

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E ENSINO À DISTÂNCIA

MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

**UM MODELO DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA PARA O
PROFESSOR DE FILOSOFIA**

Isabel Gouveia da Silva
Lisboa, 2014

Mestrado em Supervisão Pedagógica

UM MODELO DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA PARA
O PROFESSOR DE FILOSOFIA

Isabel Gouveia da Silva

Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em
Supervisão Pedagógica

Orientador: Professor Doutor António Moreira Teixeira

Lisboa/ Abril de 2014

RESUMO:

A supervisão pedagógica ganhou novo relevo na atualidade, quer pela sua associação às práticas de avaliação de desempenho docente previstas no novo Estatuto da Carreira Docente, quer pela necessidade dos docentes e das escolas aperfeiçoarem as suas práticas no sentido de responderem mais eficazmente às necessidades dos aprendentes.

Considerando a especificidade da disciplina de Filosofia no ensino secundário pretende-se com este estudo delinear um modelo de supervisão pedagógica adequado ao desenvolvimento profissional do docente de Filosofia, já inserido na carreira, partindo de uma análise dos conceitos de supervisão e avaliação, dos diferentes modelos de supervisão, da identificação dos modelos de ensino mais adequados à especificidade da disciplina, do contributo específico que a tradição filosófica, enquanto tradição reflexiva e crítica e, finalmente, da análise das representações de alguns docentes de Filosofia relativamente aos processos de avaliação de desempenho em que participaram, como avaliadores ou avaliados.

Existindo alguma tendência, na atualidade, para uma identificação entre a avaliação docente e a supervisão pedagógica procurámos acentuar precisamente a vertente pedagógica da supervisão e o seu papel como prática que visa essencialmente o desenvolvimento profissional e ultrapassa a avaliação, que se constitui como um momento particular de um processo mais vasto e complexo.

Palavras chave: Supervisão Pedagógica, Avaliação de Desempenho, Filosofia, Desenvolvimento Profissional

ABSTRACT:

Pedagogical supervision acquires new importance today either by its association to the evaluation practice of teachers' performance under the new teacher profession act "Estatuto da Carreira Docente", or by the need of teachers and schools to improve their practices in order to respond more effectively to the needs of learners.

Considering the specificity of the subject of Philosophy in secondary schools it is intended with this study to outline a model of pedagogical supervision appropriate to the professional development for Philosophy teachers, already pursuing a teaching career, starting from an analysis of the concepts of supervision and evaluation, the different supervision models, the identification of the most appropriate teaching models to the subject, the specific contribution of philosophical tradition, whilst what reflective and critical tradition can give to the supervision practice, to the analysis of the representations of Philosophy teachers in relation to performance evaluation processes in which they participated.

As there has been a tendency, nowadays, towards an identification between teacher performance evaluation and pedagogical supervision, in the present study we want to accurately emphasize the pedagogical aspect of supervision and its role as a practice that is essentially aimed at the professional development and goes beyond the evaluation, which consists in a particular moment in a wider and more complex process.

Keywords: Pedagogical Supervision, Evaluation of Performance, Philosophy, Professional Development

Para a Casimira e para a Beatriz, minha mãe e minha filha,

Com quem aprendo todos os dias

Desejo expressar os meus agradecimentos, antes de mais, ao Professor Doutor António Moreira Teixeira, orientador da presente dissertação, cujo apoio e preciosas indicações foram fundamentais para a concretização deste projeto.

Agradeço igualmente aos dois professores que mais marcaram o meu percurso neste Mestrado em Supervisão Pedagógica, por tudo o que com eles aprendi e pelo apoio e motivação que sempre conseguiram transmitir, a Professora Doutora Maria Ivone Gaspar e o Doutor José Arêdes.

Finalmente, agradeço aos seis professores de Filosofia que se disponibilizaram a responder às entrevistas que sustentam este estudo, pois sem a sua indispensável colaboração ele não seria possível.

ABREVIATURAS UTILIZADAS NO TEXTO:

D13981/2012 – Despacho 13981/2012 de 26 de outubro

DR26/2012 - Decreto Regulamentar 26/2012 de 21 de fevereiro

DL 75/2010 - Decreto Lei 75/2010 de 23 de junho

DR2/2010 - Decreto Regulamentar 2/2010 de 23 de junho

DL 15/2007 - Decreto Lei 15/2007 de 19 de janeiro

DL74/2004 - Decreto Lei 74/2004 de 21 de março

ECD - Estatuto da Carreira Docente

S1 – Supervisor 1

S2 – Supervisor 2

S3 – Supervisor 3

P1 – Professor 1

P2 – Professor 2

P3 – Professor 3

ÍNDICE GERAL:

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| RESUMO: | III |
| ABSTRACT: | IV |
| ABREVIATURAS UTILIZADAS NO TEXTO:..... | VIII |
| ÍNDICE DE QUADROS E FIGURAS: | XII |
| INTRODUÇÃO..... | 3 |
| PARTE I - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA..... | 8 |
| CAPÍTULO 1 – SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E SEUS MODELOS..... | 9 |
| 1.1. Conceitos chave: supervisão, orientação e avaliação..... | 9 |
| 1.1.1. Supervisão, orientação e avaliação – abordagens teóricas..... | 9 |
| 1.1.2. Supervisão e avaliação do desempenho docente – os enquadramentos legais mais recentes | 16 |
| 1.2. Conceito de modelo de supervisão e elementos de um modelo..... | 24 |
| 1.3. Os modelos de supervisão pedagógica..... | 28 |
| 1.4. Supervisão e desenvolvimento profissional – diferentes etapas diferentes necessidades | 31 |
| 1.5. Modelos de supervisão para o professor inserido na carreira –quatro modelos em análise..... | 34 |
| 1.5.1. O modelo clínico e o ciclo de supervisão..... | 35 |
| 1.5.2. O modelo reflexivo..... | 36 |
| 1.5.3. O modelo dialógico | 39 |
| 1.5.4. O modelo integrador..... | 47 |
| CAPÍTULO 2 – FILOSOFIA, PEDAGOGIA E SUPERVISÃO | 51 |
| 2.1. Afinidades eletivas – filosofia, pedagogia e supervisão? | 51 |
| 2.2. Paradigmas pedagógicos e ensino da filosofia..... | 52 |
| 2.3. Filosofia e exercício da supervisão | 57 |
| 2.3.1 Reflexão e dialética em Sócrates e Platão..... | 58 |
| 2.3.2 A reflexão em Dewey..... | 60 |
| 2.3.3 Autonomia do pensar em Kant..... | 61 |
| 2.3.4. A dimensão emancipatória dos exercícios espirituais em Marco Aurélio e Foucault..... | 63 |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.4. Esboço de um modelo de supervisão pedagógica para o professor de filosofia | 67 |
| PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO | 70 |
| CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO: | 71 |
| 3.1. Contexto da investigação e opções metodológicas | 71 |
| 3.2. A entrevista semidiretiva | 73 |
| 3.3. Técnica de tratamento de dados | 74 |
| CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS | 77 |
| 1.1. Descrição objetiva dos processos de supervisão..... | 77 |
| 1.1.1. Enquadramento: ciclos avaliativos..... | 77 |
| 1.1.2. Enquadramento: dados biográficos e profissionais dos professores supervisores..... | 77 |
| 1.1.3. Enquadramento: dados biográficos e profissionais dos professores avaliados | 78 |
| 1.1.4. Análise global – enquadramento das práticas de avaliação de desempenho analisadas | 78 |
| 1.1.5. Aulas observadas e tipo de observação de aulas | 81 |
| 1.1.6. Cumprimento do Ciclo de Supervisão | 82 |
| 1.1.7. Instrumentos de recolha de dados para a avaliação..... | 84 |
| 1.2. Representação do processo de avaliação do desempenho | 86 |
| 1.2.1. Representação geral do processo (Quadro 1 – Anexo V) | 86 |
| 1.2.2. Representação sobre os encontros pré e pós observação –ciclo de supervisão (Quadro 2 – Anexo V)..... | 87 |
| 1.2.3. Adequação dos instrumentos (Quadro 3 – Anexo V) | 89 |
| 1.2.4. Consequências do processo de avaliação (Quadros 4a, b, c, d- Anexo V) .. | 90 |
| 1.2.5. Estilo de supervisão adotado (Quadro 5 – Anexo V)..... | 93 |
| 1.2.6. Atitude face à profissão do professor avaliado e contributo do processo para a sua mudança (Quadro 6 – Anexo V) | 95 |
| 1.2.7. Contributo mais positivo do processo (Quadro 7 – Anexo V)..... | 97 |
| 1.3. Representação do paradigma pedagógico adequado ao ensino da Filosofia ... | 98 |
| 1.3.1. Práticas pedagógicas mais adequadas à disciplina de Filosofia (Quadro 8 – Anexo V)..... | 98 |
| 1.3.2. Posições dos professores avaliador e avaliado face às opções pedagógicas (Quadro 9 – Anexo V)..... | 101 |
| 1.3.4. Competências a desenvolver nos professores de Filosofia (Quadro 10 – Anexo V)..... | 101 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.3.5. Influência da especificidade das práticas pedagógicas em Filosofia nas práticas de supervisão do professor de Filosofia (Quadro 11 – Anexo V)..... | 104 |
| 5.4. Representação do contributo da Filosofia para o exercício da auto supervisão e da supervisão (Quadro 12 – Anexo V) | 106 |
| 5.5. Representação do modelo de supervisão mais adequado ao desenvolvimento profissional do professor de Filosofia..... | 108 |
| 5.5.1.Possibilidade de compatibilizar responsabilização e aperfeiçoamento num modelo de supervisão (Quadro 13 – Anexo V) | 108 |
| 5.5.2.Princípios orientadores do modelo de supervisão em Filosofia (Quadro 14 – Anexo V)..... | 109 |
| 5.5.3.Práticas e atividades de supervisão (Quadro 15 – Anexo V)..... | 111 |
| 5.5.4.Estilo de supervisor (Quadro 16 – Anexo V)..... | 113 |
| CONCLUSÕES:..... | 115 |
| Conclusão 1 – Modelo(s) de supervisão mais adequado(s) aos professores inseridos na carreira..... | 116 |
| Conclusão 2 – Representação das práticas de supervisão/avaliação de desempenho | 120 |
| Conclusão 3 - Paradigma pedagógico mais adequado ao ensino da Filosofia..... | 125 |
| Conclusão 4 - Contributo da tradição Filosófica para a construção de um modelo de supervisão adequado ao desenvolvimento profissional do professor de Filosofia. .. | 128 |
| Conclusão 5 – Um modelo de supervisão para o desenvolvimento profissional do professor de Filosofia..... | 131 |
| Reflexão final:..... | 136 |
| BIBLIOGRAFIA: | 139 |
| LEGISLAÇÃO: | 143 |

ÍNDICE DE QUADROS E FIGURAS:

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1 – Modalidades de avaliação do desempenho docente – DR2/2010, artºs 4º, 7º, 9º e 11º; DR 26/2012, artºs 4º,6º,8º e18º | 18 |
| Quadro 2 – Avaliação docente de acordo com o DR 26/2012 – dimensões, pesos relativos e contributos do avaliador externo e interno (artºs4º, 13º, 14º,21º) | 19 |
| Quadro 3 – Parâmetros para a avaliação externa definidos pelo Ministério de Educação e Ciência no Despacho 13981/2012 de 26 de outubro (artº 5 e 6) | 20 |
| Quadro 4 – Supervisão, orientação e avaliação – definição e problemas..... | 23 |
| Quadro 5 – Componentes de um modelo de supervisão (adaptado a partir de Tracy, 2002)..... | 27 |
| Quadro 6 – Fases do desenvolvimento profissional dos docentes do ensino secundário (Adaptado de Huberman, 2013) | 33 |
| Quadro7 – Esquema de um modelo de supervisão integrador onde se cruzam três modelos – dialógico, clínico e reflexivo..... | 49 |
| Quadro 8 – Proposta de modelo de supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional do professor de Filosofia (partindo dos componentes dos modelos de supervisão estabelecidos por Tracy, 2002)..... | 69 |
| Quadro 9: Universo dos entrevistados e suas relações formais..... | 72 |
| Quadro 10: Categorias e subcategorias da análise de conteúdo | 76 |
| Quadro 11: Ciclos avaliativos..... | 77 |
| Quadro 12: Dados biográficos e formação dos professores supervisores | 77 |
| Quadro 13: Dados biográficos e formação dos professores supervisores | 78 |
| Quadro 14: Aulas observadas e tipo de observação realizada..... | 81 |
| Quadro 15: Ciclo de supervisão – encontros pré e pós observação..... | 82 |
| Quadro 16: Instrumentos de recolha de dados..... | 84 |
| Quadro 17 – Constrangimentos presentes nas práticas pedagógicas de Filosofia..... | 127 |
| Quadro 18 – Proposta de modelo de supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional do professor de Filosofia (partindo dos componentes dos modelos de supervisão estabelecidos por Tracy, 2002)..... | 135 |

«Os homens existem uns para os outros. Portanto, melhora-os ou suporta-os.»

MARCO AURÉLIO, *Meditações*

INTRODUÇÃO

As práticas de supervisão pedagógica tradicionalmente associadas à formação inicial de professores e ao exercício das funções de orientador de estágio profissional (Alarcão e Tavares, 2007) sofreram evolução nas últimas décadas tendo ganho relevância a dimensão da supervisão pedagógica que se exerce sobre o docente inserido na carreira visando o seu desenvolvimento profissional e o concomitante aperfeiçoamento das práticas. Em Portugal, este novo enfoque dado à supervisão resulta não só das necessidades sentidas internamente pelas próprias escolas enquanto organizações, mas também de modificações decorrentes da última revisão do Estatuto da Carreira Docente (DL15/2007, DL 75/2010) que impõe uma avaliação de desempenho que contempla observação de aulas em casos específicos, nomeadamente, para acesso aos 3º e 5º escalões da carreira.

Se perspetivarmos este renovado interesse pela supervisão a partir das necessidades internas sentidas pelas escolas como organizações constatamos que ela ganha importância associada às novas exigências da profissão. Hargreaves e Lo (2000;172) referem a necessidade de o docente desenvolver um «novo profissionalismo» onde se incluem componentes emocionais, técnicas e intelectuais que permitem dar uma resposta à diversidade de aprendentes e que contempla o desenvolvimento de competências que possibilitem a adaptação à mudança e à complexidade da sociedade do conhecimento. Como afirma Júlia Oliveira Formosinho (2002; 10) numa sociedade democrática «a escola não pode aceitar servir apenas as crianças que já falam a sua linguagem» pelo que devem as escolas enquanto organizações criar mecanismos que lhes possibilitem responder com qualidade às mudanças decorrentes da conjugação de fatores como a massificação do ensino, a globalização da economia, a emergência de uma sociedade do conhecimento e o carácter cada vez mais multicultural das sociedades. Enfrentando esta multiplicidade de desafios os professores são reconhecidos como «profissionais de uma atividade cognitiva complexa, [...] de uma atividade comunicativa baseada no domínio da informação, que, por isso mesmo (e paradoxalmente) se torna mais complexa numa sociedade de informação; [...] de uma atividade relacional que é inevitavelmente

mediada pela pessoa do professor» (Oliveira-Formosinho, 2002;10). Daqui resulta a necessidade de um contínuo desenvolvimento pessoal e profissional por parte destes profissionais e é dentro deste contexto que gostaríamos de abordar este renovado interesse pela supervisão pedagógica. Com efeito, a supervisão não pode hoje confinar-se (se é que pode em algum momento) ao exercício de orientação do professor recentemente chegado à profissão, nem tão pouco à prática da Avaliação de Desempenho Docente que, na atualidade ganhou novo relevo, pois a sociedade e a escola exigem que ela se assuma como um processo permanente que visa essencialmente o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

Na verdade, teria sentido que o exercício da supervisão sobre professores inseridos na carreira se perspetivasse a partir das duas vertentes que compõem a supervisão – orientação e avaliação – que se articulariam visando o desenvolvimento do docente e, indirectamente, dos aprendentes a seu cargo e a melhoria próprio sistema de ensino (Trindade, 2007;87). Conscientes de que não poderá haver orientação sem avaliação, convém no entanto assinalar o carácter conflituante que a supervisão pode revestir quando surge essencialmente associada à avaliação de desempenho, como tem acontecido nos anos mais recentes. Na verdade, combinar o aperfeiçoamento (visado na orientação) e a responsabilidade (visada na avaliação) num único processo superviso de professores constitui um desafio pleno de dificuldades, já que, se o professor encara a supervisão associando-a ao seu aperfeiçoamento, tenderá mais facilmente a revelar as suas fragilidades, pois tem a expectativa de encontrar um modo de as ultrapassar; no entanto, se o objetivo é a responsabilização e há reflexo da avaliação na progressão na carreira e no seu salário, e se a supervisão surge essencialmente associada a esta dimensão, ele tenderá a reduzir ao mínimo a identificação das suas fragilidades e o desenvolvimento profissional fica comprometido. (OECD, 2009, 8)

Como assinala Filipe nas conclusões do estudo «*O relator enquanto supervisor na avaliação do desempenho docente*» vários problemas se levantam relativamente às práticas de avaliação levadas a cabo no âmbito dos processos de avaliação de desempenho previstos nos normativos legais, nomeadamente, no que se refere aos «princípios, pressupostos e modelos» que sustentam tais práticas, uma vez que os mesmos não estão claramente regulamentados, nem surgem como recomendados. Do mesmo modo, emerge como pouco clara a forma como se pretende que tais práticas de avaliação conduzam ao desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. (2011:85)

Tendo em conta toda a problemática assinalada, o presente trabalho, face à diversidade de modelos de supervisão identificados em diferentes estudos coloca antes de mais a questão de saber se existe algum (ou alguns) mais adequado(s) à promoção do desenvolvimento pessoal e profissional do docente já inserido na carreira, ou seja, teremos que ter em atenção este conflito que poderá emergir entre as duas dimensões da supervisão: avaliação e orientação, de modo a construir um modelo em que a ênfase na dimensão da avaliação, não comprometa a dimensão da orientação e, conseqüentemente, do desenvolvimento profissional e da criação de práticas pedagógicas inovadoras. Na verdade, a complexificação da profissão docente parece requerer hoje, mais do que nunca, que se desenvolva a supervisão na sua vertente pedagógica e de promoção do desenvolvimento, mais do que a sua vertente burocrática, de responsabilização e controlo.

