto de promover o trabalho colaborativo, algo que está consagrado na Lei, no entanto, e mais uma vez, não foi isso que aconteceu. Primeiro porque não havia disponibilidade de horário para o desempenho de tal tarefa e segundo foi a competição que se gerou entre colegas. Passou a existir uma disputa pelas menções de Muito Bom que tinham impacto direto na graduação. Os professores preparavam em casa todos os materiais necessários à aula observada e escondiam dos colegas para que estes não vissem os materiais produzidos ou ideia inovadora e de certa forma imbuídos nesse espírito pudessem preparar algo melhor e assim obterem eles a menção de Muito Bom.

Diretor e CDMCE

As suas opiniões tocam-se no essencial: **a avaliação não promove o trabalho colaborativo**. Entendem que os professores que já antes davam do seu tempo pessoal à escola, e não tinham que o fazer, e já trabalhavam em parceria, partilhavam matérias, continuaram a fazê-lo da mesma forma e que as dinâmicas que a escola imprimia continuam a ser aquelas que prevalecem e permanecem.

Professores em Processo Avaliativo (AV1, AV2, AV3, AV4 e AV5)

Os docentes avaliados entendem que não é pelo facto de existir este processo avaliativo que passa a existir trabalho colaborativo. Isso depende do espírito de cada um e quem já tinha esse espírito manteve-o quem não o tinha não foi pelo facto de estar em processo avaliativo que passou a tê-lo. Consideram até, que o que aconteceu foi precisamente o contrário, ou seja, que os docentes passam a competir entre si (visão partilhada pelos supervisores).

5.5 – DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A avaliação de desempenho da atividade docente (Supervisão) pode contribuir, através da observação, reflexão e responsabilização dos intervenientes, de forma decisiva para o incremento da qualidade no ensino. A reflexão sobre as práticas permite a perceção de novos sentidos, novos modos de pensar, novas maneiras de analisar e agir. Esta reflexão, implica uma comunicação contínua com os outros, e é nessa interação e partilha que o professor reforça os seus conhecimentos, a sua formação, assumindo, genuinamente, um papel fundamental no próprio processo de mudança e de progressiva emancipação. Um dos aspetos ao qual foi dado ênfase nesta investigação, foi precisamente se a avaliação de desempenho docente é promotora do trabalho colaborativo, aspeto que está consagrado na Lei. Foi possível concluir que a haver algo de positivo neste modelo de avaliação de desempenho seria precisamente o facto de prever a colaboração no trabalho docente, mas tal não se verificou muito por força da existência de cotas para as menções de muito bom e excelente, que têm impacto na graduação e progressão na carreira. O que se constatou, foi que os docentes em processo de avaliação passaram a competir entre si, tornando-se egoístas, trabalhando isoladamente, na tentativa de desenvolverem um trabalho melhor que os seus colegas para alcançarem as referidas menções. Se a avaliação de desempenho docente visasse somente a valorização profissional, a deteção de falhas e a consequente melhoria no desenvolvimento das práticas educativas em contexto de sala de aula, provavelmente, os docentes cooperariam entre si na troca de materiais, ideias e estratégias no sentido de inovar e melhorar as suas práticas pedagógicas.

No Decreto Regulamentar 2/2010 de 23 de Junho, no artigo 3º, alínea 2, é referido que a “avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, mediante acompanhamento e supervisão da prática pedagógica, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.” Neste sentido, procuramos investigar se o modelo de avaliação de desempenho docente contribui, de facto, para a melhoria das práticas pedagógicas e concluímos que até poderia contribuir, mas só se a sua finalidade assentasse num processo de valorização profissional, mas o que se verificou foi que a avaliação é uma forma de distinguir os bons professores dos menos bons e de os penalizar no que à

progressão da carreira respeita. Ou seja, o Ministério da Educação definiu a avaliação de professores de uma forma pouco verdadeira, ao considerá-la como algo decisivo, um ponto de viragem nas práticas pedagógicas, o que é totalmente falso. Além disso, pode-se considerar uma afronta aos bons profissionais passar-se a mensagem à opinião pública que com a avaliação, os professores vão tornar-se bons profissionais. Consideramos desta forma que esta avaliação não só não contribui para a melhoria das práticas pedagógicas como leva à instabilidade e ao descontentamento nas escolas.

O Decreto-Lei 75/2010 de 23 de junho, no artigo 35º, alínea 4, refere que “as funções de coordenação, orientação, supervisão pedagógica e avaliação do desempenho são reservadas aos docentes posicionados no 4.º escalão ou superior, detentores, preferencialmente, de formação especializada.” Assim sendo, procuramos aferir se os supervisores/avaliadores são detentores de formação especializada, e concluímos que nenhum dos que exerceram esta função no agrupamento de escolas no qual desenvolvemos a nossa investigação, possui formação especializada. Os docentes supervisores/avaliadores foram designados tendo por base critérios como a antiguidade, posicionamento na carreira, pelo facto de terem estado ligados à formação inicial de professores ou a órgãos de gestão ou ainda pelo facto de serem coordenadores de departamento e possuem alguma experiência na área da supervisão, mas se existisse essa formação especializada, provavelmente os supervisores poderiam desempenhar melhor as suas funções uma vez que estariam mais capacitados para o efeito.

Procuramos saber se as escolas proporcionavam condições adequadas para o desenvolvimento da prática pedagógica e os resultados obtidos permitiram-nos concluir que não existem essas condições. A legislação que regulamenta a avaliação de desempenho docente, não prevê a criação dessas condições, senão repare-se: nos horários dos docentes supervisores constava um tempo de 45 minutos semanal por cada 3 professores em processo avaliativo. Sabe-se claramente que para desenvolver um trabalho sério de acompanhamento do docente e com o mínimo de eficiência, este tempo era manifestamente insuficiente. Outro aspeto em que a legislação falha é na obrigatoriedade, apenas, de duas aulas observadas. É natural que essas duas aulas sejam muito bem planificadas e preparadas para *supervisor ver* e que a posteriori, os docentes, não tenham o mesmo cuidado na preparação e planificação das restantes. Também nas escolas essas condições são deficitárias ou pura e simplesmente não existem. A nível

técnico, e no que à elaboração de horários respeita, também foi impossível estabelecer espaços comuns para supervisor e avaliado.

As condicionantes a que está sujeito o supervisor são diversas, desde logo pelo tempo que tem disponível para avaliar, pois à semelhança dos professores avaliados, também o supervisor tem vinte e dois tempos letivos, pode ter até vinte avaliados e as escolas que constituem os agrupamentos chegam a distar trinta quilómetros.

Perante estes factos, concluimos que o acompanhamento por parte dos supervisores é meramente institucional.

Perante os dados concretos já apresentados neste Capítulo, concluimos de forma clara (isto porque nas respostas obtidas não se verificaram discrepâncias nas respostas entre os grupos de entrevistados) que o modelo de avaliação de desempenho docente regulamentado pelo 1-A e N°2 não é aplicável, na sua plenitude, à realidade do ensino básico, secundário e profissional em Portugal.

CAPITULO VI

CONSIDERAÇÕES FINAIS E LIMITAÇÕES AO ESTUDO

6 – SUB CONSIDERAÇÕES FINAIS

Condições e Disponibilidade do Supervisor

Concluimos no nosso trabalho de investigação e no que às condições que são disponibilizadas ao supervisor respeita, que estas não lhes são facultadas. O mesmo se pôde concluir relativamente à disponibilidade do supervisor. Estas duas subcategorias interligam-se num aspeto fundamental: a falta de tempo. Se por um lado não existem condições para um efetivo acompanhamento por parte do docente supervisor, nomeadamente porque muitas vezes supervisor e professor em processo avaliativo se encontram em escolas diferentes e também devido à heterogeneidade dos docentes, por outro lado o facto de o supervisor ter 22 tempos letivos inscritos no seu horário, tal como o professor em processo avaliativo, inviabiliza desde logo o processo de supervisão. Depois surge a questão de um supervisor poder ter até 20 professores para avaliar. Perante estes factos, só uma redução substancial na componente letiva do professor que desempenha as funções de supervisor poderia ajudar, de forma significativa, a solucionar os problemas referenciados pelos professores entrevistados.

Contributos da Supervisão – Melhoria das práticas pedagógicas

Relativamente a esta subcategoria concluimos que a avaliação de desempenho docente poderia contribuir para a melhoria do desempenho docente se tivesse unicamente essa finalidade e assentasse num processo de trabalho colaborativo entre colegas. A avaliação deveria somente visar a valorização profissional no sentido de levar a uma melhoria das práticas pedagógicas.

O facto de ela ser penalizadora para os docentes em termos de carreira e o facto de existirem cotas, tem como implicação a competição entre colegas prejudicando o trabalho colaborativo e causando um mau ambiente entre colegas.

Fica claro, desta forma, que em nada esta avaliação contribui para a melhoria das práticas pedagógicas.

Formação Especializada do Supervisor – A sua existência

No que a esta subcategoria concerne, concluímos que não existe formação especializada dos docentes que desempenham as funções de supervisores. A formação que existiu nos Centro de Formação de Associação de Escolas foi diminuta e não foi além de colóquios. Os docentes que por força de terem estado ligados aos Conselhos Executivos/Direções ou porque estiveram ligados à formação inicial de professores eram possuidores de alguns conhecimentos no que à avaliação de professores respeita. Mas, e no nosso entender, avaliar candidatos a professores é substancialmente diferente de supervisionar a prática letiva e promover o desenvolvimento profissional.

Trabalho Colaborativo – Promoção e Competição

No que a esta subcategoria respeita, concluímos que esta avaliação não é promotora do trabalho colaborativo, alias, foi precisamente o contrário que se verificou nas Escolas. Aqueles docentes que trabalhavam em grupo deixaram de o fazer pois passou a existir uma competição entre eles, com o objetivo de alcançarem as menções de Muito Bom ou excelente, pois a existência de cotas assim o proporcionou.

6.1 – CONSIDERAÇÕES FINAIS GERAIS

Ao longo deste trabalho de investigação analisamos algumas das questões mais profundas afetas à profissão docente, nomeadamente o desenvolvimento profissional associado à formação, a prática reflexiva, supervisão e a insatisfação no exercício da profissão docente.

No que ao desenvolvimento profissional do docente respeita, concluímos que este está associado ao seu crescimento e desenvolvimento pessoal e social e este processo estará sempre dependente de uma atividade contínua e dinâmica, como resposta às necessidades sempre presentes. Tal como refere Matos Vilar (2000), o desenvolvimento profissional dos professores não pode limitar-se a uma maior eficácia técnica. Esse desenvolvimento tem de ser pessoalmente gratificante nas suas práticas, de modo a que elas possam funcionar como fator de motivação pessoal e profissional acrescida. Elas terão de despertar no professor o desejo de viver uma vida, pessoal e social estimulante.

Tendo por base estes pressupostos, cremos que a implicação do professor no seu próprio desenvolvimento será garantida a partir do momento em que esses processos possibilitem a resolução das suas necessidades profissionais e pessoais, tendo em vista uma melhoria do desempenho. António Nóvoa (1992:25) reforça o sentido desta ideia quando diz que, “a formação deve estimular uma perspetiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.”

Relativamente à reflexão no exercício da prática docente, concluímos que o professor deve-se assumir como um prático reflexivo na sua profissão, desde a elaboração dos materiais, passando pela sua aplicação em contexto de sala de aula e finalmente na tão ingrata e sempre difícil missão de avaliar. Tendo sempre como objetivo final a melhoria do desenvolvimento da prática pedagógica. No entanto, esta prática deverá sempre ocorrer no plano individual, mas importante será também que ela ocorra num plano coletivo, para que os professores possam construir comunidades de aprendizagem, criem a sociedade do conhecimento e desenvolvam as capacidades que permitam a inovação a flexibilidade e a mudança.