Por outro lado, sendo a supervisão uma prática que se exerce sobre professores situados em contextos de ensino-aprendizagem específicos que leccionam diferentes disciplinas, cada uma, por sua vez, com sua especificidade também, poderemos perguntar se existirá um modelo (ou modelos) mais ajustados às especificidades de cada disciplina, interessando-nos neste estudo colocar tal questão relativamente às práticas pedagógicas específicas da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário.

Deste modo, focalizámos o nosso estudo no exercício da supervisão pedagógica sobre professores já inseridos na carreira, sustentados no pressuposto de que esta terá de ser sobretudo entendida como atividade promotora do desenvolvimento profissional e pessoal do docente, conducente ao aperfeiçoamento das exigências de uma «nova profissionalidade», acima definida como atividade cognitiva, comunicativa e relacional complexa (Oliveira-Formosinho,2002;10) que implica competências emocionais, intelectuais e técnicas (Hargreaves e Lo, 2000;172). Neste âmbito elegemos como **objeto de estudo** a supervisão pedagógica exercida sobre professores de Filosofia do quadro de nomeação definitiva de três escolas secundárias do concelho do Barreiro, dois deles no ciclo avaliativo do biénio 2009-2011 (regulado pelo DR 2/2010) e objeto de avaliação por supervisor interno e um no ciclo avaliativo do ano lectivo 2012-2013 (regulado pelo DR 26/2012), objeto de avaliação por supervisor externo. A partir da consideração de tal objeto formulámos o seguinte problema de investigação:

- Qual o modelo (ou modelos) de supervisão pedagógica mais adequados ao desenvolvimento profissional dos docentes de Filosofia?

Segundo Tuckman (2000: 37,38) um problema de investigação deve apresentar as seguintes características – relação entre duas ou mais variáveis, clareza, apresentação sob a forma de questão, testabilidade e ausência de juízo moral. Julgamos que o nosso problema obedece aos referidos critérios. No que respeita à explicitação das variáveis supõe uma relação entre o modelo de supervisão pedagógica (variável ligada às relações institucionais) e desenvolvimento profissional e pessoal (variável associada aos resultados) supondo-se uma mediação de uma terceira variável ligada ao modelo de supervisão escolhido.

Em busca deste modelo de supervisão pedagógica mais adequado à promoção do desenvolvimento profissional do professor de Filosofia do Ensino Secundário, começaremos por recorrer a uma cuidadosa revisão bibliográfica, delimitando os conceitos principais do estudo, explicitando diferentes modelos de supervisão pedagógica e identificando os que melhor se adequam às necessidades de desenvolvimento dos docentes já inseridos na carreira. Atendendo a que procuramos um modelo que promova o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas na disciplina de Filosofia, analisaremos a especificidade desta disciplina, identificando eventuais paradigmas e/ou modelos de ensino mais ajustados à aprendizagem nesta disciplina. Por outro lado, assumindo-se a Filosofia como uma prática reflexiva e crítica e, estando tais competências associadas quer ao exercício da auto supervisão, quer da supervisão pedagógica de outros docentes, analisaremos ainda se, no âmbito da formação científica dos professores de Filosofia não poderemos encontrar orientações que auxiliem na construção de um modelo de supervisão ajustado à especificidade destes profissionais.

Completando esta revisão bibliográfica procederemos a um estudo empírico, que assumirá a forma de uma investigação qualitativa adoptando a tipologia de estudo de caso, onde analisaremos casos múltiplos que pretendemos comparar e contrastar (Bogdan e Biklen, 1994;97). Nesta investigação qualitativa, partimos de experiências mais recentes da supervisão pedagógica em Filosofia, que assumiu a forma de Avaliação de Desempenho Docente orientada pelos normativos legais em vigor nos últimos cinco anos. (DR 2/2010 e DR26/2012). Pretendemos analisar as representações dos docentes envolvidos, quer no papel de professores avaliados, quer no papel de

supervisores que assumiram a tarefa de avaliar os seus pares professores procedendo à observação das suas aulas. Analisaremos a representação que tais profissionais elaboram sobre as práticas supervisivas realizadas, confrontando-a com a representação daquelas que concebem como práticas supervisivas desejáveis e ajustadas às suas necessidades como profissionais do ensino da Filosofia.

Deste modo, a resposta para o nosso problema de investigação implica a procura de respostas para um conjunto de perguntas que irão orientar a nossa pesquisa:

1 – Qual o modelo ou modelos de supervisão mais adequados ao desenvolvimento profissional de professores inseridos na carreira?

2 – Como representam os profissionais de ensino da Filosofia (supervisores e professores) as práticas de supervisão/avaliação a que foram sujeitos?

3 – Que paradigma pedagógico é mais adequado ao ensino da Filosofia?

4 – Que contributo pode dar a tradição Filosófica para a construção de um modelo de supervisão adequado ao desenvolvimento profissional do professor de Filosofia?

5 – Como representam os profissionais de ensino da Filosofia (supervisores e professores) um modelo de supervisão que seja adequado à promoção do seu desenvolvimento?

PARTE I - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

CAPÍTULO 1 – SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E SEUS MODELOS

1.1. Conceitos chave: supervisão, orientação e avaliação

Iniciaremos o nosso estudo por uma breve explicitação dos conceitos chave que orientam a nossa investigação – supervisão, orientação e avaliação. Nesta primeira abordagem ao conceito de supervisão e aos conceitos de orientação e avaliação que lhe surgem inevitavelmente associados pretendemos sobretudo estabelecer o que entendemos como definições «clássicas», porque amplamente citadas na literatura da especialidade, assim como assinalar uma certa complexidade. Efetivamente, as próprias práticas de supervisão permitem detetar diferentes modelos que, na verdade, poderiam resultar em outras tantas definições ou reconceptualizações. Por outro lado, parece importante explicitar um modo de destringer na prática quais as atividades técnicas que se ligam a cada uma destas designações.

1.1.1. Supervisão, orientação e avaliação – abordagens teóricas

Iniciando as nossas explicitações pelo conceito de supervisão pedagógica podemos afirmar que o mesmo surge em Portugal associado às práticas de formação inicial de professores definindo-se como «o processo através do qual um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.» (Alarcão e Tavares, 2010:16). Nesta obra de 1987 – *Supervisão da prática pedagógica uma perspectiva do desenvolvimento e da aprendizagem* –, os autores definem o conceito visando um objeto: o desenvolvimento profissional e detendo um carácter específico: o de processo. Trindade (2007:79) esclarece que o conceito assim definido se identifica sobretudo com a prática da orientação pedagógica, podendo gerar-se a confusão – entre supervisão e orientação – devido sobretudo ao facto de ambos se dirigirem a um mesmo objeto – o desenvolvimento profissional:

«Em nosso entender, é precisamente a coincidência de objeto (desenvolvimento profissional) e a tendência para o “esquecimento” da vertente administrativa da

supervisão, que geram a confusão na destrição destes dois conceitos.» (Trindade, 2007:81)

Assim, reformulando a definição anterior este autor escreve:

«A supervisão refere-se a um processo complexo, no qual um profissional com muita experiência e bom conhecedor da profissão, ajuda, de forma institucional, um outro profissional, (ou candidato a tal situação) a se organizar e a estruturar-se profissionalmente, de forma a conseguir alcançar níveis satisfatórios no desempenho daquela profissão.» (Trindade, 2007:80)

Deste modo, reafirmando o caráter processual da supervisão o autor aponta para a definição da mesma como prática que requer continuidade, autoridade (investida pela instituição naquele que exerce funções supervisivas) e conhecimento (que o supervisor deve possuir quer acerca das características dos bons desempenhos na profissão, quer acerca dos modos do os alcançar). Por outro lado, identifica-se na supervisão «uma vertente administrativa» que julgamos poder assimilar às dimensões da avaliação docente, tal como hoje é definida pelos normativos legais em vigor, que adiante exploraremos.

Procedendo à distinção entre orientação e supervisão esclarece ainda que «a orientação é apenas uma parte da supervisão» (Trindade,2007:80), já que ao orientador cabe apenas a função de divulgação das novidades que surgem na profissão e não, como acontece com o supervisor, a função de «organizador e dinamizador de ações de formação» (Idem; 81)

Nolan e Hoover (2004) citados por Trindade (2007:27) apresentam as seguintes finalidades para a orientação: 1) ajudar o formando a adequar o seu comportamento ao perfil desejado; 2) aconselhar e mostrar caminhos possíveis; 3) fornecer informação para a avaliação dos desempenhos. A orientação surge assim como um polo de um círculo que só se completa com a avaliação que, por sua vez, deverá fornecer novas pistas para orientação/reorientação das práticas efetivando o processo, sempre inacabado, da supervisão pedagógica.

A imagem que melhor traduzirá o processo de supervisão parece-nos ser a de uma espiral, onde avaliação e orientação permitem a contínua transformação das práticas. Pensamos ser legítimo afirmar que em Portugal (como em outros países) o

conceito de supervisão foi sofrendo uma evolução quer como resultado das transformações que a escola teve que operar em si mesma enquanto organização, no sentido de se adequar às exigências de uma sociedade do conhecimento global e multicultural, quer por efeito das orientações legais que foram surgindo, fruto destas transformações e de imperativos de ordem política e económica. Tal evolução, em certa medida, estava já contida na definição inicialmente apresentada pois, se na sua essência a supervisão é um processo que se dirige a um fim – o desenvolvimento profissional, não poderá a mesma confinar-se ao estágio inicial, pois que os desafios que hoje as escolas e os docentes enfrentam exigem um aperfeiçoamento contínuo.

Neste sentido, a supervisão surge na atualidade não apenas associada à formação inicial dos professores ou à preparação para a integração na profissão mas como uma atividade que acompanha a totalidade da carreira. Segundo Vieira, a supervisão «no contexto da formação de professores, é uma atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação.» (Vieira, 1993:28) Nesta definição, apesar de continuar a clara associação entre a prática da supervisão e a formação inicial encontramos um traço da supervisão ainda não assinalado no nosso texto: a sua associação a «procedimentos de reflexão e experimentação» o que claramente aponta para o seu entendimento como uma prática de investigação que se desenvolve num processo de interação entre ação e reflexão. Na obra já referida de Alarcão e Tavares surge já para este entendimento mais alargado da noção de supervisão, numa definição mais ajustada às necessidades de uma escola que tem que se adequar aos imperativos de uma sociedade em mutação constante. Deste modo, assinala-se a importância de perspetivar o exercício da supervisão como uma prática que se inscreve nas dinâmicas próprias de uma escola reflexiva que se entende como uma comunidade de aprendentes, pelo que, no final da obra, se procede a uma reconceptualização do conceito apresentando-se a supervisão como:

«dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a dos novos agentes» (Alarcão e Tavares, 2010: 154).

Não podemos deixar de assinalar que esta reconceptualização do conceito de supervisão emerge a partir de um particular modelo organizacional – o modelo de

organização aprendente. Dito de outro modo, ela obriga-nos a perspetivar a supervisão não apenas como uma relação entre dois polos – supervisor e supervisionado, mas como uma relação entre estes dois polos situada numa organização com características específicas, com uma dinâmica de atividade, aprendizagem e desenvolvimento particulares. Nos capítulos seguintes, quando nos debruçarmos mais pormenorizadamente sobre os modelos de supervisão explicitaremos o conceito referindo por ora apenas que uma organização aprendente é apresentada por Senge como «organization that is continually expanding its capacity to create future» (Senge, 1994, 14 citado por Alarcão, 2002,220)

Ainda em acordo com tudo o que foi exposto, também Oliveira-Formosinho (2002:12,13) assinala como aspeto central das novas conceções de supervisão a necessidade de uma supervisão reconceptualizada e contextualizada afirmando:

«A supervisão reconceptualizada desenvolve-se e reconstrói-se, coloca-se em papel de apoio e não de inspeção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração ativa em metas acordadas através de contratualização, de envolvimento na ação educativa quotidiana (através de pesquisa cooperada), de experimentação refletida através da ação que procura responder ao problema identificado» (Oliveira-Formosinho,2002:12)

Em texto mais recente Vieira e Moreira (2011: 14) assinalam que «sendo atualmente diversificadas as propostas teóricas e metodológicas para a supervisão pedagógica, todas elas supõem, de um modo ou de outro, uma preocupação comum – o desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos.» Deste modo, regista-se como traço essencial da supervisão a sua definição como prática que visa o desenvolvimento profissional mediante o exercício de reflexão sobre as práticas pedagógicas, presumivelmente conducente o seu aperfeiçoamento e adequação às necessidades dos aprendentes e das escolas.

Surge assim enfatizado o caráter da supervisão como prática não só reflexiva mas também dialógica, requerida pelas próprias práticas de ensino que reclamam o envolvimento colaborativo dos docentes na resolução dos problemas, que obrigam à pesquisa, à experimentação e criação de inovação pedagógica. Neste sentido, poderíamos dizer que a supervisão se situa na própria continuidade das práticas

pedagógicas e é por elas requerida como impulso à mudança e ao progresso, constituindo-se como prática indispensável ao desenvolvimento não só dos professores mas das próprias escolas como organizações.

Associando a supervisão à inovação pedagógica e defendendo um prática supervisiva conducente à emancipação profissional Vieira e Moreira definem supervisão como «teoria e prática de regulação dos processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal» (2011:12) orientada pelos princípios da liberdade e responsabilidade social (que regulam as sociedades democráticas) centrada na prática da indagação e intervenção críticas, no diálogo, na participação e na emancipação e assumindo os pressupostos de que o aluno é um consumidor crítico e criativo, o professor um facilitador da relação entre o aluno e o saber que, por sua vez, é também uma construção dinâmica que requer a participação de todos. Nesta conceção as autoras assinalam que:

«Uma das funções principais da supervisão, também no contexto da avaliação de desempenho será identificar os constrangimentos a uma educação transformadora bem como os espaços de manobra que tornem possível colmatá-los, instituindo-se desta forma como estratégia de resistência aos fatores que limitam a pedagogia [...]» (2011:13)

A supervisão pedagógica assume, neste âmbito, um papel fundamental nas sociedades democráticas, apresentando uma dimensão crítica identificando os constrangimentos que os próprios contextos aportam ao exercício da pedagogia. Assim, ela terá que considerar não apenas a sala de aula ou a escola, mas também os constrangimentos políticos, económicos e sociais que condicionam as práticas pedagógicas, tanto como os fatores relativos ao professor ou ao aluno. Por outro lado, ela deverá ser potenciadora no diálogo crítico e das relações de colegialidade, constituindo a própria relação supervisiva um modelo de democraticidade, devendo o supervisor, nesta perspetiva dialógica da supervisão, assumir um papel essencialmente colaborativo. (Vieira e Moreira, 2011, 17)

Numa primeira abordagem aos conceitos chave do nosso estudo resta-nos a explicitação do conceito de avaliação no âmbito da supervisão. O que imediatamente salta à vista numa primeira tentativa de definição do conceito prende-se com a polémica que levanta – diversos autores, como preâmbulo a qualquer definição de avaliação,

assinalam o facto do corpo docente aceitar com dificuldade as práticas de avaliação do desempenho. A título de exemplo podemos referir duas observações feitas a este respeito que apresentam um hiato temporal significativo: Hadji (1995;26) classifica o problema de avaliação de professores como «explosivo» justificando tal classificação por referência à recusa desta classe profissional e dos seus sindicatos a qualquer inspeção ou à implementação de qualquer sistema de classificação ao mérito; mais recentemente, Vieira e Moreira (2011; 7) referem a resistência dos professores à avaliação do desempenho assinalando, no entanto, que a mesma poderá ser justificada, pois, devido a condicionalismos estruturais e históricos «no contexto de avaliação de desempenho nas escolas, a avaliação e a supervisão tendem a instituir-se como mecanismos de conformidade e reprodução, mais do que como estratégias de transgressão e transformação» (Idem; 8). No mesmo sentido, Vieira e Moreira apresentam o ponto de vista de Gil que associa a avaliação de desempenho dos professores a uma lógica de sujeição e controlo, que neutraliza a singularidade e limita a inovação, favorecendo a exclusão e auto condenação dos docentes. (Gil, 2009; Viera e Moreira, 2011).

Deste modo, em certa medida, podemos desde já identificar um certo conflito entre as finalidades assinaladas para a supervisão – desenvolvimento profissional, promoção da reflexividade, do diálogo, da cooperação em vista da resolução de problemas – e o seu papel efetivo nas escolas quando associada as práticas de avaliação de desempenho. Com efeito, se o conceito de supervisão apresenta grande complexidade, a avaliação em contexto de supervisão associa a essa complexidade, sentimentos de rejeição e uma conotação negativa, pois a mesma é vista mais como um mecanismo de inspeção e controlo do que como uma prática útil e promotora do desenvolvimento profissional, da inovação e da melhoria das práticas educativas.

Em que consiste então a avaliação em contexto de supervisão?

Referimos já que a avaliação surge em articulação com a orientação. Nolan e Hoover (2004) citados por Trindade (2007:27) indicam como finalidade para a avaliação: «a tomada de decisões sobre os desempenhos dos formandos em relação a um determinado referente (perfil profissional pretendido)», assinalando as diferenças qualitativas e quantitativas entre o que o docente faz e o que deveria fazer no

desempenho das suas funções e fornecendo informações para a orientação futura das práticas.

Hadji define o ato de avaliação como um ato que apresenta quatro dimensões essenciais: é um ato de julgamento, que implica um duplo trabalho de modelização, se situa num contexto de uma tomada de decisão e constitui um ato de comunicação social. (Hadji, 1995:28,29), considerando que para que a mesma possa ser justa «no ato de avaliar em si mesmo, o “prescritivo” tem que se fundamentar no “descritivo”» (Idem; 27), buscando “o elemento estrutural constante” ou os factos da avaliação.

Avaliar é um ato de julgamento porque parte sempre da consideração de um plano que descreve «o que deve ser», que é tomado como padrão para análise de uma prática pedagógica concreta. «A avaliação é, pois, julgamento, valoração, no sentido em que ela não tem significação fora da relação como um fim, e que o avaliador (no melhor dos casos: o próprio sujeito avaliado) se pronuncia sobre “o sucesso ou o fracasso” do projeto. «Avaliar equivale a tomar partido em função de expectativas precisas, sobre a realização dessas mesmas expectativas. Nunca se poderá avaliar um objeto de que não se espere coisa nenhum...» (Idem;.28)

Já o trabalho de modelização implica a construção de um referente «que será construído por um conjunto de expectativas a ter em conta, uma vez definidos os critérios que legitimam o que podemos esperar do objeto. Poder-se-á então, instituir um referido, por deteção de aspetos observáveis no objeto. Cada indicador torna-se um signo da “presença” dos critérios fixados.

A avaliação implica também tomada de decisão na medida em que é feita com um objetivo, já que é realizada «com vista a uma melhor “adaptação” das ações subsequentes, em relação com o objetivo.» (Idem: 29) Finalmente a avaliação é um ato de comunicação social, pois destina-se ao avaliado. «O avaliador é um homem de palavras, que participa num diálogo social.» (Idem; 29)

1.1.2. Supervisão e avaliação do desempenho docente – os enquadramentos legais mais recentes

Confrontando esta definição de Hadji com os normativos legais em vigor, verifica-se a conformidade em vários aspetos. Com efeito, podemos ler na reformulação do Estatuto da Carreira Docente operada pelo DL75/2010:

«A avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.» (DL 75/2010, Artº40, ponto 2)

Constatamos assim que a legislação define oficialmente a finalidade da avaliação identificando-a com a finalidade geral da supervisão – “a melhoria da qualidade do serviço educativo e da aprendizagem” (o que atrás já referimos como aperfeiçoamento das práticas) e o “desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes” – prevendo que tal se faz quando a avaliação traz como consequência o diagnóstico de necessidades de formação dos docentes, que devem ser considerados no plano de formação da escola ou agrupamento de escolas. Verifica-se pois que a avaliação terá que ser entendida como um momento de um processo mais vasto de supervisão e não como um fim em si. Do ponto de vista do desenvolvimento profissional ela vale pelas necessidades que identifica e pelas mudanças e melhorias que deverá propiciar ao identificar necessidades de formação e/ou necessidades de reformulação da própria escola enquanto organização, se tivermos em conta o conceito de um supervisão contextualizada. Legislação mais recente acentua esta dimensão afirmando:

«Para além dos objetivos estabelecidos no n.º 3 do artigo 40.º do ECD, o sistema de avaliação do desempenho deve ainda permitir diagnosticar as necessidades de formação dos docentes, a considerar no plano de formação de cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada.» (D.R. nº26/2012 de 21 de fevereiro, Art.3º)

Ressalve-se, no entanto, a especificidade da formulação da lei – este diagnóstico das necessidades de formação é feito “Para além dos objetivos estabelecidos no nº3 do artigo 40º do ECD”, será então um acréscimo, um excesso para além de tais objetivos. Ora quais são esses objetivos?

Verificamos que entre os nove objetivos aí definidos (considerando as várias revisões do estatuto) se encontram referências várias ao aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional, mas também uma referência muito explícita à relação entre a avaliação de desempenho e ao progresso na carreira (com a consequente repercussão no salário do docente) o que contextualiza a avaliação docente numa rede de implicações administrativas, políticas e económicas que justificarão uma representação da avaliação por parte dos docentes mais como um mecanismo de controlo e punição do que como um mecanismo de auxílio ao desenvolvimento pessoal e profissional. Com efeito podemos ler na alínea e) do ponto 3 do artigo 40º do Estatuto da Carreira Docente que um dos objetivos da avaliação é «Diferenciar e premiar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente;» (D.L. 75/2010, Artº40)

No sentido de organizar as nossas reflexões sobre a história mais recente da avaliação de desempenho docente em Portugal convém registar que a mesma nos remete para dois normativos legais fundamentais que, por sua vez, correspondem a práticas de avaliação docente um pouco distintas: O Decreto Regulamentar 2/2010 de 23 de junho, que regulou o ciclo avaliativo 2009-2011 e o Decreto Regulamentar 26/2012 de 21 de fevereiro que, seguindo os parâmetros estabelecidos no Despacho 13981/2012 de 26 de outubro, introduz alterações na avaliação docente e foi aplicado no ano letivo de 2012/2013.

De acordo com os dois decretos regulamentares referidos a avaliação implica uma tomada de decisão face a um objetivo proposto, decisão que expressa ao mesmo tempo uma valoração que implica a existência de um referente e se torna publica no final do ano letivo ou do ciclo avaliativo. A valoração atualmente prevista (e presente nos dois normativos legais indicados) implica a atribuição das menções de *Excelente*, *Muito Bom*, *Bom*, *Regular* e *Insuficiente*, dependendo a atribuição das primeiras duas menções de percentagens máximas fixadas de acordo com a avaliação externa da escola ou agrupamento de escolas (ECD, Artigo 46º). Apesar de muitas semelhanças os dois decretos apresentam algumas diferenças, no que se refere à construção do “referido” ou aos aspetos observáveis assinalados por Hadji e no que se refere aos intervenientes no processo de avaliação. O quadro que se segue pretende apresentar de modo sintético as principais diferenças presentes nos dois diplomas legais:

| | DR 2 /2010 (Ciclo avaliativo 2009/2011) | DR 26/2012 (ciclo avaliativo 2012/2013) |
|---------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Dimensões ou domínios 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 educativa; - Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. | <ul style="list-style-type: none"> - Científica e pedagógica; - Participação na escola e relação com a comunidade; - Formação contínua e desenvolvimento profissional. |
| Referente | <ul style="list-style-type: none"> - Os padrões de desempenho docente estabelecidos a nível nacional, sob proposta do conselho científico para a avaliação de professores; - Os objetivos e as metas fixadas no projeto educativo e nos planos anual e plurianual de atividades do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada. - Os objetivos individuais (facultativos). | <ul style="list-style-type: none"> - Os objectivos e as metas fixadas no projecto educativo do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada; - Os parâmetros estabelecidos para cada uma das dimensões aprovados pelo conselho pedagógico. - Os parâmetros estabelecidos a nível nacional para a avaliação externa fixados pelo Ministério da Educação e Ciência no Despacho 13981/2012 de 26 de outubro |
| Intervenientes do processo de avaliação | <ul style="list-style-type: none"> - O avaliado - O júri de avaliação composto pelos membros da comissão de coordenação da avaliação do desempenho e por um relator; - O coordenador de departamento que coordena e supervisiona o trabalho dos relatores do seu departamento - O relator | <ul style="list-style-type: none"> - O presidente do conselho geral; - O director; - O conselho pedagógico; - A secção de avaliação de desempenho docente do conselho pedagógico; - Os avaliadores externos e internos; - Os avaliados |
| Caráter obrigatório da observação de aulas | <ul style="list-style-type: none"> - Para atribuição da menção qualitativa de Muito Bom ou Excelente. - Para progressão aos 3.º e 5.º escalões da carreira, nos termos estabelecidos no n.º 3 do artigo 37.º do ECD. - 2 aulas observadas em cada ano letivo. | <ul style="list-style-type: none"> - Docentes em período probatório; - Docentes integrados no 2.º e 4.º escalão da carreira docente; - Para atribuição da menção de <i>Excelente</i>, em qualquer escalão; - Docentes integrados na carreira que obtenham a menção de <i>Insuficiente</i>. - 180 minutos de aulas observadas, distribuídos pelo menos por dois momentos distintos, num dos dois últimos anos escolares de cada ciclo. |
| Quem realiza a observação de aulas | <ul style="list-style-type: none"> - Realizada por relator que será <u>preferencialmente</u> do mesmo grupo disciplinar, com habilitação igual ou superior e com formação especializada em avaliação de desempenho. | <ul style="list-style-type: none"> - Realizada por avaliador externo que estará integrado em escalão igual ou superior ao do avaliado, pertencerá ao mesmo grupo disciplinar e terá formação ou experiência profissional em supervisão pedagógica |

Quadro 1 – Modalidades de avaliação do desempenho docente – DR2/2010, artºs 4º, 7º, 9º e 11º; DR 26/2012, artºs 4º,6º,8º e18º

Em ambas as modalidades de avaliação docente expostas a observação de aulas apenas é exigida em alguns casos específicos, não abrangendo a totalidade dos docentes, e da modalidade mais recente de avaliação dos docentes do ensino básico e secundário em Portugal sobressai a presença do avaliador externo. Enquanto ao avaliador interno cabe uma avaliação global relativa aos três parâmetros indicados – dimensão científica e pedagógica, participação na escola e relação com a comunidade, formação contínua e desenvolvimento profissional (DR 26/2012, artº14º) – ao avaliador externo cabe «proceder à avaliação da dimensão científica e pedagógica» (DR 26/2012, artº13º,2), sendo que este último só é requerido para a realização de todo o processo se houver lugar à observação de aulas, pois só a este cabe tal tarefa (DR 26/2012, artº18,3; D D13981/2012, artº7,3). Assim, será suposto o avaliador interno apresentar parecer sobre a dimensão científica e pedagógica do trabalho do professor sem ter acesso direto à prática docente realizada em sala de aula. O peso relativo atribuído a cada dimensão será de sessenta por cento para a dimensão científica e pedagógica e vinte por cento para cada uma das restantes (relação com a comunidade e formação contínua). Nos casos em que se prevê a contribuição do avaliador externo para a avaliação, a avaliação feita pelo mesmo relativamente à dimensão científica e pedagógica terá o peso de setenta por cento, nesse item. Deste modo, se imaginarmos um docente do quarto escalão avaliado com observação de aulas, a sua avaliação final resultará de uma média ponderada cujo esquema podemos observar no quadro seguinte:

| Dimensões da avaliação | Peso relativo | Peso distribuído pelos dois avaliadores – interno e externo |
|----------------------------------------------------------|----------------------|--------------------------------------------------------------------|
| Científica e pedagógica | 60% | 42% (70% desta dimensão) avaliada pelo avaliador externo |
| | | 18% (30% desta dimensão) avaliada pelo avaliador interno |
| Participação na escola e relação com a comunidade | 20% | Totalmente avaliada pelo avaliador interno |
| Formação contínua e desenvolvimento profissional | 20% | Totalmente avaliada pelo avaliador interno |

Quadro 2 – Avaliação docente de acordo com o DR 26/2012 – dimensões, pesos relativos e contributos do avaliador externo e interno (artºs4º, 13º, 14º,21º)

Relativamente à avaliação das dimensões científica e pedagógica efectuada pelo avaliador externo, no último ciclo avaliativo considerado (2012/2013) o Despacho 13981/2012 de 26 de outubro estabelece os parâmetros definidos pelo Ministério de Educação e Ciência exigindo que o avaliador proceda ao registo das observações feitas (art.7º-5), fornecendo para o efeito uma grelha a título meramente indicativo. Tal observação deverá ser então feita considerando os pesos relativos para cada item (dimensão científica e dimensão pedagógica) de acordo com o que apresentamos no quadro seguinte:

| Dimensões da prática docente avaliadas por avaliador externo (observação de aulas) e peso relativo | Especificação de cada dimensão e peso relativo |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Dimensão científica (50%) | Conteúdos disciplinares (40%) |
| | Conhecimentos de língua portuguesa que enquadram e agilizam a aprendizagem dos conteúdos disciplinares (10%) |
| Dimensão pedagógica (50%) | Elementos didáticos (estruturação da aula, evolução da aprendizagem e orientação para tal verificação, acompanhamento aos alunos e informação sobre a sua evolução) (40%) |
| | Elementos relacionais (disciplina, envolvimento dos alunos, estímulos para melhoria) (10%) |

Quadro 3 – Parâmetros para a avaliação externa definidos pelo Ministério de Educação e Ciência no Despacho 13981/2012 de 26 de outubro (artº 5 e 6)

Algumas questões podem ser colocadas a partir da consideração deste diploma legal, nomeadamente as seguintes: porque é que a observação de aulas só é requerida em alguns escalões da carreira docente (o que acontecia também no enquadramento legal anterior); como pode o avaliador interno emitir parecer sobre a dimensão científica e pedagógica se não observa as aulas do docente que avalia e, por fim, como se articula o trabalho do avaliador externo como o avaliador interno, procede-se a uma simples atribuição de classificação numérica ou há entre eles uma afinação de critérios? Qual é na verdade o papel do avaliador externo em todo este processo?

A partir de tudo o que foi exposto afigura-se pertinente referir a avaliação docente como sede de um conflito de algum modo insuperável entre o desenvolvimento profissional e a prestação de contas, paradoxo assinalado por estudos como *Teacher evaluation: a conceptual framework* (OCDE,2009) e *Supervisão e Avaliação do*

Desempenho Docente, para uma abordagem de orientação transformadora (Vieira e Moreira, 2011). Segundo o primeiro, combinar desenvolvimento profissional e responsabilização num único modelo de avaliação docente (ou seja, num mesmo processo de supervisão) gera uma tensão insuperável já que, sabendo que a sua avaliação se refletirá no salário e progresso na carreira o professor dificilmente revelará as suas fragilidades, pelo que o objetivo de desenvolvimento profissional fica seriamente comprometido. (OCDE, 2009;8) Tal paradoxo é igualmente assinalado no estudo de Vieira e Moreira que consideram que o atual modelo de avaliação incorpora finalidades incompatíveis o que tem contribuído para a avaliação do desempenho e a supervisão se instituírem nas escolas «como mecanismos de conformidade e reprodução, mais do que como estratégias de transgressão e transformação» (2011:8) Assinale-se que esta posição das referidas autoras diz respeito ao modelo de avaliação vigente antes da entrada em vigor do DR 26/2012, no entanto, a nosso ver, as questões levantadas mantêm toda a pertinência, e arriscaríamos dizer que se tornaram ainda mais pertinentes e urgentes, na medida em que a introdução no processo de avaliação dos docentes da figura do avaliador externo eventualmente contribuirá para um acentuar da perceção da avaliação como procedimento de controlo, inspeção e responsabilização por parte dos docentes avaliados, alimentando sentimentos negativos face à avaliação e minorizando qualquer contributo que esta possa dar ao desenvolvimento profissional.

Ainda relativamente à avaliação do desempenho docente será importante referir uma especificidade do contexto português que não poderá ser omitida numa reflexão sobre o tema. De acordo com o ECD (pontos 2 e 3 do artº37) a avaliação de desempenho docente tem reflexo direto na progressão na carreira, sendo a obtenção da menção de Bom requisito mínimo para progredir ao escalão seguinte e, como já referimos, para acesso ao 3º e 5º escalão há exigência adicional de que a avaliação de desempenho se faça com observação de aulas. Nos termos definidos pelo número 3 do artigo 23º do DR 26/2012 (regulação mais recente da avaliação e desempenho docente) a atribuição das menções qualitativas de Muito Bom e Excelente permitem aos docentes o progresso ao escalão seguinte sem estarem sujeitos à existência de vaga, para além de conferirem bónus no tempo de permanência no escalão em que se ingressa (seis meses a menos para quem obtiver menção de Muito Bom e um ano a menos para quem obtiver menção de Excelente). Ora, no caso português constatamos que estes efeitos previstos na lei como consequências da Avaliação de Desempenho não se têm verificado, em

resultado da aplicação de diversos diplomas legais que, desde 30 de agosto de 2005 têm decretado o congelamento das carreiras, defraudando todas as expectativas que os docentes legitimamente possam ter formado relativamente a uma valorização salarial decorrente do seu bom desempenho. Com efeito, esta situação de congelamento iniciou-se com a publicação da Lei 43/2005 de 9 de agosto, que decretou a aplicação de tal medida até 31 de dezembro de 2006, situação que foi prorrogada até 31 de dezembro de 2007 de acordo com a Lei 53-C/2006 de 29 de dezembro. De 2008 a 2010 a progressão realizou-se com normalidade, mas os orçamentos de Estado dos anos de 2011, 2012, 2013 e 2014 voltaram a decretar a situação de congelamento do tempo de serviço dos docentes para efeitos de progressão na carreira, para além de imporem uma desvalorização dos salários.