Relativamente à questão da supervisão, Glickman (1985) afirma que “a finalidade última da supervisão é elevar o nível de competências dos professores e conseqüentemente elevar o seu nível de desenvolvimento” (citado em Lima, 2001, p.70). Convém não esquecer que o desenvolvimento profissional está proporcionalmente ligado ao desenvolvimento pessoal e humano,

“(...) quer o professor quer o supervisor são adultos que continuam a desenvolver-se e a aprender (...) eles encontram-se num determinado estágio de desenvolvimento e a sua ação educativa será tanto mais eficaz quanto maior e mais equilibrado for o seu desenvolvimento humano. (Alarcão e Tavares, 2003, p.55).

Os cenários supervisivos segundo Alarcão e Tavares (2003) são: “o cenário da imitação artesanal; o cenário behaviorista; o cenário clínico; o cenário psicopedagógico; o cenário pessoalista; o cenário reflexivo; o cenário ecológico e o cenário dialógico.” (pp.16-17) e quanto a nós estes cenários existem e coexistem nas práticas supervisivas. É nossa convicção que, isoladamente, estes não são produtivos.

No decurso da nossa entrevista, ainda que esta questão não tenha sido colocada diretamente, ficou a sensação de que o cenário clínico e reflexivo apresentam-se como tenuemente predominantes em relação aos restantes cenários, uma vez que a colaboração entre supervisor e professor em processo avaliativo existia no que à elaboração de planificações e materiais para as aulas observadas respeita e a reflexão sobre a ação estava presente nas reuniões no final das aulas observadas. No entanto, e no que ao cenário clínico respeita, parece não existir por parte dos professores em processo avaliativo a iniciativa em pedir a colaboração do supervisor para a melhoria da sua prática pedagógica ao longo do ano letivo, restringindo-se apenas às duas aulas observadas. Desta forma deixamos de ter o professor como um agente dinâmico e deixamos de ter no supervisor o papel de ajudar a analisar e repensar o ensino. Constatou-se ainda que apesar do supervisor tentar assumir uma atitude de colega que está sempre disponível para apoiar e ajudar o professor a ultrapassar dificuldades sentidas no exercício da profissão, ele era visto pelos professores em processo avaliativo com desconfiança. Relativamente ao cenário reflexivo, parece não existir a ação, experimentação e reflexão sobre a ação.

Ainda no campo da supervisão abordamos os estilos de supervisão (não diretivo, colaborativo e diretivo) e a nossa preferência vai para o estilo de supervisão colaborativo por entendermos ser este o estilo que melhor se adapta à nossa atuação, enquanto supervisor institucional.

No que concerne à questão da insatisfação concluímos que ser professor, no atual contexto, é uma tarefa complexa e desgastante. Além de toda a complexidade inerente ao exercício da profissão acresce a tarefa de avaliar os próprios colegas no seu desempenho profissional. Esta dura tarefa acarreta consigo mais uma tarefa adicional sem qualquer compensação, seja ela temporal ou financeira, o que se torna mais um elemento de insatisfação/frustração no exercício da profissão docente. Esteve (2001:84) refere que “os nossos professores vivem o seu trabalho quotidiano com sabor de derrota, onde as palavras desconcerto, desânimo e frustração se usam frequentemente para ilustrar os sentimentos e as atitudes dos professores perante as novas dificuldades da educação atualmente.”

Por fim e como tema principal da nossa investigação surge a avaliação de desempenho docente. O regime de avaliação de professores que resulta do atual Estatuto de Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico, contido no Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho, e regulamentado pelo Decreto-Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho. Concluímos na nossa investigação que este modelo é burocratizado, de matriz não formativa, gerador de conflitos entre docentes, inibidor do trabalho colaborativo dentro da escola, não promove a reflexão e a análise crítica, bem como a melhoria das práticas pedagógicas e as relações interpessoais e é perturbador do normal funcionamento das escolas, em suma, verdadeiramente negativo para os professores e para a escola pública.

O ciclo avaliativo 2009/2011, desenvolveu-se num quadro extremamente complexo e negativo. Desde logo, com a sua regulamentação a entrar em vigor praticamente um ano depois de se ter iniciado o ciclo avaliativo (23 de Junho de 2010, tendo-se iniciado o ciclo em 1 de Setembro de 2009) e com diversos diplomas legais relevantes para o seu desenvolvimento a serem publicados ainda mais tarde: o Despacho n.º 14420/2010, apenas em 15 de Setembro e o Despacho conjunto n.º 5464/2011, que estabelece a aplicação de quotas, esclarecendo a inexistência de incompatibilidades, apenas em 30 de Março de 2011. A 25 de Março de 2011, foi aprovada a suspensão da

avaliação de professores para a 29 de Abril do mesmo ano o Tribunal Constitucional decretar a inviabilização da suspensão.

Ao carácter negativo do modelo de avaliação e à instabilidade que viveu durante a sua curta aplicação, acresce o facto de a atribuição das menções de excelente e muito bom estar condicionada à aplicação de cotas, sendo, dessa forma, negado o reconhecimento do mérito absoluto dos docentes, registando-se ainda negativamente as implicações que tem esta avaliação na sua vida profissional, não apenas no que respeita a carreiras – entretanto bloqueadas, mas também nos concursos, sendo criadas desigualdades entre candidatos avaliados em diferentes escolas e contextos e sujeitos a critérios diversos.

Sabemos que avaliar não é uma tarefa fácil. Várias dimensões, de natureza mais individual ou de carácter contextual, confluem, em permanente mutação, para, em interação, determinarem, a cada professor, um processo de desenvolvimento pessoal e profissional sem prazo. Não há fórmulas nem receitas ideais, pelo que, é imperativo que se procurem soluções que possam conjugar de forma eficaz todas as variáveis de modo a que, os professores possam desenvolver as suas práticas pedagógicas, cada vez mais, numa perspetiva de inovação e aperfeiçoamento científico e pedagógico.

A singularidade da avaliação de professores e do papel de supervisor, requerem uma constante e fundamentada reflexão e análise, que facilite e promova um profissionalismo integrado e sistémico, inseparável de uma formação constante, capaz de ajudar a fazer face às diversas situações práticas, muitas vezes complexas e ambíguas que ocorrem com alguma regularidade no desempenho da profissão docente, capacitando-os assim, para uma atitude crítica e atuante face à realidade e promover o desenvolvimento de práticas reflexivas conducentes a uma formação permanente.

A avaliação de professores pode ser importante na medida em que os prepara para a inovação e mudança e permite antever processos que possam responder de forma adequada a essa(s) mudança(s) através de uma adaptação mobilizadora de conhecimentos e a construção de uma verdadeira autonomia, por isso, será importante que a escola privilegie a dimensão humana e prática e admitir a relevância do saber como elemento de enriquecimento das relações interpessoais, mas como já referimos anteriormente, e sustentado na nossa investigação, este modelo de avaliação de desempenho docente é desajustado da esta realidade.

O XVIII Governo Constitucional, alterou o Estatuto da Carreira Docente com o objetivo de promover alterações ao modelo de avaliação de desempenho docente. O Estatuto da Carreira Docente ganhou nova redação pelo Decreto-Lei n.º41/2012, de 21 de fevereiro, e as alterações diretamente respeitantes à avaliação de desempenho foram introduzidas pela publicação do Decreto Regulamentar n.º26/2012, de 21 de fevereiro, e demais legislação complementar.

Salientamos aqui um aspeto importante, que tem a ver com a formação do supervisor no âmbito da avaliação de desempenho docente. Durante a nossa entrevista que serviu de base à nossa investigação, foi referido que o ideal seria que os supervisores tivessem formação especializada e indo ao encontro dessa expectativa, pode ler-se no Despacho Normativo n.º 24/2012, de 26 de outubro, na alínea b) do n.º 2 do artigo 2.º que o “avaliador externo (supervisor) deverá reunir cumulativamente os seguintes requisitos: a) Estar integrado no 4º escalão ou superior da carreira docente; b) Ser titular do grau de doutor ou mestre em avaliação de desempenho docente ou supervisão pedagógica...”

Temos a ousadia de apresentar aqui uma sugestão que poderia ser interessante e útil para serenar e melhorar todo o processo de desenvolvimento profissional docente. Quanto a nós a solução para toda esta problemática passaria pela introdução no sistema educativo público não superior da figura do supervisor, que obrigatoriamente teria de ter formação especializada (grau de mestre ou doutor) em supervisão pedagógica ou avaliação de desempenho docente. O supervisor desempenharia unicamente as funções de acompanhamento dos docentes com o objetivo de contribuir para a inovação, criatividade e segurança na profissão, na construção da própria competência pessoal e profissional. O supervisor deverá também fomentar o trabalho cooperativo, fortalecer a interação humana na escola, melhorar o clima organizacional de maneira significativa, estimulando o respeito mútuo e a sã convivência. Deverá ter sempre como metas finais, fomentar nos docentes o trabalho cooperativo, a valorização profissional e a implementação do currículo, acompanhando o processo de ensinar, avaliando a ação pedagógica e procurando viabilizar a boa e saudável interação humana no interior da escola: professor–professor, professor–aluno, professor–pedagogo; e também fora dela: professor–escola, escola–comunidade.

Quanto a nós o supervisor será bem-sucedido à medida que for sendo aceite, respeitado e compreendido por toda a comunidade docente.

Mas para que esta solução seja revestida de sucesso, é necessário e de acordo com o relatório da OCDE sobre a avaliação de professores em Portugal, publicado em Julho de 2009 e que corrobora a perspetiva do Conselho Científico para a Avaliação de Professores, uma aposta na formação especializada para avaliadores (supervisores) e a necessidade de um forte investimento no desenvolvimento de competências de avaliação do desempenho de modo a assegurar que este processo seja realizado com qualidade e de forma consequente.

Terminado que está o presente trabalho de investigação, importa salientar o importante contributo que o mesmo trouxe para nós a nível pessoal e profissional. Afinal, somos professores e que por força das circunstâncias já exercemos o cargo de supervisores no âmbito da avaliação de desempenho docente e vivenciamos toda a problemática inerente à avaliação de desempenho. Apreendemos novas ideias e visões por parte de investigadores nacionais e estrangeiros conceituados, bebemos da sua experiência, sentimos o pulsar dos professores que entrevistamos e isso fez-nos crescer como pessoas e como profissionais da educação.

6.2 – ESTUDOS FUTUROS DE APROFUNDAMENTO DA TEMÁTICA

A avaliação de desempenho docente foi uma área que ganhou relevância e dimensão a partir do ano letivo 2007/2008 quando o modelo avaliativo de professores que vigorava até então sofreu alterações profundas. Desde essa altura, vários têm sido os autores que se têm dedicado a investigar esta temática. Com a elaboração deste trabalho de investigação acredito ter dado um contributo científico para um maior e mais profundo conhecimento da realidade vivenciada pelos professores de quadro e contratados e professores que desempenharam e desempenham as funções de supervisores/relatores/avaliadores, enfim, a realidade vivenciada por toda a comunidade educativa. No entanto é possível ir mais além e aprofundar esta investigação ou outra na mesma linha. Seria interessante investigar se a introdução do supervisor no sistema educativo português seria bem aceite pela comunidade docente e se poderia ser uma mais-valia para o desenvolvimento e valorização dos profissionais da educação. Outro aspeto a investigar seria se efetivamente foi garantida uma melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, mediante acompanhamento e supervisão da prática pedagógica, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência. Além destes aspetos, seria interessante investigar ainda se a aplicação do sistema de avaliação do desempenho permitiu diagnosticar as necessidades de formação dos docentes, e em caso afirmativo se estas foram consideradas no plano de formação de cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada. O cenário e estilo supervisiivo que melhor se adequaria á realidade do sistema educativo português também poderia ser um interessante objeto de investigação.