A partir do exposto podemos fixar alguns aspetos definidores dos três conceitos chave que aqui começámos por abordar, mas também identificar conflitos e problemas decorrentes quer da sua apropriação pelos normativos legais, quer da sua aplicação prática. O quadro da página seguinte procura sistematizar as conclusões relativas a ambos os aspetos – definição e problemas, referindo apenas algumas das práticas já identificadas para cada conceito:

| | Objetivos: | Práticas: | Problemas: |
|-------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Supervisão | <ul style="list-style-type: none"> - «Desenvolvimento profissional» (Alarcão e Tavares,2010; Trindade,2007) - «Desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores para melhoria das aprendizagens dos alunos» (Vieira e Moreira, 2010) - Identificação e ultrapassagem dos constrangimentos que se colocam a uma educação transformadora (Vieira e Moreira, 2011) - Emancipação profissional e inovação pedagógica (Idem) | <ul style="list-style-type: none"> - Orientação e ajuda de outro profissional. (Alarcão e Tavares,2010; Trindade, 2007) - Organização e dinamização de ações de formação (Trindade,2007) - Dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola (Alarcão e Tavares, 2010) - Apoio, escuta, colaboração ativa em metas acordadas, envolvimento na ação educativa (Oliveira-Formosinho,2002) - Monitorização sistemática da prática pedagógica através de procedimentos de reflexão e experimentação (Vieira, 1993) - Estratégia de resistência aos fatores que limitam a pedagogia (Viera e Moreira, 2011) | <ul style="list-style-type: none"> - Confusão entre orientação e supervisão (Trindade, 2007) - No contexto atual, tende a instituir-se como mecanismo de conformidade e reprodução, mais do que como estratégia de transformação (Vieira e Moreira, 2011) |
| Orientação | <ul style="list-style-type: none"> - Ajudar o formando a adequar o seu desempenho ao perfil desejado (Nolan e Hoover,2004 citados por Trindade 2007) - Fornecer informação para a avaliação do desempenho (Idem) | <ul style="list-style-type: none"> - Divulgação de novidades que surgem na profissão (Trindade, 2007) - Aconselhamento de caminhos possíveis (Nolan e Hoover,2004,citados por Trindade, 2007) | <ul style="list-style-type: none"> - Confusão entre orientação e supervisão (Trindade, 2007) |
| Avaliação | <ul style="list-style-type: none"> - Tomada de decisão sobre o desempenho dos formandos e sua adequação (Nolan e Hoover,2004 citados por Trindade 2007) - Atribuição de um juízo de valor que visa melhor adequação das ações futuras (Hadji, 1995) - Melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos (Dec. Lei 75/2010; Decreto regulamentar 26/2012) - Proporcionar orientações para o desenvolvimento/valorização pessoal e profissional (Dec. Lei 75/2010; Decreto regulamentar 26/2012) - Reconhecimento do mérito e da excelência.» (Dec. Lei 75/2010) - Diferenciar e premiar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente (Dec.Lei 75/2010) | <ul style="list-style-type: none"> - Construção de um referente que organiza expectativas e critérios (projeto docente ou projeto educativo de escola) - Observação de aulas - Formulação de juízo de valor - Diagnóstico das necessidades de formação(Hadji, 1995; Dec. Lei 75/2010; Dec. Regulamentar 26/2012) - Observação de aulas exclusivamente por avaliador externo (DR 26 2012) | <ul style="list-style-type: none"> - Pode instituir-se mais em mecanismo de controlo, inspeção e sujeição do que em incentivo à inovação (Gil, 2009; Vieira e Moreira, 2011) - Tensão gerada por finalidades incompatíveis num só modelo de avaliação (OCDE, 2009; Vieira e Moreira, 2011) -Confusão relativamente aos papeis e à relação entre avaliador interno e externo. (DR 26/2012) --Expetativas dos docentes relativamente aos efeitos da avaliação na progressão defraudadas pelo congelamento das carreiras. |

Quadro 4 – Supervisão, orientação e avaliação – definição e problemas

1.2. Conceito de modelo de supervisão e elementos de um modelo

Pretendendo-se com este estudo apresentar contributos para a criação de um modelo de supervisão adequado às práticas pedagógicas do professor de Filosofia do Ensino Secundário (já inseridos na carreira) e explicitado que foi, nos seus traços essenciais, o conceito de supervisão, cumpre agora expor o conceito de “modelo”, apresentando as suas diferentes componentes.

Segundo Tracy (2002, 20,21) o conceito de modelo de supervisão apresenta aceções múltiplas: ele pode ser entendido como abstração da realidade que se desenvolve a partir da prática, lente conceptual ou estrutura interpretativa que nos ajuda a organizar uma dada realidade (neste caso a prática supervisiva) ou ainda exemplo a seguir (Tracy, 2002: 20, 21). No entanto, optar pela interpretação do modelo como exemplo pode encerrar o perigo de fazer do modelo um muro que impede a reflexão mais do que a propícia, sendo pois conveniente, neste contexto que se associa a múltiplas interações e realidades, encarar qualquer modelo numa perspectiva eclética, plural e dinâmica, garantindo a possibilidade de ajustamentos às situações concretas. Na verdade, diferentes modelos ligam-se a diferentes conceções da supervisão e das funções do supervisor e, essa multiplicidade, deve ser entendida como um riqueza e não como um defeito.

Joyce e Weil (1980, citados por Tracy, 2002:23,24) identificam os seguintes conceitos úteis para a descrição de qualquer modelo de ensino, e que Tracy considera «aplicáveis a modelos de supervisão educativa» (2002:23). Assim, em qualquer modelo podemos identificar: 1) objetivos; 2) pressupostos teóricos; 3) princípios e conceitos principais; 4) a sintaxe; 5) o sistema social; 6) os princípios de reação; 7) as condições de apoio.

No que respeita ao primeiro elemento – os objetivos – Tracy considera que na generalidade os diferentes modelos apresentam objetivos ligados à avaliação, à assistência, a uma combinação de ambos ou ao desenvolvimentos do professor e/ou da organização. (Idem, 2002:24) Relativamente aos pressupostos teóricos esta autora esclarece que os mesmos nem sempre são explícitos e se prendem com a conceção de ensino subjacente ao modelo e, enfim, com os pressupostos filosóficos, psicológicos e

pedagógicos em que se fundamenta. A sintaxe é algo que se apresenta como mais evidente, sendo composta pelas «etapas reais de implementação» (Idem, 2002:24), por exemplo, no modelo de supervisão clínica – que adiante explicitaremos e que julgamos orientar as práticas de supervisão que abordamos neste estudo – encontramos as seguintes etapas fundamentais: 1) Encontro pré observação; 2) Observação; 3) Análise de dados; 4) Encontro pós observação; 5) Análise do ciclo de supervisão. (Alarcão e Tavares, 2003:28)

Os princípios e conceitos subjacentes ao modelo serão em cada caso os que se articulam com os pressupostos teóricos assumidos, enfim, com as concepções de homem e de desenvolvimento humano, com as concepções de aprendizagem e o modelo de sociedade preconizado. Será por isso difícil destringir na prática estes diferentes níveis uma vez que estes mesmos conceitos e princípios terão que formar um todo coerente com o sistema social que se articula com o modelo, relativo aos papéis desempenhados pelos diferentes intervenientes no processo de supervisão, ao tipo de relações e à qualidade das interações. É neste âmbito que cabe a identificação de estilos de supervisão, como os definidos por Glickman que, identifica três estilos distintos: não-diretivo, colaborativo e diretivo. (Glickman 1985, citado por Viera e Moreira, 2011:16)

Os princípios de reação «fornecem alguma capacidade preditiva ao modelo» (Tracy, 2002:25) funcionando como uma extensão da sintaxe que auxilia o supervisor a orientar o seu comportamento de modo mais eficaz, na medida em que permite a previsão sobre o comportamento do avaliado colocado sobre certas circunstâncias. Finalmente, o sistema de suporte refere-se «às condições de apoio necessárias para que o modelo seja eficazmente implementado» (Idem:25) que poderão incluir, por exemplo, suportes técnicos requeridos para a análise de dados em certos modelos, formação adequada dos supervisores e, em nosso entender, também condições para a criação de instrumentos específicos de análise, ambiente de colaboração e de incentivo à reflexão, à crítica e à inovação no seio da organização em que o processo supervisivo se desenvolve.

Um modelo de supervisão pedagógica constitui uma totalidade coerente, onde objetivos, pressupostos, sintaxe, princípios e conceitos organizam uma prática que se desenrola num determinado contexto – uma escola situada numa comunidade – visando globalmente a melhoria das condições de aprendizagem nesse contexto. No entanto,

julgamos que no campo específico da supervisão pedagógica, como no campo específico da pedagogia em geral, não é fecundo o assumir dos modelos como paradigmas tal como surgem definidos na obra clássica de T.S. Kuhn, (1962) *The Structure of Scientific Revolutions*. Para Kuhn «paradigmas são as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornece problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência» (Kuhn, 1991:13), constituindo-se assim como modelos de investigação partilhados pela comunidade científica. Ora, uma das características dos paradigmas segundo Kuhn será a sua incomensurabilidade, a impossibilidade de serem comparados objetivamente, uma vez que cada um encerra uma diferente visão do mundo. Assim, neste contexto ficaria vedada qualquer orientação eclética, qualquer tentativa para cruzar paradigmas distintos e reinventar a cada passo um novo modelo. Ora, de acordo com a visão de Tracy (2002, 21) acima exposta, julgamos que o ecletismo face aos modelos pode gerar práticas de supervisão mais ajustadas a uma realidade pedagógica cada vez mais complexa e dinâmica e aos percursos de desenvolvimento profissional específico de cada docente. Um ponto de vista semelhante é apresentado por Alarcão e Tavares que afirmam a possibilidade de coexistência de diferentes cenários numa mesma *praxis* supervisiva (Alarcão e Tavares, 2010,17).

No entanto, haverá talvez alguns aspetos em que tal ecletismo se pode revelar de mais difícil aplicação que têm a ver com os conceitos chave do modelo tal como são apresentados por Tracy: «(1) os objetivos ou propósitos do modelo; (2) os pressupostos teóricos (3); os princípios ou conceitos subjacentes.». Seguiremos esta ordem para definir o modelo de supervisão da prática pedagógica em filosofia que aqui buscamos, dividindo então o nosso problema em três questões fundamentais:

- 1) Que objetivos ou propósitos deverão ser estabelecidos num modelo de supervisão da prática pedagógica em filosofia no Ensino Secundário?
- 2) Que pressupostos teóricos deverão sustentar esse modelo?
- 3) Quais os princípios ou conceitos subjacentes ao modelo que pretendemos definir?

Deste modo, não descurando a importância dos restantes componentes do modelo, que procuraremos também esboçar, buscamos sobretudo identificar estes três aspetos fundamentais que, a nosso ver condicionam o modo como se definirão os restantes.

O quadro que se segue apresenta de modo sintético os diferentes componentes de um modelo e servir-nos-á posteriormente de guia para análise dos dados recolhidos e formulação do modelo desejado:

| Componentes de um modelo de supervisão | |
|-----------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 - Objetivos | Habitualmente combinam avaliação e assistência ao desenvolvimento |
| 2 - Pressupostos teóricos | Nem sempre são explícitos. Ligam-se às concepções de ensino que se defendem e aos pressupostos filosóficos, psicológicos, sociológicos e pedagógicos que as sustentam, enfim aos paradigmas de ensino aprendizagem. |
| 3 - Princípios e conceitos principais | Decorrentes dos pressupostos teóricos relacionam-se com as concepções de homem, desenvolvimento, aprendizagem e sociedade que são defendidos. |
| 4 - Sintaxe | Etapas reais de implementação na prática do modelo de supervisão defendido (por exemplo, o ciclo de supervisão do modelo de supervisão clínica) |
| 5 – Sistema social | Articulado de modo coerente com os princípios e conceitos principais refere-se essencialmente aos papéis desempenhados pelos intervenientes no processo de supervisão, ao tipo de relações e qualidade das interações |
| 6 – Princípios de reação | Previsão sobre as consequências da prática de supervisão sobre o docente |
| 7 – Condições de apoio | Suportes técnicos e humanos da prática supervisiva – instrumentos de registo, adequada formação dos supervisores, ambiente de trabalho nas escolas, apoio à inovação nas práticas. |

Quadro 5 – Componentes de um modelo de supervisão (adaptado a partir de Tracy, 2002)

1.3. Os modelos de supervisão pedagógica

Como referimos anteriormente as práticas de supervisão pedagógica podem ocorrer a partir de diferentes concepções ou modelos. Encontramos em Alarcão e Tavares (2007, 16-32) uma compilação bastante completa e exaustiva dos variados modelos que constitui por isso mesmo um excelente ponto de partida quando se pretende esboçar um modelo específico. De modo sintético, passaremos então a apresentar esses diferentes modelos ou cenários (para usar a terminologia específica dos autores), partindo da análise do texto indicado:

- a) O modelo de imitação artesanal – Neste modelo o futuro professor observaria e imitaria o profissional mais experiente, pressupondo a absoluta autoridade do mestre a uma certa imutabilidade do saber. Trata-se, portanto, de um modelo mais adequado à formação inicial e que apresenta algumas limitações, tais como a necessidade de encontrar previamente tais modelos/mestres e a impossibilidade de compatibilizar os princípios subjacentes ao modelo com o carácter dinâmico da maior parte dos saberes.
- b) O modelo de descoberta guiada – Neste cenário, o modelo «humano» é substituído, por assim dizer, pelos modelos teóricos. O professor deve começar por tomar conhecimento teórico dos modelos de ensino, sendo depois guiado na sua aplicação prática ponderando as variáveis do contexto. Pressupondo a aquisição de conhecimento sobre os modelos, que em princípio um professor inserido na carreira deve já deter e saber aplicar, este modelo também se afigura de aplicação mais pertinente aos professores estagiários ou futuros candidatos a professores.
- c) O modelo *behaviorista* – Apresentando como suporte as teorias comportamentalistas, tal modelo concebe o professor sobretudo como alguém que aplica uma série de técnicas pedagógicas, dependendo a eficácia da prática da mestria com que tais técnicas são aplicadas. Na aplicação do modelo, dando-se ênfase sobretudo aos objetivos de ensino e à instrução (de acordo com os princípios do comportamentalismo), defende-se que o professor se deve observar a si mesmo em situações de micro ensino, analisando a sua técnica, o seu comportamento em situação de aula, para se corrigir e aperfeiçoar.

- d) O modelo clínico – Tal modelo apresenta a particularidade de assumir com clareza que o professor é o agente dinâmico responsável pela prática de ensino, constituindo-se o supervisor como aquele que «ajuda a analisar e a repensar o seu próprio ensino.» (Alarcão e Tavares, 2010: 26). Pressupõe-se que o professor é um profissional autónomo, que trabalha com o supervisor e com os restantes colegas, em clima de colaboração. Estabelecendo como objetivo prioritário a melhoria da prática “clínica”, ou seja, a melhoria da prática de ensino na sala de aula, considera-a dentro de numa totalidade mais vasta que inclui planificação, observação, análise e avaliação. Assim, apresenta o ciclo de supervisão que se organiza em cinco etapas: encontro pré-observação, observação, análise dos dados e planificação da estratégia de discussão, encontro pós-observação e análise do ciclo de supervisão (Goldhammer e outros, 1980, citados por Alarcão e Tavares, 2010:26). Segundo Vieira e Moreira (2011:29) este modelo tem resistido à passagem do tempo e revelado grandes potencialidades formativas, certamente devido à clareza e aplicabilidade desta sintaxe que se mostra adequada à maior parte dos contextos supervisivos e transferível para diferentes cenários.
- e) O modelo psicopedagógico – A particularidade deste modelo assenta na ideia de que orientar é ensinar a ensinar, pelo que o supervisor colabora na preparação da aula e procede à avaliação. Este cenário, desenvolvido por E.Stones, concebe a relação entre supervisor e professor como tendo aspetos semelhantes à relação do professor com os alunos – já que ambas visam ensinar conceitos que possibilitam a resolução de problemas – mas apresentando duas diferenças fundamentais – a relação professor-supervisor é mais próxima e dialogante e é uma relação entre dois adultos. Apresenta-se também como mais abrangente que o modelo clínico pois, enquanto aquele se centra na prática letiva, este supõe que tal prática deve ser antecedida por uma fase de aquisição de conhecimentos e de observação. Esta sintaxe de três momentos – conhecimento, observação e aplicação justifica também a associação deste modelo sobretudo aos professores estagiários recém-chegados à profissão, embora nos pareça legítimo considerar que alguns dos princípios que sustentam este modelo são transferíveis a outros contextos, nomeadamente, a visão da supervisão como uma continuidade da relação pedagógica e desta como relação entre dois adultos, indiciando uma

relação dialógica e empática entre pares, mais do que uma relação de dependência hierárquica.

- f) O modelo pessoalista – Esta cenário de supervisão supõe que quanto maior o grau de desenvolvimento pessoal maior é a capacidade profissional para adaptação aos contextos, dando grande importância ao auto conhecimento dos sujeitos. No que concerne à observação de aulas, advoga que tão importante como uma análise objetiva é a consideração das percepções que os diferentes intervenientes têm dos processos. A ideia de que o desenvolvimento profissional acompanha o desenvolvimento pessoal levanta, no entanto, alguma polémica.
- g) O modelo reflexivo – Inspirado nos estudos de Schön (1983,1987) sobre os profissionais reflexivos, o modelo reflexivo considera a imprevisibilidade dos contextos em que a prática de ensino decorre defendendo a constante necessidade do professor realizar «a reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção» (Alarcão e Tavares, 2010:35), desenvolvendo uma dimensão metacognitiva da própria prática pedagógica. O supervisor assumiria o papel de um facilitador que apoia e encoraja a experimentação em conjunto e a reflexão sobre a mesma, criando condições para a desejável auto supervisão que se realizaria ao longo da vida;
- h) O modelo ecológico – Partindo do modelo de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, enfatiza a importância dos contextos, quer imediatos a nível do microsistema e do mesossistema, constituídos pelas atividades, relações e papéis em que o indivíduo participa e as inter-relações entre eles, quer os mais vastos a nível do exossistema e do macrossistema, onde o sujeito em desenvolvimento não participa diretamente mas cujas mudanças se refletem nos contextos próximos (Bronfenbrenner, 1979, 9-26). Considerando que as atividades, papéis e relações interpessoais são fundamentais para o desenvolvimento, assim como os diferentes contextos e as relações entre eles, a supervisão surge neste âmbito como processo que visa proporcionar diferentes experiências e facilitar transições ecológicas e desempenho de novos papéis, compreendendo o modo como as relações próximas e as influências mais distantes, por exemplo, a nível das alterações programáticas ou da valorização social e cultural da profissão docente interagem com o desenvolvimento pessoal e profissional do docente.

- i) O modelo dialógico – Nesta visão emerge a noção de comunidade profissional, da qual fazem parte como parceiros, quer professor, quer supervisor e onde através da colaboração e do diálogo crítico se procura inovar e mudar os contextos. Deste modo, apresentando uma abordagem dialogante e contextualizadora, considera mais o coletivo dos professores do que o indivíduo, analisando o modo como os contextos constroem o desempenho e procurando através do exercício da supervisão contribuir para a emancipação profissional dos docentes. Um aspeto essencial deste modelo é a forte valorização da análise do discurso dos professores e de um diálogo crítico onde se avalia a adequação entre as teorias ditas e as teorias em uso.
- j) O modelo integrador – Este cenário, identificado por Alarcão e Tavares como “um cenário possível» é renomeado por Trindade que o designa como «processo integrador complexo» (2007: 82) apresenta-se como um modelo eclético, assumindo que os diferentes modelos se podem debruçar na teoria mas que, na prática, se interpenetram. Defendido por Alarcão e Tavares e por Sá-Chaves (2002, 161) como um modelo aberto e inacabado, ajustável a diferentes situações e contextos e suscetível de autorregulação constante, é sustentado em três ideias chave - o professor é um adulto em desenvolvimento, o professor quando aprende a ensinar encontra-se em situação de aprendizagem e o supervisor é um facilitador das aprendizagens do professor que influencia através destas aprendizagens dos alunos. As noções de desenvolvimento e aprendizagem surgem assim como centrais neste modelo, assinalando-se a vertente pedagógica da supervisão e considerando que o «supervisor não será aquele que dá receitas de como fazer, mas aquele que cria junto do professor, com o professor e no professor, um espírito de investigação ação, num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor, pessoa, profissional.» (Alarcão e Tavares, 2010:43)

1.4. Supervisão e desenvolvimento profissional – diferentes etapas diferentes necessidades

Na análise dos diferentes modelos expostos no capítulo anterior temos que ter em conta que o modelo cujo esboço aqui pretendemos traçar visa a sua aplicação a docentes

inseridos na carreira, com experiência profissional consolidada, pelo que alguns dos modelos enunciados se mostram desde logo inadequados ou pouco completos. Efetivamente, se, como afirma Day «é necessário promover o desenvolvimento profissional contínuo de todos os professores, ao longo de toda a carreira, para que estes possam acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, destrezas e perspetivas sobre o bom ensino» (2001:16), não podemos deixar de ter em conta que a situação de um recém-chegado à profissão se distingue da de um professor com a experiência de vários anos de ensino. A consciência dessa diferença e a necessidade de a ter em conta é referida por diversos autores, nomeadamente por Trindade (2007:154) que salienta a necessidade de considerar três grandes grupos, no que se refere à avaliação sumativa do desempenho: os professores estagiários, os professores em meio de carreira e, por último, os professores cujo desempenho profissional não satisfaz em algum aspeto particular.

Assim, relativamente aos professores inseridos na carreira, este autor propõe que uma avaliação cíclica se inicie no sexto ano de serviço e que formalmente ocorra com um intervalo de três anos, tendo por objetivo a «avaliação da qualidade de desempenho e a identificação das áreas para crescimento profissional (Trindade, 2007:155)». No que respeita ao processo de avaliação considera a necessidade de dois anos de avaliação formativa que preparem o terceiro, onde se realizaria a avaliação sumativa e, todo o processo seria feito «na modalidade escolhida pelo professor (a partir da observação da aula, treino de pares, crescimento auto dirigido, investigação ação, grupos de estudo, etc).» (Trindade, 2007:155) visando o ideal da excelência.

A este respeito julgamos pertinente estabelecer aqui uma relação com as etapas de desenvolvimento profissional tal como são definidas por Huberman (2013:37-51). Inspirado no modelo de Donald Super (1957) este autor considera que podemos identificar nos professores do ensino secundário (precisamente aqueles sobre os quais incide o nosso estudo) uma tendência para um percurso de desenvolvimento profissional que se divide em cinco grandes etapas: Entrada na carreira, Estabilização, Diversificação e ativismo/questionamento, Serenidade e distanciamento afetivo/conservantismo, Desinvestimento. No quadro que se segue procuramos fazer uma breve síntese de cada etapa, no sentido de posteriormente refletirmos sobre eventuais necessidades específicas de cada fase e sobre o modelo ou modelos de

supervisão que em cada caso se mostrarão mais adequados ao desenvolvimento profissional.

| Anos de carreira | Fases de desenvolvimento | Breve caracterização |
|------------------|-------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1-3 | Entrada na carreira | Vivência de uma tensão entre sobrevivência e descoberta – confronto com a complexidade da situação profissional e o entusiasmo inicial. Fase global de exploração e de experimentação. |
| 4-6 | Estabilização | Acentuar do grau de liberdade e adoção de um modo próprio de funcionamento. Melhor domínio das situações no plano pedagógico; crescimento do sentimento de “competência” pedagógica e de confiança. |
| 7-25 | Diversificação/Ativismo/ Questionamento | Fase de maior motivação e dinamismo, desejo de maximizar a prestação em situação de aula, tomada de consciência dos fatores que limitam o sucesso nas aprendizagens. Em muitos casos esta fase dá origem a um período de monotonia e desencanto ou a um período de questionamento, um «pôr-se em questão» (15º a 25º ano de carreira). |
| 25-35 | Serenidade/ Distanciamento afetivo/ Conservantismo | Maior domínio da situação pedagógica e aumento da sensação de confiança e serenidade. Menor investimento afectivo e decréscimo da ambição relativa à profissão. Em alguns casos emerge uma maior rigidez e resistência à inovação. |
| 35-40 | Desinvestimento | Focalização em algumas tarefas e descomprometimento face à profissão. |

Quadro 6 – Fases do desenvolvimento profissional dos docentes do ensino secundário (Adaptado de Huberman, 2013)

A partir da consideração destas diferentes etapas do desenvolvimento profissional surge reforçada a pertinência da proposta de Trindade (2007) acima referida, que considera a necessidade de uma avaliação cíclica a partir do sexto ano de ensino. Na verdade, como podemos constatar no quadro 6, será esse o momento em que termina a fase de estabilização, iniciando-se um período que nos parece razoável considerar como sendo de certa maturidade e autonomia profissional, coincidente com a fase de diversificação e ativismo. O exercício de supervisão e a avaliação de desempenho do docente, a partir desta fase, não pode exercer-se como se este fosse um estagiário ou um novato na profissão, já que serão certamente de outra ordem as suas necessidades no que respeita ao apoio ao desenvolvimento profissional, pelo que alguns

aspectos terão de ser considerados na definição de um modelo de supervisão que assuma como finalidade o desenvolvimento profissional de docentes nesta fase de carreira.

No entanto, a respeito das fases de desenvolvimento profissional tal como são consideradas por Huberman parece-nos importante assinalar que as mesmas, tal como o autor faz questão de explicar, se referem a tendências, que podem não ser vividas da mesma maneira por diferentes indivíduos (2013:37). Por outro lado, se nos focarmos no caso específico dos professores portugueses, muitos existirão onde a fase de estabilização se dilata no tempo, dada a dificuldade de entrada na profissão com uma situação estável e a permanência, durante vários anos, em situação de professor contratado, sem que se pertença a um quadro de escola ou agrupamento de escolas. No cenário de instabilidade profissional, de mudança de escola, de turmas e de contexto profissional a cada ano letivo, torna-se difícil aceitar plenamente modelos genéricos de desenvolvimento profissional para a carreira docente. Apesar disso, como o nosso estudo de foca na análise de casos de professores inseridos em quadros de escola ou agrupamento de escolas, julgámos pertinente a consideração deste enquadramento teórico.

1.5. Modelos de supervisão para o professor inserido na carreira –quatro modelos em análise

Em face do exposto considerámos que, de entre os diferentes modelos de supervisão expostos anteriormente alguns existem que, quer pela pertinência da sua sintaxe, quer pelos princípios e conceitos que os sustentam, se mostram mais aptos para uma transferência para diferentes contextos de supervisão/avaliação ou mais adequados à supervisão/avaliação de professores já inseridos na carreira, com vários anos de ensino e, portanto, incluídos na terceira ou quarta fase de desenvolvimento profissional consideradas por Huberman. Assim, entre estes, destacámos os modelos clínico, reflexivo, dialógico e integrador como adequados a uma supervisão dos professores inseridos na carreira tal como passamos a justificar.

1.5.1. O modelo clínico e o ciclo de supervisão

Ao retomarmos os modelos de supervisão pedagógica, atendendo agora apenas a um grupo restrito que se nos afigura mais pertinente no âmbito da supervisão de docentes inseridos na carreira, começamos por salientar alguns aspetos do modelo clínico, tendo em conta que o mesmo é identificado por Alarcão e Tavares como de «utilização mais apropriada no contexto da formação contínua do que na formação inicial» (2007:26) e que apresenta uma sintaxe (o ciclo de supervisão pedagógica) que lhe confere certa abrangência e possibilidade de utilização mesmo no contexto de outros modelos.

Efetivamente, sobre o modelo de supervisão clínica diz-nos Tracy que pode ser visto «quer como um modelo distinto dos demais, quer como um conceito abrangente, a partir do qual derivam numerosos modelos.» (2002:69) Este ponto de vista surge, em certa medida, confirmado por Vieira e Moreira que, defendendo um cenário dialógico onde a supervisão deve ter uma orientação transformadora das práticas pedagógicas, não deixam de salientar que é impossível falar de observação de aulas sem falar do modelo de supervisão clínica (2011: 28).

Uma certa *universalização* do modelo clínico advém certamente do ciclo de supervisão, atrás já referido, que organiza o processo de observação de aulas, definindo etapas para o mesmo (cinco na versão de Goldhammer e oito na versão de Cogan) estabelecendo que qualquer observação deve ser precedida de encontros preparatórios entre supervisor e professor e seguida de encontros de análise e exploração do que foi observado onde, com a colaboração do supervisor, o professor procura aperfeiçoar a sua prática em sala de aula. Partindo da perspetiva exposta por Smyth (1984) Alarcão e Tavares fazem notar que é importante não restringir este modelo clínico a uma aplicação estereotipada onde se seguem criteriosamente as etapas do ciclo de supervisão esvaziando-as do espírito que as deve orientar – um espírito de colegialidade entre professor e supervisor, centrado na atividade de resolução de problemas, onde o supervisor mais do que dar receitas apoia a reflexão autónoma do docente.

«Não se trata de uma supervisão de “receitas” a executar num processo de ensino-aprendizagem vigiado por uma relação de “guerra-fria” entre o supervisor e o supervisionado, mas numa autêntica relação de colaboração entre

colegas que, na clínica da sala de aula, procuram a interação do processo de ensino-aprendizagem como objeto de reflexão e questionamento crítico e fonte de hipóteses de solução e de mudança.» (Alarcão e Tavares, 2010:119)

Assim, a supervisão clínica não se cinge a um conjunto de etapas que enformam a observação de aulas, mas sustenta-se num leque de finalidades e valores que dão sentido a tais etapas. Apresenta como características fundamentais o estabelecimento de uma relação de confiança mútua entre supervisor e professor, o desenvolvimento entre estes de uma tensão produtiva, o estabelecimento do aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e da organização como finalidade. Tal como nos explicam Vieira e Moreira:

«Do ponto de vista ideológico, a supervisão clínica pressupõe a defesa de valores como a colegialidade, a confiança mútua, a auto-suficiência, a liberdade, a autonomia e o espírito crítico, no ensino e na supervisão do ensino, para todos os atores envolvidos.» (2011: 30)

O respeito pela autonomia do professor e o apoio na resolução de problemas mostram a pertinência do modelo para a supervisão de professores já inseridos na carreira e com experiência profissional consolidada. No entanto, o ênfase dado à dimensão da colegialidade, da reflexão e da resolução de problemas indiciam a tendência de este modelo se desenvolver gerando outros que, partilham e/ou aprofundam algumas destas dimensões, tais como o modelo reflexivo e o modelo dialógico.

1.5.2. O modelo reflexivo

Isabel Alarcão (1996:11-16) explica-nos que o modelo reflexivo da supervisão pedagógica surgiu na década de 80 do século passado a partir dos escritos de Donald Schön sobre os profissionais reflexivos em geral – *The reflective practitioner*, (1983) - e sobre os professores em particular - «*Coaching reflective Teaching*», (1987). Schön critica o paradigma de formação inicial baseado numa racionalidade técnica que fornece modelos para aplicar a situações práticas, como se fossem “receitas” de aplicação e validade universal, não prevendo a imprevisibilidade e dinamismo dos contextos e a necessidade de formar para o desenvolvimento de mecanismos de reflexão que possibilitem a criação de novas soluções, ajustadas às múltiplas situações reais com que

os profissionais se deparam. Assim, o autor defende uma *epistemologia da prática* que permita a gradual emergência daquilo que denomina de *artistry*, um saber-fazer ou competência que supõe o domínio científico e técnico, mas que o ultrapassa. Como nos explica Alarcão:

«Esta competência que lhes permite agir no indeterminado, assenta num conhecimento tácito que nem sempre são capazes de descrever, mas que está presente na sua atuação, mesmo que não tenha sido pensado previamente, é um conhecimento que é inerente e simultâneo às suas ações e completa o conhecimento que lhes vem das ciências e das técnicas que também dominam. Esta competência é em si criativa porque traz consigo o desenvolvimento de novas formas de utilizar competências que já se possuem e traduz-se na aquisição de novos saberes.» (1996:16)

Deste modo, a formação inicial deve ambicionar mais do que criar profissionais que reproduzam e aplicam o saber científico e técnico adquirido almejando o desenvolvimento de profissionais criativos, capazes de inventar novas soluções, a partir dos sólidos suportes teóricos que possuem. A reflexão surge então como a chave para o desenvolvimento deste tipo de competência e está associada a quatro momentos: o conhecimento na ação, a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e, finalmente, a reflexão sobre a reflexão na ação, momento de metacognição que ultrapassa os momentos anteriormente indicados, onde o sujeito procura compreender o seu próprio papel no decurso na ação e analisar os fatores implicados nos momentos de reflexão anteriores, no sentido de identificar novas alternativas para ações posteriores.

No entanto, segundo Isabel Alarcão (2002:218) o conceito de supervisão deve deixar de estar associado apenas à formação inicial para se tornar transversal associando-se a práticas de formação contínua e ao desenvolvimento profissional de todos os professores. Tal concepção é, na verdade, um pressuposto do presente estudo. O modelo reflexivo de supervisão surge, neste contexto, associado a uma determinada forma de conceber a escola como uma organização que deverá dar resposta às exigências de uma sociedade de informação, multicultural e em contínua mudança. (Delors, 2005:59) Ora, esta visão sobre a escola articula-se com as palavras de Isabel Alarcão e justifica quando nos diz que «é urgente que a escola se pense e prepare não só o seu futuro mas também o seu presente e é tanto mais urgente quanto é certo que a

instituição escola se deixou atrasar na sua adequação à vertiginosa mudança que tem ocorrido na sociedade.» (Alarcão, 2002:223)

Para responder aos desafios da sociedade do conhecimento a escola deve transformar-se numa organização reflexiva, isto é, numa «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, 2002:220)

O modelo reflexivo de supervisão surge, portanto, como pertinente no contexto de uma supervisão do professor inserido na carreira, não no seu sentido puro, mas na medida em que se associa ao conceito de escola reflexiva, «organização aprendente» (Senge; 1994 citado por Alarcão, 2002:221), uma organização que continuamente expande a sua capacidade de criar futuro, que se analisa e desenvolve através da participação e pensamento original dos seus membros. Os supervisores assumem aqui o papel de dinamizadores deste processo, procurando estabelecer uma visão global da organização, que deverá ser construída de modo colaborativo e apresentar um carácter sistémico.

Neste âmbito, a prática da avaliação de professores terá que ganhar sentido a partir do seu enquadramento no contexto mais amplo da escola e da comunidade educativa, constituindo-se não em si mesma como um fim, mas sendo entendida como um meio para a transformação e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, contribuindo para uma melhoria da organização escola e das condições de aprendizagem que esta cria para todos os seus membros. Na verdade, segundo esta perspetiva, não basta que nas escolas existam bons profissionais e se trabalhe para o aperfeiçoamento individual, pois através da melhoria de um professor pode ocorrer uma modificação numa sala de aula, mas é desejável que essa melhoria atravesse toda a organização e se reflita no seu desempenho global. Assim, mais uma vez se reforça a ideia de que as escolas se devem assumir como organizações aprendentes ou comunidades profissionais de aprendizagem (Fullan, 2001:64).