6.3 – LIMITAÇÕES AO ESTUDO

No decurso da investigação deparámo-nos com alguns constrangimentos, nomeadamente a limitação de tempo para a recolha e análise dos dados. A preocupação e rigor na análise e validação das informações recolhidas, foram consumidores de energia e tempo, pela necessidade de distanciamento, pois o investigador era também ele supervisor/avaliador. Sentimos, ainda, que seria interessante acompanhar durante algum tempo o trabalho dos supervisores/avaliadores, mas tal seria inviável, uma vez que, além das limitações temporais, a legislação que regulamenta a avaliação de desempenho docente sofreu nova alteração e na nossa opinião, estas constantes alterações (desde 2007 já é a terceira) são por si só, uma grande limitação às investigações a desenvolver no campo da avaliação de desempenho docente.

Relativamente ao quadro conceptual teórico a que recorremos, sentimos que, embora importante, ele constitui apenas uma pequena parcela de uma já considerável bibliografia nesta área, no entanto tivemos o cuidado de referenciar autores conceituados na área da supervisão.

Apesar das limitações referenciadas, sentimos que o presente estudo foi realizado com muito empenho e dedicação, para se atingir o rigor científico pretendido, mantendo a motivação para continuar o processo reflexivo que iniciamos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em educação*. Porto: Asa Editores

Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional. Que novas funções supervisivas. J. Oliveira Formosinho (org.), *A supervisão na formação de professores I – da sala à escola*. Porto: Porto Editor.

Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. S.Paulo. Cortez Editora.

Alarcão, I., e Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2ª ed.) Coimbra: Livraria Almedina.

Alves, C., F., (1997). *A (in)satisfação dos professores*. In M.Teresa Restrela (org.), *Viver Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora

Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios

Amiguinho, A. [et al.] (2003). *Formar-se no Projecto e pelo Projecto*. In Canário, Rui (org.); [et al.] – *Formação e situações de Trabalho*. 2ª ed., Porto: Porto Editora.

Bardin, Laurance (1977), *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70. Porto: Porto Editora.

Barroso, J. (1997). *Perspetiva Crítica sobre a Utilização do Conceito de Qualidade no Ensino: Consequências para a Investigação*. In *Contributos da Investigação Científica para a Qualidade do Ensino – Atas do III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Porto: SPCE

Belfield, C. e Levin, H. (2004). *A Privatização da Educação – Causas e Implicações*. Porto: Edições ASA.

Bogdan, R., e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto Editora.

Bolívar, A. (2003). *A Escola como Organização que Aprende.* In Canário, Rui (org.) [et al.] – *Formação e situações de Trabalho*, 2ª ed., Porto: Porto Editora

Caetano, A. (2008). *Avaliação de Desempenho. O Essencial que Avaliadores e Avaliados Precisam de Saber.* Lisboa: Livros Horizonte.

Cardoso, F.D. Mota, M., e Pinheiro, T. (2000). *A situação da formação dos supervisores em Portugal.* *Inovação*, 13, 83-100

Casanova, M. P. (2005). *A Escola como Observatório de Diagnóstico de Necessidades de Formação Continua: Um estudo de Caso (Texto Policopiado).* Évora: Universidade de Évora.

Castro, E., (1995). *O Diretor de Turma nas Escolas Portuguesas. O desafio de uma multiplicidade de papéis.* Porto, Porto Editora.

Chambel, M., J. e Curral, L. (1998). *Psicossociologia das Organizações.* Lisboa, Texto Editora.

Chiavenato, J. (1987). *Introdução à teoria Geral da Administração, 3ª edição – Vol 2.* Rio de Janeiro, MacGraw-Hill do Brasil

Comissão das Comunidades Europeias (2006). *Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu – Eficiência e equidade nos sistemas de educação.* Bruxelas, 8-9-2006

Cortês, L. (2000) – *Ser Professor: Um Ofício em Risco de Extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade, no limiar do Século XXI.* Porto: Edições Afrontamento.

Costa, J. (1996) – *Imagens Organizacionais da Escola.* Porto: Edições Asa.

Couceiro, M. L. (1998). *Auto formação e Transformação das Práticas Profissionais dos Professores.* Revista da Educação, vol. VII, 2, 53-61

Cró, M.L. (1998). *Formação Inicial e Formação Contínua de Educadores/Professores: estratégias de intervenção.* Porto: Porto Editora.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente.* Porto: Porto Editora

Decreto-Lei nº 139-A/90 de 28 de Abril

Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto

Decreto-Lei 15/2007 de 19 de Janeiro.

Decreto-Lei 75/2010 de 23 de junho

Decreto-Lei n.º41/2012, de 21 de Fevereiro

Decreto Regulamentar nº 14/92, de 4 de Julho

Decreto Regulamentar nº 11/98 de 15 de Maio

Decreto Regulamentar Nº 2/2008 de 10 de Janeiro

Decreto Regulamentar 2/2010 de 23 de Junho

Decreto Regulamentar N.º 26/2012 de 21 de Fevereiro

Domingues, D.N.G. (1998). *Professor e Prática Pedagógica na Escola de massas.* In *A educação escolar em mudança.* Vol. II. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais Políticas.

Esteve, J., M., (1991). *Mudanças Sociais e a Função Docente.* In *Profissão Professore,* Nóvoa, A. (org.). Coleção Ciências da Educação. Porto Editora.

Esteve, J., M., (1992). *Mal-estar docente*. Lisboa, Escher

Esteve, J., M., (2001). *Satisfação e Insatisfação dos Professores*. In *Ser Professor no Limiar do Século XXI*. Porto, Edições Iset, pp 81-112

Estrela, M. (2001). *Questões de profissionalidade e Profissionalismo Docente*. In *Ser Professor no limiar do Século XXI*. Teixeira, M. (org.), Edições ISET,

Fernandes, J.V. (2000). *Paradigma da Educação da Globalidade e da Complexidade para a Esperança e a Felicidade dos Seres Humanos*. 1ª ed., Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Garcia, C.M. (1992). *A Formação de Professores: Novas perspetivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*. In Nóvoa, António (coord.) – *Os Professores e a sua Formação*. 1ª ed., Lisboa: Publicações Dom Quixote/IEE

Garcia, C.M. (1997). *A formação de Professores*. Em A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 53-76.

Ghiglione R. e Matalon B. (1997). *O inquérito teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

Gomes, M. L. (2010). *As práticas supervisivas no 3º ciclo do ensino básico e secundário na região autónoma da madeira*. Dissertação de mestrado em educação na área de supervisão pedagógica. Madeira: Universidade da Madeira

Gomez, A.P. (1992). *O Pensamento Prático do Professor: A Formação do Professor como Profissional Reflexivo*. In Nóvoa, A. (Coord.) – *Os Professores e a sua Formação*. 1ªed., Lisboa: Publicações Dom Quixote/IEE

Guerra, I.C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e Formas de Uso*. São João do Estoril: Principia.

Hargreaves, A. (2003). *O Ensina na Sociedade do Conhecimento: A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.

Huberman, Michael e Miles M. (1991). *Analyse des donnés qualitatives: recueil de nouvelles méthodes.* Bruxelas : Boeck-wesmael.

Jesus, S. (2000). *Motivação e Formação de Professores.* Coleção Nova Era. Edições Quarteto.

Hébert, L.; Goyette, G.; Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas.* Lisboa: Instituto Piaget.

Iset, (1992). Textos de Apoio – Administração Escolar, I módulo, Caderno nº2. Porto, Edições Iset

Korthagen, F. e Wubbels, T. (2001). *Characteristics of reflective teachers.* Em F. Korthagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf e T. Wubbels (ed) *Linking Practice and Theory: The pedagogy of realistic teacher education.* Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum

Lakatos, E., M., (1997). *Sociologia da Administração.* São Paulo, Editora Atlas.

Lei nº 46 de 14 de Outubro de 1986

Lei nº 49 de 30 de Agosto de 2005

Lima, L. (1998). *A Escola como Organização e Participação na Organização Escolar – Um estudo da Escola Secundária (1974-1988) (2ª ed.).* Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia.

Lima, L. (2001). *Modelos e Práticas em Educação de Adultos.* Coimbra: UC.

Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal. Lisboa: Ministério da Ciência e da Tecnologia, 1997.

Lopes, A. (2001). *Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções.* 1ªed., Porto: ASA Editores II, S.A.,

Loureiro, C. (2001). *A Docência como Profissão. Coleção Perspetivas Atuais na Educação.* Edições ASA.

Ludke, M. e André, M. (1968). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.* São Paulo: E.P.U.

Merriam, S.,B. (1998). *Qualitative Reserach and Case Study Applications.* London: Jossy-Bass.

Nias, J., (1981). *A satisfação e o descontentamento dos professores.* In *British Journal of Sociology of Education*, Vol 2, N°3, pp. 235-245

Nóvoa, A. et al. (1991). *Ciências da Educação e Mudança.* Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Nóvoa, A. (Coord.) (1992). *Os Professores e a sua Formação.* 1ª ed., Lisboa: Publicações Dom Quixote/IE.

Nunes, J. (2000). *O Professor e a Ação Reflexiva.* 1ª ed., Porto: ASA Editores II, S.A.

O.C.D.E. (1992). *As escolas e a Qualidade.* Porto: Edições ASA.

Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2002b). *A supervisão na formação de professores II – da organização à pessoa.* Poivarto: Porto Editora.

Quivy, R. e Campenhoudt, E.V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais.* Lisboa: Gradiva

Quivy, R. e Campenhoudt, E.V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais.* (5ª Edição). Lisboa: Gradiva

Ramos, P. [et al] (2001a). *Na Rota do Cabo: Conteúdos Educativos em Tecnologia Educativa para o Desenvolvimento de Professores,* In *Atas da II Conferência*

Internacional de Tecnologias da Informação e Comunicação “Desafios 2001 Challenges 2001”. Braga: Centro de Competências Nónio Século XXI da Universidade do Minho.

Roldão, M. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo – Perspetivas e Práticas em Análise*. Coleção CIDInE. Porto Editora.

Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção do Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Sacristán, J. (1991). *Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores*. In Profissão Professor. Nóvoa, A. (org.), Coleção Ciências da Educação, Porto Editora.

Sacristán, J. (1991). *Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores*. In Profissão Professor. Nóvoa, A. (2ª edição). Porto Editora.

Sanches, M. (1997). *Para um Ensino de Qualidade: Perspetiva Organizacional”* in *Qualidade das Escolas*, Inovação, Vol 10, nº2 e 3. Lisboa: IIE

Schön, D. A. (1992) – *Formar Professores como Profissionais Reflexivos*. In Nóvoa, A. (Coord.) - *Os Professores e a sua formação*. 1ª ed., Lisboa: Publicações Dom Quixote/IIE.

Stake, R.E. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Silva, A. A. et al, (2001). *Avaliar, Intervir e Melhorar*. In Machado, Joaquim (Coord.). (2001). *Formação e Avaliação Institucional*. Braga, CFAE Braga Sul, pp.79-96

Teixeira, M., (1993). *O Professor e a Escola – Contributo para uma abordagem organizacional*. Braga, Tese de Doutoramento (polic.)