Para Catela as comunidades de aprendizagem, que emergem como conceito a partir das perspetivas socio-construtivistas de Vygotsky e Dewey, implicam a existência de um espaço de partilha, colaboração e apoio mútuo no grupo e a perceção da

aprendizagem como «um processo de construção que se edifica ao longo de um percurso.» (Catela, 2011:31,32).

O trabalho do supervisor terá então de ser visto como o trabalho de um líder ou dinamizador que opera no seio destas comunidades de aprendizagem. Por sua vez, o bom funcionamento das mesmas depende de cinco fatores – liderança, modelos mentais estruturantes, visão partilhada, aprendizagem em grupo e pensamento sistémico. De entre eles destaca-se a importância do pensamento sistémico sem o qual é impossível articular as mudanças individuais com a melhoria da organização, mas este terá que se desenvolver a partir de uma visão projetiva e partilhada, que se constrói de forma dinâmica com o contributo de todos.

Enfim, constatamos que o traço distintivo do modelo reflexivo de supervisão pedagógica se prende essencialmente com esta visão sistémica, com a necessidade de perspectivar o ato supervisivo contextualizado numa escola que se pretende constituir como organização aprendente, que funcione como uma comunidade de aprendizagem alargada. Isabel Alarcão (2002:223) propõe a metodologia de investigação-ação como estratégia formativa adequada ao desenvolvimento das escolas como organizações aprendentes. Explica-nos a autora que «A investigação-ação é concebida como um processo cíclico estruturado em quatro fases: planificação; ação; observação; reflexão.» (2002:224) Partindo de um problema, planifica-se a ação a desenvolver, observa-se o decorrer da ação, reflete-se e avalia-se os resultados, para reformular a planificação inicial, num processo em espiral. Na verdade, esta sintaxe da investigação-ação, poderá ser um modo de conceber um «ciclo de supervisão», aqui contextualizado num grupo de profissionais mais alargado, numa comunidade de aprendizagem onde os membros colaboram e partilham problemas e hipóteses de resolução.

1.5.3. O modelo dialógico

A nossa exposição sobre o modelo dialógico de supervisão é mediada pelas interpretações de Flávia Vieira e Maria Alfredo Moreira (2011). As autoras apresentam o modelo de supervisão dialógica de Waite (1995) como um modelo compatível com uma visão da supervisão entendida como «teoria e prática da regulação dos processos de ensino e aprendizagem em contexto educativo formal» (Viera, 2009: Vieira e Moreira,

2011:12), ou seja, uma visão da supervisão onde a sua articulação com a pedagogia surge como traço essencial. De acordo com as autoras «a necessidade da supervisão não decorre da avaliação do desempenho, constituindo um imperativo da ação profissional consciente e deliberada» (Vieira e Moreira,2011:11), ou seja, mais do que um processo de gestão organizacional (como as autoras consideram estar presente na associação entre supervisão pedagógica e «escola reflexiva»), ou de um procedimento de controlo que poderá impedir as mudanças em vez de as propiciar, a supervisão deve promover a autonomia profissional dos docentes, assumindo «uma orientação transformadora e emancipatória, potencialmente transgressora e subversiva, assente nos valores da liberdade e da responsabilidade social.» (Vieira e Moreira, 2011:12) Assumindo este objetivo consideram as autoras que:

«Uma das funções principais da supervisão, também no contexto da avaliação de desempenho, será identificar os constrangimentos a uma educação transformadora, bem como os espaços de manobra que tornem possível colmatá-los, instituindo-se dessa forma como estratégia de resistência aos fatores que limitam a pedagogia.» (Vieira e Moreira,2011:13)

Sem deixar de valorizar a dimensão da reflexividade profissional concebem a supervisão como uma atividade focada nas questões da pedagogia e promotora da inovação pedagógica e da autonomia e criatividade inerente à profissão docente. Aparentemente, esta afirmação do primado da pedagogia é redundante e absurda, pois parece evidente que tal preocupação deverá ser central nas escolas. No entanto, é preciso não esquecer que os constrangimentos à pedagogia e à inovação pedagógica são um facto quando consideramos a escola como organização e que tais constrangimentos e limitações decorrem quer do contexto, quer do professor, quer do aluno. Tendo em conta o texto indicado de Vieira e Moreira (2011: 14) temos que considerar que a prática pedagógica de cada docente tem como pano de fundo um contexto complexo onde encontramos os valores e orientações presentes numa sociedade cada vez mais competitiva, as tendências e tradições da educação escolar, onde sobressaem políticas educativas centralizadoras, imperativos económicos que conduzem ao aumento de alunos por turma e por professor e à diminuição de remunerações, falta de tempo dos professores para a preparação de materiais e reflexão sobre o seu trabalho, uma cultura institucional onde se assiste a uma crescente burocratização das tarefas do professor e se acentua a hierarquização de papéis, um conjunto de expectativas cada vez mais exigente

da sociedade e das famílias face à escola e ao desempenho docente. Se atendermos à própria pessoa do professor é necessário considerar o seu percurso pessoal, uma eventual formação inicial de tendência mais “aplicacionista” do que reflexiva, a valorização (reforçada socialmente) de práticas de ensino centradas na autoridade do professor e de um ensino de cariz reprodutivo, uma eventual atitude de conformismo ou desmotivação face à profissão perante a sua desvalorização social patente na desvalorização salarial, mas também na sobrevalorização de tarefas administrativas e burocráticas que “roubam” tempo indispensável para o exercício de uma pedagogia refletida, criativa e inovadora, adaptada a cada situação de aprendizagem. No que respeita ao aluno, podem referir-se experiências anteriores de aprendizagem centradas na autoridade do professor e uma visão da educação como reprodução, reforçada, por exemplo, pela necessidade de preparação para exames nacionais, desmotivação decorrente da situação económica do país e da falta de perspetivas de futuro sentida essencialmente nos últimos anos do ensino secundário e situações familiares complexas decorrentes da situação económica do país.

Os constrangimentos decorrentes do contexto afetam o professor, na sua motivação e equilíbrio, reflectindo-se no seu desempenho. Andy Hargreaves ao referir a situação dos professores na sociedade conhecimento faz a seguinte análise:

«Sócrates afirmou que uma vida não examinada não merece ser vivida; para os professores, o problema é uma vida excessivamente examinada. Em vez de aprenderem a ensinar de modo diferente e melhor e a relacionarem-se eficazmente com os alunos e com os outros, como alicerce dessa aprendizagem, os professores são cada vez mais pressionados a ensinar conforme lhes ordenam. A investigação sobre as boas práticas de ensino é-lhes imposta em vez de servir de fonte de reflexão e de adaptação às circunstâncias específicas da sala de aula de cada um. O ensino e a aprendizagem não são informados de um modo inteligente pelas evidências da pesquisa, mas, antes, movidos pelo imperativo da produção de resultados.» (Hargreaves, 2003:115,116)

Esta visão lúcida e desencantada sobre o ambiente vivido nas escolas da sociedade do conhecimento é confirmada pela presença de níveis de *stress* elevados nos professores, como podemos constatar numa investigação recente de Ivone Patrão, Joana Santos Rita e Daniel Sampaio. De acordo com estes investigadores «os professores do

ensino secundário apresentam valores superiores [aos do ensino básico] no *stress* de papel e maiores dificuldades ao nível das condições organizacionais [pois] [...] sentem-se colocados perante níveis de exigência e expectativas superiores para a execução do seu papel e, tendo em conta o contexto educativo português, por vezes não conseguem ter os recursos materiais mais adequados para o desempenho eficaz das suas funções. (2010: 1157)

A escola enfrenta hoje o desafio da universalização do direito à educação que é exigência e garantia da democracia e, em simultâneo, o desafio da necessidade de preparar os jovens para a sociedade do conhecimento. Andy Hargreaves (2003:13) explica-nos que as escolas da sociedade do conhecimento devem trabalhar para desenvolver a criatividade e o engenho, promovendo, em simultâneo, a humanidade, o sentido de comunidade e a identidade cosmopolita, de modo a compensar os efeitos destrutivos de uma economia que fragmenta a ordem social subjugada aos imperativos do lucro e dos interesses privados. Um ponto de vista semelhante é apresentado no conhecido relatório da UNESCO quando se afirma:

«Num mundo em mudança, de que um dos principais motores parece ser a inovação tanto social como económica, deve ser dada importância especial à imaginação e à criatividade; sendo claras manifestações da liberdade humana elas podem vir a ser ameaçadas por uma certa estandardização dos comportamentos individuais.» (Delors, 2005:86)

Ora, um professor, sobretudo um professor de ensino secundário, desenvolve a sua prática consciente da necessidade de uma pedagogia que vá ao encontro das exigências de uma sociedade do conhecimento mas, em simultâneo sujeito a limitações administrativas/burocráticas e ao peso de alguns mecanismos de estandardização como, por exemplo, os exames nacionais, a que obrigatoriamente têm de dar respostas. Por outro lado, no exercício da sua profissão as soluções inovadoras podem muitas vezes contrariar eventuais “modas” ou soluções estabelecidas como práticas comuns nas escolas, decorrente de visões mais tradicionais do ensino e da educação formal. Nos pontos de vista que assinalámos (Hargreaves e Relatório Delors) a criatividade e a liberdade surgem como valores a promover nos aprendentes apontando para o desenvolvimento de uma pedagogia compatível com tais valores. Ora, se a supervisão deve promover o aperfeiçoamento da prática pedagógica e, se, em última instância o

desenvolvimento profissional dos professores deve refletir-se na melhoria das aprendizagens dos alunos, então uma tal supervisão só pode exercer-se com uma orientação emancipadora, sustentada pelos valores da liberdade e da criatividade.

Assim, o exercício de uma supervisão de orientação libertadora e emancipatória, ou seja, uma supervisão da pedagogia, requer o desenvolvimento de uma pedagogia da supervisão, assente num conjunto de princípios tais como: «articulação entre prática reflexiva e pedagogia para a autonomia», análise crítica de teorias, práticas e contextos de modo a que o professor se torne um consumidor crítico e um produtor criativo do seu saber profissional, implementação de planos de intervenção onde o professor possa explorar novas possibilidades de atuação, promoção da comunicação dialógica e partilha de experiências profissionais, «avaliação participada de processos e resultados [...] mediante critérios de qualidade definidos à luz de uma visão transformadora da educação.» (Vieira e Moreira, 2011:15).

A promoção da comunicação dialógica é um aspeto essencial deste modelo e implica uma atenção particular à dimensão interpessoal da supervisão e ao exercício do poder que é inerente às funções do supervisor. Waite (citado por Vieira e Moreira) defende uma supervisão situacional que supõe por um lado um conhecimento por parte do supervisor dos contextos onde se exerce a prática pedagógica analisada e, por outro, uma democratização das relações interpessoais que implica que as relações hierárquicas que se estabelecem entre supervisor e supervisionado, potencialmente opressivas para o professor sejam substituídas por relações de verdadeira colegialidade onde o exercício do diálogo crítico permita a desconstruções dos discursos e uma reflexão mais fecunda. Robinson (1995, citado por Vieira e Moreira, 2011:17) define diálogo crítico como «um processo onde os sujeitos analisam a validade das suas asserções, exercendo um controlo bilateral ou multilateral do diálogo». Assim, no âmbito do modelo dialógico de supervisão o supervisor deve assumir um estilo colaborativo, facilitador do diálogo que desconstrói teorias e práticas para as analisar conjuntamente.

Sendo o objetivo deste estudo esboçar um modelo de supervisão ajustado à supervisão do professor de Filosofia, não podemos deixar de assinalar neste passo os ecos que detetamos neste modelo de supervisão de alguns modelos da própria tradição filosófica, por exemplo, da ironia e da maiêutica socráticas, da dialética platónica ou, da noção de comunidade de investigação em Dewey. Na verdade, estas referências da

filosofia são, em simultâneo, referências de paradigmas pedagógicos, na medida em que podemos apontar o diálogo socrático como estando na raiz do paradigma de ensino cognitivista ou da aprendizagem (onde se inclui o modelo de ensino crítico) e Dewey como o pai do paradigma interpessoal ou da comunicação (onde surge uma valorização das comunidades de aprendizagem como fundamentais para o desenvolvimento da reflexão) (Arends, 1995: 395 e 365; Trindade e Cosme, 30 -57). Na segunda parte desta revisão bibliográfica exploraremos precisamente estas duas dimensões: a pedagogia mais ajustada ao ensino e aprendizagem da Filosofia e os eventuais contributos da reflexão filosófica para o próprio exercício da supervisão, mas assinalamos desde já esta confluência de princípios e de práticas entre o modelo dialógico de supervisão, os modelos de ensino aprendizagem dos paradigmas construtivista e interpessoal e algumas teorias filosóficas nomeadamente o racionalismo platónico e o pragmatismo de Dewey.

De volta à nossa exposição sobre o modelo dialógico cabe ainda enfatizar a dimensão da colaboração e assinalar a valorização dada ao modelo clínico e à análise do *porfólio* enquanto instrumentos facilitadores da organização das interações necessárias à avaliação docente e, mais especificamente à observação de aulas, sua preparação e análise.

Referimos já que a colaboração deve ser assumida como o estilo ou perfil do supervisor, na medida em que, só em ambiente verdadeiramente colaborativo estaremos em presença de uma real democratização do relacionamento interpessoal. Em estudo recente, Alarcão e Canha explicitam o conceito de colaboração apresentando-o numa tripla dimensão como instrumento, processo e atitude. Segundo estes autores, colaboração:

- « - é um instrumento para o desenvolvimento;
- implica um processo de realização que envolve várias pessoas, exigindo um certo teor de acerto do pensamento, negociação de objetivos, partilha de responsabilidades e proporcionando benefícios para todos os intervenientes;
- assenta em atitudes individuais de disponibilidade para acolher o saber e a experiência de outros e para evoluir na interação com eles, questionando o próprio conhecimento.» (Alarcão e Canha, 2013:49)

Julgamos pertinente assinalar que, no âmbito de uma supervisão dialógica o grande ênfase deve ser dado na colaboração enquanto atitude facilitadora da desconstrução e análise crítica dos discursos. Note-se que esta tripla definição de colaboração ocorre no âmbito de um estudo sobre o modelo reflexivo que, não sendo a nosso ver completamente incompatível com o modelo dialógico, assume um ponto de vista distinto, como já assinalámos, mais centrado na organização do que no docente. A atitude de abertura ao diálogo constitui-se, como o próprio nome indica, como o centro deste modelo já que, de acordo com Vieira e Moreira que tomámos como referência base para a explicitação do modelo:

«A definição de novas formas de diálogo profissional exige uma abertura do âmbito da reflexão, a negociação de perspectivas e a construção colaborativa de uma visão da escola, do ensino e da aprendizagem, assim como uma atitude de resistência do supervisor e do professor face a poderes instituídos que determinam, em menor ou maior grau, de forma mais ou menos consciente em cada sujeito, as ideologias e práticas educativas dominantes.» (Vieira e Moreira, 2011:16)

Assim, o foco da supervisão será sempre a prática pedagógica e a sua melhoria mediante o diálogo e a partilha, para lá das exigências administrativas e os constrangimentos que a própria supervisão deve ajudar a ultrapassar, instituindo-se mais como prática dialógica, emancipadora e facilitadora da crítica e criatividade profissional, do que como controlo ou veículo da ideologia dominante.

No que se refere à operacionalização deste modelo dialógico e sua aplicação no contexto da avaliação docente as supracitadas autoras assinalam a fecundidade da supervisão clínica como modelo que se articula com o modelo dialógico de Waite, sobretudo na sua vertente crítica. Citando Angulo Rasco (1999), Vieira e Moreira justificam essa possibilidade de articulação esclarecendo que «um modelo crítico de supervisão clínica envolve a radicalização da colegialidade e da colaboração no trabalho dos professores, e destes com os supervisores, contrariando uma conceção hierárquica da supervisão, que passa a ser entendida como uma tarefa a realizar com os professores e não sobre os professores» (2011:30)

No entanto, relativamente à observação de aulas Vieira e Moreira não deixam de assinalar que, no atual modelo de avaliação de desempenho ela surge sobretudo como «um crivo no processo de avaliação, uma espécie de “exame de competências” e não como uma oportunidade de desenvolvimento profissional.» (2011:38) Tal verifica-se

dado o número reduzido de aulas observadas que é requerido para a avaliação de desempenho e o seu carácter obrigatório apenas para alguns docentes (período probatório, 2º e 4º escalões da carreira docente, desejo de obter a menção de *Excelente*, docentes classificados com menção de *Insuficiente* (D. R. nº26/2012 de 21 de fevereiro). Assim, a observação é passível de ser vista como um “exame” com função classificatória do que como uma oportunidade de crescimento, já que o docente naturalmente tenderá não só a evidenciar o melhor que faz, mas sobretudo a fazê-lo mas de acordo com as expectativas institucionais. Dificilmente um docente escolherá uma aula assistida para correr riscos ou experimentar uma nova prática para depois discutir com o avaliador, dado o carácter pontual destas observações.

Assim, a observação de aulas, mesmo inserida num ciclo de supervisão onde o supervisor/avaliador assuma uma postura dialogante, deve ser sempre complementada como nos explicam as autoras que temos vindo a tomar como referência: «A observação de aulas enquanto meio de avaliação sumativa requer extrema cautela e exige o recurso a outras fontes de evidência acerca da qualidade das práticas dos professores, como por exemplo, materiais e projectos pedagógicos inovadores, reflexões sobre a prática, apreciações dos alunos, exemplos dos trabalhos que estes desenvolvem, etc.» (Vieira e Moreira, 2011:39).

A análise das narrativas profissionais – relatórios de autoavaliação – é considerada de particular importância no processo de avaliação e de elevado potencial para o desenvolvimento profissional. Enquanto textos reflexivos reveladores do “eu” e das suas relações com o contexto podem gerar um diálogo fecundo entre professor e supervisor, permitindo a identificação de problemas, constrangimentos e necessidades de formação e, eventualmente, fazendo emergir novas possibilidades no que concerne às práticas pedagógicas.

Deste modo, parece inegável que o modelo dialógico, assinalando alguns princípios fundamentais na sustentação da prática supervisiva – o foco na pedagogia, na emancipação profissional e nas relações de colegialidade – não rejeita a convivência com outros modelos abrindo a possibilidade, até pela valorização de uma supervisão situacional, de um modelo integrador que exploraremos de seguida.

1.5.4. O modelo integrador

Como referimos já o modelo integrador, apresentado por Alarcão e Tavares (2007), Sá-Chaves (2002) é um modelo eclético, orientado essencialmente para o desenvolvimento profissional e o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, assumindo que «o supervisor não deve esquecer que o seu objetivo passa para além da sua ação sobre os professores para atingir, em última análise e através destes, o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos dos referidos professores.» (Alarcão e Tavares, 2010:42) Como modelo eclético que admite a interpenetração de diferentes modelos constatamos na enunciação desta preocupação central uma convergência com o modelo dialógico, presente também na opinião expressa por Sá-Chaves quando apresenta este cenário integrador como aquele que permite respeitar a singularidade da prática pedagógica de cada docente. (Sá Chaves, 2002, citado por Alarcão e Tavares, 2010:43)

Trindade manifesta preferência por este modelo que renomeia como «processo integrador complexo» (2007:82) Justifica tal preferência por considerar que este modelo, ao integrar aspetos fecundos de vários outros, surge como o mais adequado à realidade portuguesa. Por outro lado, este é um cenário que visa a atuação para a mudança e considera o professor como adulto-aprendiz, autónomo e responsável.

Destacam-se neste modelo três traços essenciais a ter em conta – a ideia de que o professor é um adulto em desenvolvimento (nos casos em análise com experiência profissional consolidada) e com um futuro de possibilidades, a ideia de que o professor se encontra também num contínuo processo de aprendizagem e, a ideia de que o próprio supervisor é também um adulto em desenvolvimento, presumivelmente com mais experiência, que auxilia outro professor no seu desenvolvimento, visando, em última instância, a melhoria de condições de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. (Alarcão e Tavares, 2010: 42)

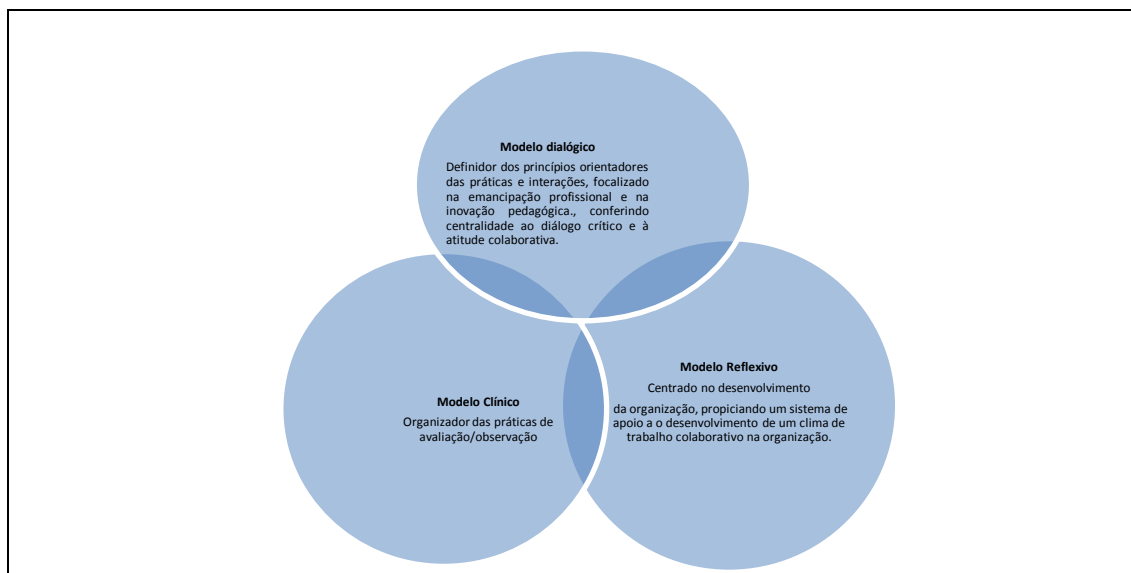
Referimos já a proposta de Trindade que considera a necessidade de considerar três grupos distintos no que se refere à avaliação sumativa de desempenho – professores estagiários, professores inseridos na carreira (com mais de 6 anos de serviço) e professores cujo desempenho não satisfaz em algum aspeto particular (2007:154). Ora, o presente estudo foca-se no segundo grupo – professores inseridos na carreira, com

mais de 6 anos de serviço. A proposta de Trindade para estes casos, recordemos, é a de um processo de supervisão segmentado em ciclos de avaliação de três anos, onde nos primeiros dois se procederia a uma avaliação formativa e só no terceiro decorreria a avaliação sumativa. Sublinhe-se que todo o processo seria feito «na modalidade escolhida pelo professor» (Trindade 2007:155) visando sempre a identificação de áreas de crescimento profissional que orientariam a prática pedagógica no sentido da excelência. Ora, uma tal proposta ao admitir tal autonomia do docente e responsabilização pela própria avaliação só nos parece compatível com os objetivos da emancipação profissional e com os princípios do diálogo crítico e colaboração, desligados de qualquer relação de dependência hierárquica, presentes no modelo de supervisão dialógica.

Encaminhando-nos para a interpenetração de cenários prevista no modelo integrador, encontramos nos defensores deste modelo dialógico uma valorização do modelo de supervisão clínica como um bom meio de operacionalização dos próprios princípios do diálogo e da colaboração ativa, na medida em que os encontros pré e pós observação serão entendidos precisamente como momentos em que pode emergir um diálogo fecundo com vista ao aperfeiçoamento das práticas. Seguindo a mesma orientação eclética, parece-nos pertinente considerar que esta interação entre professor e supervisor é sempre contextualizada ou situada. Tal como afirmam Alarcão e Canha, defensores do modelo reflexivo centrado no desenvolvimento da organização, «a supervisão não pode ser dissociada de concepções de formação, desenvolvimento profissional, avaliação e qualidade nem de conceitos de gestão, de instituição/organização e nem tão pouco se pode dissociar dos valores e princípios que, num determinado momento, orientam a sociedade» (2013:37).

Ora, sendo inegável que a interação entre supervisor e docente é sempre contextualizada, julgamos também que será consensual aceitar a ocorrência de momentos de tensão entre os valores, orientações e determinações da organização e as exigências decorrentes da prática pedagógica. Constrangimentos de variada ordem se colocam ao professor, como já assinalámos mas, se pretendemos alcançar uma prática pedagógica inovadora há que incentivar o sentido de iniciativa, a atividade de resolução de problemas, a reinvenção e recriação constante da prática, não esquecendo a dimensão de desenvolvimento humano presente em toda a atividade pedagógica que está presente na relação professor/aluno mas também na relação supervisor/professor.

Um cenário integrador possível para a supervisão do docente inserido na carreira e sua avaliação de desempenho poderia então resultar da interpenetração dos três modelos que analisámos mais em pormenor – o modelo dialógico com uma valorização dos objetivos, dos pressupostos teóricos, dos princípios e do sistema social), o modelo clínico (onde se destaca a sintaxe) e o modelo reflexivo (onde considerariámos o sistema de apoio e ambiente da organização).



Quadro7 – Esquema de um modelo de supervisão integrador onde se cruzam três modelos – dialógico, clínico e reflexivo.

CAPÍTULO 2 – FILOSOFIA, PEDAGOGIA E SUPERVISÃO

2.1. Afinidades eletivas – filosofia, pedagogia e supervisão?

Apresentámos no capítulo anterior diferentes modelos de supervisão, considerámos alguns como mais adequados do que outros para a supervisão de professores inseridos na carreira, assinalámos as virtudes do modelo de supervisão dialógica e desenhámos o esboço de um modelo de supervisão integrador que se desenvolveria a partir dos objetivos, pressupostos teóricos e princípios do modelo dialógico. Ora, esta nossa opção pelo modelo dialógico como suporte de um eventual modelo integrador obriga-nos a colocar a pedagogia e a autonomia da prática docente ou emancipação profissional no centro das nossas preocupações, surgindo a supervisão como uma pedagogia da pedagogia, cuja grande finalidade será sempre melhorar as condições de aprendizagem dos alunos, mediante uma colaboração na aprendizagem dos docentes que os ensinam.

Uma vez que o nosso estudo se foca na busca de um modelo de supervisão para o professor de Filosofia, torna-se pertinente neste contexto, questionar se haverá alguma especificidade nas práticas pedagógicas desta disciplina. Se a supervisão deve surgir na continuidade dessas práticas levadas a cabo na aula de Filosofia, no sentido de as aperfeiçoar, terá sentido dar alguma atenção ao que é requerido na disciplina.

Por outro lado, assinalámos repetidamente a necessidade de uma orientação reflexiva/dialógica da supervisão, ou seja, a necessidade de a encarar como um exercício de promoção da reflexividade profissional. Ora, a reflexão - «Ato pelo qual a consciência objetiva os seus estados e operações, tornando-se intencionalmente presente a si própria.» (Costa Freitas, 1992:627) - é o próprio centro da filosofia pelo que se nos afigurou também imperativo proceder a um breve levantamento junto da tradição filosófica de orientações específicas para a prática da supervisão em geral (incluindo a dimensão da auto supervisão) e para a prática da supervisão pedagógica do professor de Filosofia em particular.

Julgámos também pertinente assinalar uma afinidade entre Pedagogia e Filosofia presente não só em inúmeros escritos da tradição filosófica sobre a educação, entre os

quais vamos aqui referir apenas os de alguns autores, com destaque para Platão, Kant e Dewey, que selecionámos atendendo à impossibilidade de fazer um levantamento exaustivo desta relação num tão breve estudo e tendo em conta também, por um lado, a presença de dois deles nos programas de Filosofia no Ensino Secundário – o que atesta da sua pertinência num estudo sobre a supervisão e, por outro lado, o nosso interesse pessoal nas posições expressas pelos autores.

Neste contexto de identificação de afinidades e possibilidades de diálogo entre diferentes campos teóricos – filosofia, pedagogia e “teoria e prática” da supervisão pedagógica – inspirados nas preocupações expressas pelo modelo dialógico da supervisão, que se afirma como modelo conducente à emancipação profissional dos docentes, considerámos também pertinente proceder a uma breve referência aos contributos que podemos encontrar em Marco Aurélio e Michel Foucault para uma orientação ética da supervisão, entendida também como um *cuidado de si e um cuidado do(s) outro(s)*.

2.2. Paradigmas pedagógicos e ensino da filosofia

Em acordo com o estabelecido no D. L. 74/2004 de 26 de Março a disciplina de Filosofia no Ensino Secundário é uma disciplina da componente de formação geral dos Cursos Científico-Humanísticos, de frequência obrigatória no 10º e 11º anos. Para além desta dimensão obrigatória, a disciplina de Filosofia A apresenta-se como disciplina de opção do 12º ano. Uma vez que pretendemos delinear um modelo de supervisão potenciador do desenvolvimento profissional do docente de Filosofia será importante antes de mais identificar as aprendizagens que o ensino da Filosofia deve fazer emergir. Pela sua maior abrangência (uma vez que se trata de disciplina obrigatória da formação geral) partiremos da análise das aprendizagens definidas no programa de 10º e 11º anos.

Assim, constatamos que, de acordo com o texto oficial do programa a aprendizagem da filosofia no ensino secundário orienta-se por um conjunto de finalidades tais como:

- «Proporcionar instrumentos necessários para o exercício pessoal da razão [...].
- Proporcionar situações orientadas para a formulação de um projeto de vida próprio [...].

- Proporcionar oportunidades favoráveis ao desenvolvimento de um pensamento ético político crítico, responsável e socialmente comprometido, contribuindo para a aquisição de competências dialógicas que predisponham à participação democrática [...]
- Proporcionar meios adequados ao desenvolvimento de uma sensibilidade cultural e estética [...].
- Proporcionar mediações conducentes a uma tomada de posição sobre o sentido da existência [...]» (Almeida, 2001:8)

Deste modo, a aprendizagem da Filosofia surge essencialmente como aprendizagem do uso pessoal da razão mediante a aquisição de certos «instrumentos cognitivos, conceptuais e metodológicos [...] transferíveis para outras aquisições cognitivas» (Almeida, 2001:9) orientada para a construção de um projeto de vida, para o desenvolvimento de um pensamento ético conducente à participação democrática, para o desenvolvimento da sensibilidade estética e para uma reflexão sobre o sentido da existência. Enfim, trata-se de aprender a pensar por si mesmo, mediante o uso de instrumentos como a análise de discursos argumentativos (identificação de teses e premissas), a participação em debates, a clarificação conceptual, a problematização e a própria criação de novos argumentos. (Almeida, 2001:10) A aquisição de tais “ferramentas” do pensar, transferíveis a outros contextos, faz-se sobre os problemas específicos da Filosofia, mediante o uso privilegiado do texto escrito, não estando excluído de modo algum o recurso a outros materiais, na medida em que se prevê, no âmbito do desenvolvimento das competências de interpretação «Iniciar à leitura crítica da linguagem icónica (BD, pintura, fotografia) e audiovisual (cinema, televisão) tendo por base instrumentos de descodificação e análise.» (Almeida, 2001:10)

Em acordo com estas conceções sobre o ensino/ aprendizagem da Filosofia em Portugal encontramos as afirmações de Mafalda Blanc «só tem sentido um ensino da filosofia centrado numa promoção de uma reflexão em torno das questões da existência, da liberdade e da orientação do homem no mundo. Efetivamente, logrará desta forma a filosofia a legitimidade que pretende como indispensável complemento educativo, se a formação por ela dispensada constituir preparação indispensável para o exercício adulto e responsável de um poder de decisão, cada vez mais real nas sociedades democráticas, acerca dos fins e dos meios que devem sustentar, enquadrar e gerir o imenso poder tecnológico do homem contemporâneo.» (Blanc, 1995:30)

Por outro lado, julgamos ver em Olga Pombo uma boa explicitação daquilo que será o contributo desta disciplina para a aquisição das ferramentas do pensar transferíveis a diferentes contextos já que apresenta a Filosofia como um dos vértices de um triângulo constituído por si mesma e por outras duas disciplinas: o Português e a Matemática. As três disciplinas apresentam de acordo com esta autora três fatores em comum: serem um trabalho sobre a linguagem, terem dentro da sala de aula tudo o que há para ensinar e haver uma idealidade objetiva dos seus objetos de estudo. (Pombo, 1995:22). Definindo ensinar como «fazer conhecer pela palavra, iluminar para que o outro veja, «dar a ver»» (Pombo, 1995:24) considera esta autora que as três disciplinas são as que mais se aproximam da essência do ensino, cabendo ainda assim uma vantagem da filosofia face às demais que «está condenada a procurar uma clareza e uma univocidade só comparáveis à da Matemática mas no interior da opacidade irreduzível das línguas naturais.» (Pombo, 1995:22) constituindo-se como uma provocação que é «antecipação de espaços de sentido no interior dos quais se recomeça a tarefa infinita e inquietante do pensar.» (Pombo, 1995:26)

Face ao exposto parece-nos pertinente organizar em torno de três orientações básicas aquilo que se visa no ensino/aprendizagem da Filosofia:

- Desenvolvimento de pensamento crítico.
- Desenvolvimento de competências de clarificação do pensamento.
- Desenvolvimento de condições de autonomia no pensar e no agir.

Deste modo, se considerarmos os três grandes paradigmas de ensino – comportamentalista, cognitivista e interpessoal – surge-nos como óbvia a afinidade entre o paradigma cognitivo e as aprendizagens previstas na disciplina de Filosofia. O paradigma cognitivo sustenta-se desde logo num determinado pressuposto psicológico apresentando a aprendizagem como uma reorganização de percepções e afastando-se assim das concepções comportamentalistas, predominantes na primeira metade do século XX, segundo as quais aprender consistiria na aquisição de um novo comportamento como resposta condicionada a um estímulo. Na visão cognitivista aprender é compreender, atribuir um significado ou processar informação de modo a resolver um problema. Tal pressuposto desloca desde logo o objecto de estudo do comportamento observável para o processo mental não observável, primeiramente concebido como o processo mediante o qual os seres humanos constroem significados na sua relação com o mundo (Bruner, 1990, citado por Gaspar et al., 2008:9). Jérôme

Bruner, representante deste paradigma, destaca quatro traços essenciais a ter em conta na preparação de cenários de aprendizagem: a motivação ou a importância das experiências que criam uma predisposição para a aprendizagem, a estrutura que permita que o tema possa ser prontamente aprendido, a sequência eficaz e, finalmente, a natureza das recompensas com grande valorização da motivação intrínseca decorrente no envolvimento ativo do aluno na resolução de problemas. (Bruner, 1999:61,63)

Em consonância com esta valorização do envolvimento ativo do aluno na sua aprendizagem, assumem destaque dois modelos de ensino que se afiguram relevantes para o ensino da filosofia: o modelo de aprendizagem de conceitos e o modelo de resolução de problemas.