Teixeira, M., (1995). *O Professor e a Escola – Perspetivas organizacionais*. Lisboa, McGraw-Hill

Teodoro, A. (1990). *Os professores - Situação Profissional e Carreira Docente*. Educação Hoje. Texto Editora

Tomás, I. e Costa, J. A. (2011). *Avaliação de professores nas escolas públicas portuguesas*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 457-484, jul./set. 2011

Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.

Tuckman, Bruce (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Vala, J. (1986). *Análise de Conteúdo*. In *A Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 101-128

Vala, J. (2003). *A Análise de Conteúdo*. In: A.S. Silva; J. M. Pinto (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. 12 ed. Porto: Edições Afrontamento, 2003. p. 101-128.

Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada. Cruzamento de saberes e competências*. Lisboa: Edições Colibri

Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.

Vilar, A. M. (1993). *Inovação e Mudança na Reforma Educativa*. 1ª ed., Rio Tinto: Edições ASA/Clube do Professor

Vilar, A. M. (2000). *O Professor Planificador*. 4ª ed., Porto: Edições ASA

Venâncio, I. e Otero, A. (2002). *Eficácia e Qualidade na Escola*. Porto: Edições ASA.

Wildman, T. M., Magliaro, S.G., Mclaughlin, R.A. e Niles, J. A. (1990). *Promoting Reflective Practice among Beginning an Experienced Teacheres.* Em R. Clift (Ed.), *Encouraging Reflective Praticte in Education.* New York: Teacheres College, Columbia University, 139-152

Zeichner, K. (1992). *Novos Caminhos para o Practicum: Uma perspetiva para os anos 90.* In Nóvoa, A. (Coord.) – *Os Professores e a sua Formação.* 1ª ed., Lisboa: Publicações Dom Quixote/IEE, 1992.

ANEXOS

ANEXO I – GUIÃO DE ENTREVISTA

GUIÃO DE ENTREVISTA

OBJETIVOS:

Recolher informações sobre a Avaliação de Desempenho Docente, nomeadamente se a avaliação é promotora da melhoria da qualidade da educação e ensino ministrados, se há condições efectivas para se fazer uma avaliação de desempenho eficiente e eficaz.

Com a redacção do Decreto-Lei 15/2007 de 19 de Janeiro, a avaliação de desempenho docente passou a desenvolver-se num formato bastante distinto do anterior, exigindo novas dinâmicas tanto para professores avaliadores (Relatores) como para professores avaliados. Perante este cenário, considera que:

1 - Ao Supervisor/Relator são facultadas as condições necessárias para uma eficiente e eficaz prática supervisiva?

2 - Os professores que desempenham o papel de Supervisores/Relatores nas escolas possuem formação adequada para o exercício do cargo?

3 - A avaliação de desempenho docente contribui para a melhoria das práticas pedagógicas e valoriza a profissão docente?

4 - A avaliação de desempenho docente é promotora do trabalho colaborativo?

ANEXOS II – GRELHA SE ANÁLISE VERTICAL DAS ENTREVISTAS

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FRASE/CITAÇÕES/REFLEXÕES/COMENTÁRIOS
Prática Supervisiva	CONDIÇÕES PARA O SUPERVISOR	<p>-“O modelo regulado pelo decreto regulamentar 2 e pelo 1-A efetivamente não proporciona as condições necessárias para uma eficaz prática avaliativa.”</p> <p>- “Num agrupamento de escolas o supervisor está condicionado por diversas contingências do próprio grupo, pela estrutura do agrupamento e pelo tempo disponível...”</p> <p>- “O acompanhamento por parte do supervisor é meramente institucional...”</p> <p>-“O supervisor não tem conhecimento do meu trabalho fora da sala de aula uma vez que ele está numa escola diferente da minha...”</p> <p>- “Um avaliador para avaliar de forma mais justa possível tem de ter um contacto frequente com o avaliado e isso não acontece no agrupamento pois muitas vezes estão em escolas diferentes...”</p>

	DISPONIBILIDADE DO SUPERVISOR	<ul style="list-style-type: none">- “Os horários dos avaliadores não contemplam tempo para essa função, eles são professores com 22 tempos letivos logo não podem fazer o que o diploma legal previa”- “O supervisor precisaria de uma redução na componente letiva para poder desenvolver o seu trabalho.”- “O supervisor não tem condições a partir do momento em que tem a mesma carga letiva que o professor avaliado... e chega a ter 20 para avaliar... é preciso limitar o número de avaliados”- “Estamos longe de ter as condições necessárias...”- “Muitas vezes o supervisor depara-se com grupos demasiado heterógenos e isso dificulta-lhe imenso a vida... ele também é professor a tempo inteiro não é só avaliador...”
--	--	---

Formação especializada do Supervisor	A sua existência	<ul style="list-style-type: none">- “É sabido que não existe.”- “O que existe é que alguns colegas que por força de terem estado ligados à formação inicial de professores ou os órgãos de gestão, têm alguma experiência neste tipo de situações.”- “A generalidade dos supervisores não tem...”- “Não conheço nenhum supervisor que tenha formação especializada...”- “Houve um esforço por parte dos centros de formação para dar formação aos professores propostos para avaliadores, mas é muito insuficiente.”- “Penso que a formação superior nesta área seria o ideal.”- “O CFAE ao qual a minha escola está associada promoveu uma conferência para avaliadores, mas só isso não chega, é demasiado limitado...”- De um modo geral não há avaliadores com formação especializada para avaliar professores... mas se tivessem permitiria harmonizar processos.”
---	-------------------------	--

Contributos da Supervisão	Melhoria das práticas pedagógicas	<ul style="list-style-type: none">- “Deveria contribuir, mas esta avaliação não.”- “...levava à instabilidade e ao descontentamento nas escolas...”- “A avaliação é uma forma de distinguir os bons dos menos bons e ajudar os menos bons a serem melhores mas sinceramente este modelo não valoriza em nada a profissão docente...”- “As aulas observadas são totalmente manipuladas...”- “Na teoria acredito que contribui mas na prática e à luz desta avaliação isso não acontece, resultou completamente ao contrário”- “As aulas observadas são uma fantochada...”- “O Ministério definiu a avaliação de uma forma pouco verdadeira, ao defini-la como algo decisivo, um ponto de viragem nas práticas pedagógicas, o que é totalmente falso.”- “A avaliação de professores nasceu apenas para criar cotas para “parar” as progressões na carreira...”- “Nos temos a prova que a avaliação não influenciou em nada as práticas pedagógicas, os que eram bons profissionais continuaram a sê-lo na mesma e os menos bons não passaram a ser melhores por isso.”- “É uma afronta aos bons profissionais passar-se a mensagem à opinião pública que com a avaliação os professores vão passar a ser bons profissionais...”
----------------------------------	--	--

Trabalho Colaborativo	Promoção	<ul style="list-style-type: none">- “Deveria promover mas não esta avaliação”- “Sinceramente não... quem já tem esse espirito fá-lo naturalmente e não pelo facto de estar a ser avaliado...”- “Se poderia haver algo de positivo na avaliação seria o facto de promover o trabalho colaborativo entre avaliandos, mas isso não acontece por força das cotas para o muito bom e isso tem impacto na graduação...”- “O princípio da promoção do trabalho colaborativo está previsto na Lei, mas a realidade não é essa...”- “Os professores que já antes davam do seu tempo pessoal a escola e não tinham que o fazer, e já trabalhavam em parceria, partilhavam matérias continuaram a faze-lo da mesma forma... logo não é a avaliação que promove o trabalho colaborativo”- “Não foi criado no horário do professor um espaço para a promoção do trabalho colaborativo...”- “Em nada a avaliação contribuiu para a promoção do trabalho colaborativo”- “As dinâmicas que a escola imprimia continuam a ser aquelas permanecem e prevalecem, a avaliação não trouxe qualquer benefício.”
------------------------------	-----------------	--

	Competição	<p>-“Existia uma certa competição uma vez que havia um impacto na graduação e levava a que os colegas lutassem por uma nota que é regulada por cotas e depois tornam-se egoístas, não partilham materiais...”</p> <p>- “...isto é uma competição por causa da graduação profissional...”</p> <p>- “Numa avaliação que é tão desequilibrada o efeito que ela tinha na graduação era muito negativo e promovia a competição entre colegas....”</p> <p>- “Começamos a sentir que foram decididas e planeadas atividades que foram inseridas no Plano Anual de Atividades e que eram convidados alguns colegas a integrarem essas atividades e outros não e nem sequer lhes era dito que essa atividade iria decorrer... antes da avaliação isto não acontecia”</p> <p>- “Não tenhamos ilusões qua avaliação cria rivalidade, por causa da graduação e progressão na carreira.”</p>
--	-------------------	---

ANEXO III – REGISTO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

REGISTO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

<i>Avaliador</i> _____	<i>Cargo</i> _____
<i>Avaliado</i> _____	<i>Categoria</i> _____
<i>Disciplina/Área Curricular/Grupo disciplinar</i> _____	<i>Data</i> ___/___/___
<i>Estabelecimento Escolar</i> _____	<i>Turma/Ano</i> _____

A – Preparação e organização da actividade lectiva	S	N	NO
Apresenta o plano da aula a observar.			
Planifica tendo em conta as competências específicas a alcançar.			
Propõe metodologias adequadas e diversificadas			
Propõe recursos adequados.			
Planifica levando em conta as diversidades existentes na turma.			

B – Realização das actividades lectivas – aula observada	S	N	NO
Informa os alunos do tema, conteúdos e objectivos da aprendizagem.			
Desenvolve o plano de aula com adequação/adaptação às necessidades dos alunos.			
Revê e relaciona as aprendizagens anteriores com as novas aprendizagens.			
Desenvolve a aula com uma sequência lógica.			
Utiliza uma linguagem clara e adaptada aos alunos.			
Utiliza recursos adequados às competências.			
Utiliza estratégias adequadas às competências definidas.			
Diversifica modelos e estratégias de ensino.			

Monitoriza a atenção e compreensão dos alunos.			
Estimula as dúvidas e esclarece-as com prontidão.			
Respeita ritmos de aprendizagem diferentes.			
Mantém os alunos envolvidos nas tarefas propostas promovendo a participação activa.			
Concede aos alunos oportunidades de participação.			
Promove o trabalho autónomo dos alunos.			
Promove o diálogo como forma de construção do conhecimento.			
Gere o tempo de aprendizagem, maximizando-o.			
Estabelece regras claras na sala de aula.			
Evidencia sólidos conhecimentos científicos no âmbito da disciplina.			

<i>C – Relação pedagógica com os alunos</i>	S	N	NO
Estabelece com os alunos uma relação de respeito mútuo.			
Mantém a disciplina na sala de aula.			
Promove um clima de bem-estar, favorável à aprendizagem.			
Trata os alunos de forma justa e equitativa.			
Comunica expectativas altas.			
Promove o pensamento crítico dos alunos.			
Lida com comportamentos desadequados e disruptivos.			

<i>D – Avaliação das aprendizagens dos alunos</i>	S	N	NO
Procede à avaliação diagnóstica.			
Usa a avaliação diagnóstica com o objectivo de detectar dificuldades individuais.			
Procede à avaliação formativa.			
Usa a avaliação formativa com o intuito de adequar a orientação e estruturação das aulas.			
Valoriza as intervenções de todos os alunos no processo ensino-aprendizagem.			

Observações:

A large, empty rectangular box with a thin black border, occupying most of the page. It is intended for handwritten or typed observations. The box is currently blank.

Documentos recolhidos:

- S – Sim; N – Não; NO – Não Observável

Em ___/___/_____

Tomei conhecimento

Em ___/___/_____

O(A) docente avaliado(a),

O(A) docente avaliador(a),