O modelo de aprendizagem de conceitos inspira-se nos estudos de Jérôme Bruner sobre o modo como se adquirem conceitos e revela-se particularmente útil quando se inicia a abordagem de uma nova área conceptual, quando se pretende debater conceitos controversos ou ainda quando há necessidade de analisar o conhecimento dos alunos relativamente a certos conceitos e ideias para consolidar conhecimentos adquiridos e parece particularmente pertinente a sua aplicação à criação de cenários de aprendizagem em Filosofia pela relevância que nesta disciplina é dada à necessidade de clarificação de conceitos, ferramenta indispensável para a clarificação do pensamento, uma das orientações que reconhecemos como central no ensino da filosofia. Vários filósofos enfatizam a importância do conceito em Filosofia como, por exemplo, Gilles Deleuze e Félix Guattari que escrevem: «Criar conceitos sempre novos é o objetivo da filosofia. É porque o conceito tem que ser criado que remete para o filósofo como aquele que o tem em potência, ou que dele tem a potência e a competência.» (1992:12) Esta competência de criar conceitos e de os explicar própria da disciplina é reafirmada por Cossutta na sua obra *Didática da Filosofia* quando afirma «Se não há filosofia que não seja filosofia do conceito, é porque ela é, em sentido próprio, um reexame e uma redefinição do conceito». (1998:50)

Também o modelo de resolução de problemas se revela muito adequado aos processos ensino-aprendizagem em Filosofia: segundo Dewey um problema é uma situação empírica que suscita o pensamento por gerar perplexidade. Esta situação deve, por um lado, encerrar algo de novo e problemático e, por outro, estar relacionada com hábitos existentes de modo a que o aluno possa ter algum controlo sobre o seu

significado. O problema deve estimular uma dimensão criativa do pensamento e a sua resolução será uma inferência, ou seja, um salto no desconhecido a partir do conhecido. (Dewey, 2007:141-144) Na linha de Dewey, Trindade define problema como «uma tarefa relativamente complexa cujas soluções não se encontram previamente disponíveis». (2010:121). A atividade de aula orientada para a resolução de problemas reclama um papel ativo do aluno enquanto agente de pesquisa e crítica, segundo Arends «o ambiente de aprendizagem numa aula de pesquisa ou crítica caracteriza-se por uma instrução para toda a classe, pela utilização de processos abertos e por um papel ativo por parte do aluno» (Arends, 1995:398). Nestas aulas visa-se sobretudo o desenvolvimento de pensamento crítico, autónomo e criativo dos alunos, impossível de alcançar sem o envolvimento dos mesmos na atividade a decorrer, pelo que o professor deve sobretudo agir como guia e facilitador.

Este modelo de resolução de problemas é assinalado pela Unesco (2007:85) como o modelo aplicado ao ensino da Filosofia em países como França. A operacionalização do modelo implica a compreensão dos problemas através da análise de textos e da exploração de conceitos, visando o desenvolvimento de um pensamento pessoal que permita a criação de uma visão do mundo autónoma.

Pela análise do programa de Filosofia em vigor em Portugal constatámos que o trabalho filosófico previsto para a aula consiste precisamente na discussão de problemas, na análise de teses e argumentos e na criação de novas teses e respetiva argumentação pelo que nos parece legítimo assinalar esta compatibilidade entre o paradigma cognitivo, sobretudo na sua vertente de ensino crítico orientado para a resolução de problemas e o ensino da Filosofia.

Julgamos, portanto, que esta afinidade entre o paradigma cognitivo e seus modelos e o ensino da Filosofia, que no entanto não exclui a nosso ver o uso de modelos decorrentes de outros paradigmas, nomeadamente, o paradigma interpessoal ou da comunicação, terá que ser considerada no âmbito da criação de um modelo de supervisão para o professor de Filosofia onde se privilegie a dimensão pedagógica e de aperfeiçoamento das práticas. Assim, alguma afinidade terá de existir entre as práticas supervisivas e as práticas pedagógicas em Filosofia.

2.3. Filosofia e exercício da supervisão

Ao explorarmos os diferentes modelos de supervisão constatámos a crescente importância da dimensão da reflexividade para o aperfeiçoamento da prática docente, assinalada sobretudo no âmbito dos modelos reflexivo e dialógico. Neste último modelo, a promoção da reflexão ocorre através de uma certa conceção sobre as interacções entre supervisor e docente onde encontramos a valorização do diálogo crítico e inerente desconstrução dos discursos sobre a prática e seus sentidos, com o objetivo de alcançar um nível mais elevado de emancipação profissional. Ora, procurando-se neste estudo traçar o esboço de um modelo de supervisão para o professor de Filosofia, ignorar o valor que estes conceitos – reflexão, diálogo crítico, emancipação – assumem no seio da tradição filosófica resultaria numa visão incompleta e estreita sobre uma certa dimensão de prática filosófica que a própria supervisão pode assumir e que se torna particularmente importante quando se trata da supervisão de um professor de filosofia

Como já assinalámos esta afinidade entre a filosofia e a supervisão vai ser por nós explorada através de uma breve análise de quatro contributos recolhidos da tradição filosófica que, apesar das suas diferenças, parecem convergir como suportes teóricos adequados ao esboço de um modelo de supervisão para professor de filosofia da sociedade do conhecimento. Assim, procederemos à exposição e análise dos seguintes contributos da tradição filosófica: o papel emancipador da reflexão e do diálogo na filosofia platónica, a noção de reflexão em Dewey; o papel da reflexão na promoção da autonomia e do desenvolvimento humano segundo Kant e, finalmente, a dimensão de reflexão entendida como uma certa prática de *cuidado de si* que encontramos na tradição estoíca e em alguns escritos de Michel Foucault, como prática emancipadora que nos permite a salvaguarda de certa singularidade criadora, face aos constrangimentos impostos pelas práticas normalizadoras que atravessam uma «sociedade de tessitura carcerária» (Foucault, 1988, 266). Apesar de muitas divergências, e até oposições, que podem ser encontradas nas perspectivas indicadas julgamos que as mesmas, por diferentes vias, convergem com as preocupações fundamentais presentes no modelo de supervisão dialógica, sobretudo no que respeita à importância da reflexão e do diálogo crítico para a emancipação profissional. Nesta nossa exposição não seguimos uma ordenação cronológica, antes optámos por agrupar

certos pontos de vista atendendo mais a afinidades temáticas do que cronológicas, empreendendo, por vezes, uma análise centrada num diálogo entre pontos de vista que, a nosso ver, se completam no que respeita ao objetivo que perseguimos neste estudo.

2.3.1 Reflexão e dialética em Sócrates e Platão

Em *A apologia de Sócrates* Platão coloca na boca do personagem Sócrates as afirmações: «Nada mais faço do que andar pelas ruas a persuadir-vos, jovens ou velhos, a cuidardes mais da alma que do corpo e das riquezas, de modo a que vos torneis homens excelentes» (Platão, 1992, 30b). Este “cuidado da alma” que Sócrates promovia junto dos seus concidadãos terá consistido num interrogatório ou exame das teses dos supostos sábios da época – os sofistas –, que resultaria por parte destes num reconhecimento da falta de fundamento das suas crenças e os tornaria aptos para a busca dialogada de novas verdades, num processo onde tradicionalmente se identificam duas etapas: a ironia – destruição de uma falsa sabedoria através de um interrogatório – e a *maieutica* – processo de auxílio à busca da verdade através do diálogo. Segundo Chatelêt, este método socrático que inferimos a partir dos primeiros diálogos platónicos apresenta-nos o «princípio que doravante será constitutivo da reflexão filosófica» já que esta se apresenta, «em primeiro lugar, como rotura crítica, como recusa da opinião, do sistema lacunar e contraditório dos hábitos mentais correntemente aceites.» (Chatelêt, 1983:81,82). Assim, a reflexão começa por definir-se como a prática de análise das opiniões e dos seus fundamentos. No entanto, nos primeiros diálogos platónicos, geralmente vistos como próximos daquilo que seria a prática socrática, esta prática interrogativa-reflexiva conduz à destruição das falsas verdades mas não assume uma dimensão construtiva ou criadora, ou seja, não se transforma num processo de investigação de novas verdades. Essa vertente construtiva do trabalho da razão é apresentada posteriormente por Platão em diferentes diálogos, mas será em *A república* que vamos encontrar a clara valorização do exercício de uma razão em diálogo, ou seja, de uma razão dialética. Diz-nos Platão:

«O método da dialética é o único que procede, por meio da destruição das hipóteses, a caminho do autêntico princípio, a fim de tornar seguros os seus resultados, e que realmente arrasta aos poucos os olhos da alma da espécie de lodo bárbaro em que está atolada e leva-os às alturas» (Platão, 1983, 533c-d)

É amplamente conhecida a visão dualista de Platão: a um dualismo cosmológico – mundo sensível *versus* mundo inteligível – correspondem um dualismo gnosiológico – oposição entre opinião e saber e um dualismo ontológico – oposição entre ilusão e realidade/verdade. A prática interrogativa de Sócrates na praça pública, o diálogo que estabelece com os sofistas, revelou que estes estão prisioneiros das opiniões, do falso saber que os aprisiona num mundo ilusório. Platão vai explorar a força emancipadora deste diálogo – diálogo que pode ocorrer entre o mestre e o discípulo, como vemos em *Ménon*, onde a interrogação bem conduzida orienta o escravo que, aparentemente é ignorante, para a descoberta da solução do problema de geometria que é colocado, após a análise dialogada das várias hipóteses (Platão, 1986a, 82b-85e) ou através da força de Eros onde a relação amorosa, também um diálogo e uma forma de dialética, conduz o apaixonado desde a beleza sensível imperfeita à Ideia de Beleza perfeita e inteligível, como podemos ler em *O simpósio ou do amor* (Platão, 1986b, 210a-211b). Nos duas obras indicadas, como em outras, o diálogo surge como prática de emancipação, de libertação da opinião, fruto das informações provenientes da experiência (dos sentidos) não analisada pela razão. O diálogo é um meio de análise «das hipóteses» que conduz à eliminação das hipóteses erradas e é por isso que Châtelet afirma que «é justo afirmar que a dialética, a ciência do diálogo, é capaz de elaborar um discurso universalmente aceitável» (Châtelet, s.d.: 107), discurso que é resultado de uma ascese ou purificação, uma libertação das crenças enganadoras sustentadas pela experiência, sem o aval de uma análise racional.

A prática filosófica surge então em Platão como uma prática de aprendizagem e desenvolvimento, uma progressiva libertação do erro e da ignorância, onde o diálogo desempenha um papel central, pois é mediante o exercício da dialética que nos é possível alcançar o conhecimento do Bem, que nos facultará a compreensão da causa de todas as coisas e permitirá que orientemos adequadamente a nossa ação, quer se trate da gestão dos nossos assuntos pessoais, quer se trate do governo da cidade. Há, portanto, uma finalidade ética e política de toda a aprendizagem individual, já que esta liberta-nos de crenças erradas, da ignorância, prevenido assim as ações indevidas.

Já assinalámos anteriormente a pertinência das abordagens pedagógicas de cariz cognitivista no ensino da Filosofia e, se assumirmos a supervisão como uma pedagogia da pedagogia, o modelo de supervisão pedagógica para o professor de Filosofia deve prosseguir esta orientação de valorização do diálogo crítico e progressiva libertação das

hipóteses erradas, das teorias pedagógicas que se tornam ineficazes na prática. A verdade pedagógica que se procura, não é, no entanto, uma verdade situada num mundo inteligível, no plano das Ideias imutável e eterno. É uma verdade para aplicação em ambientes mutáveis, marcados pela complexidade, pela diversidade dos aprendentes e pelos constrangimentos inerentes aos contextos e aos sujeitos que neles atuam. Na realidade será uma verdade que se testa não só pela reflexão e pelo diálogo racional e crítico, mas também pela sua aplicação na prática pedagógica em sala de aula e sua repercussão na melhoria das aprendizagens.

Assim, se é verdade que Platão também prevê uma aplicação no conhecimento do Bem à orientação das ações, é também verdade que considera a razão como critério último para aferir da pertinência das crenças. Deste modo, o diálogo entre os sujeitos, como diálogo puramente racional, exclui em certa medida, o diálogo destes com a ação, com a realidade sensível que Platão considera sempre como enganadora. Para uma visão mais alargada sobre o poder da reflexão e do diálogo crítico, no contexto educativo/supervisivo podemos, no entanto, convocar outras perspectivas como a do pragmatismo de John Dewey.

2.3.2 A reflexão em Dewey

Filósofo e pedagogo, John Dewey, apresenta uma concepção de educação inovadora para a sua época e orientada para a promoção dos valores da democracia e, em simultâneo, uma concepção de reflexão que não se opõe a uma aprendizagem em que a experiência tem um papel fundamental.

Contrariando a visão tradicional da educação onde o aluno tem um papel passivo, Dewey vai defender a criação de uma escola que se constitua como um laboratório da democracia, ou seja, uma escola onde os alunos sejam ativos e aprendam através de uma experiência refletida, cuidadosamente orientada pelos professores mas criada de acordo com os interesses dos alunos. (Sprinthall e Sprinthall, 2001, 18-19). Só uma educação que promova a participação ativa dos aprendentes pode ser compatível com o desenvolvimento de uma sociedade democrática que o autor define como uma sociedade que «propicia uma participação ativa de todos os seus membros, em igualdade de circunstâncias, enquanto assegura uma readaptação flexível das suas

instituições, através da interação das diferentes formas da vida associativa.» (Dewey, 2007:97)

Esta aprendizagem ativa, centrada na experiência inclui a dimensão reflexiva, já que, de acordo com o programa do pragmatismo, Dewey defende a ultrapassagem da oposição entre a dimensão racional e a dimensão empírica, pois o conhecimento deve assumir uma dimensão útil. (Souza, 2010: 5) O pensamento reflexivo é definido pelo autor como «active, persistent and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends,» (Dewey, 1910:6). Deste modo, refletir será analisar os fundamentos das crenças e dos conhecimentos que possuímos, mas também considerar as conclusões e consequências que decorrem dessas crenças ou conhecimentos, o que remete para a consideração dos efeitos práticos a que tais crenças ou conhecimentos podem conduzir.

A aprendizagem deve conduzir ao desenvolvimento do pensamento reflexivo e, sendo uma atividade individual, não exclui a dimensão do colectivo já que segundo Dewey há certas qualidades dos indivíduos que só podem emergir da sua associação com os outros (Dewey, 2007:256). A educação numa sociedade democrática deve «proporcionar a liberdade intelectual e a prática dos diversos talentos» na medida em que esta variedade é condição do seu próprio desenvolvimento. (Dewey, 2007:257)

Articulando este ponto de vista de Dewey com o modelo dialógico de supervisão pedagógica, também aqui encontramos muitos pontos de convergência: a valorização da reflexão como análise de crenças e das consequências da sua aplicação, aqui associada a uma valorização da experiência, da aplicação das “ideias” ao real e uma valorização do ideal democrático de uma comunidade onde convivem diversos talentos individuais, ou seja, uma valorização da diversidade de formas de pensar e atuar. Se nos voltarmos agora para o sociedade do conhecimento e o modelo de supervisão que será mais ajustado a esta sociedade em mudança contínua, não podemos deixar de considerar estas conceções como orientações muito fecundas na regulação das interacções entre supervisor e professor.

2.3.3 Autonomia do pensar em Kant

A importância do pensamento autónomo é apresentada por Kant em «Resposta à pergunta: que é o iluminismo?» (1990:11-19). Aí o autor enfatiza a necessidade de o

homem sair da menoridade intelectual através da prática do “pensar por si mesmo”. É relevante para o nosso estudo a afirmação de Kant: «É um absurdo, que leva à perpetuação dos absurdos, que os tutores do povo (em coisas espirituais) tenham de ser por sua vez menores.» (Kant, 1990:15) Distinguindo o uso público do uso privado da razão, o autor salienta a importância de, em qualquer dos contextos, se fazer um uso livre da razão, não obstante a necessidade de cumprir obrigações legais inerentes à condição ou cargo específico que ocupamos. O cidadão, o soldado, o clérigo (que exercia na época a função de professor) tem o dever de cumprir as respetivas obrigações mas, como perito, têm igualmente o dever de usar livremente a sua razão para refletir sobre a sua prática e aperfeiçoá-la. Assim, em certa medida, a ação destes profissionais executa-se na tensão entre obediência e liberdade.

O homem tem, para este autor, a especificidade de ser o único ser que pode ser educado, considerando ainda a boa educação como a origem de todo o bem no mundo (Kant, 1988:5). A educação inclui os cuidados básicos, a disciplina e a instrução: os cuidados incluem a proteção que os mais velhos devem ter para com os mais novos, a disciplina visa o controlo das disposições para a animalidade que o homem partilha com os restantes animais, mas a instrução, contraponto positivo sem o qual o trabalho da disciplina estaria incompleto, orienta-se para o mais alto objectivo de fazer emergir no homem a sua plena humanidade: uma disposição para a moralidade.

Deste modo, para o educador o uso livre da razão tem um objeto muito específico pois «no se debe educar los niños conforme al presente, sino conforme a un estado mejor, posible en lo futuro, de la especie humana; es decir, conforme a la idea de humanidad y de su completo destino» (Kant, 1988: 4). Enfim, para Kant, como para Platão, a reflexão do educador visa, em última análise uma finalidade ética de desenvolvimento e aperfeiçoamento da humanidade em nós (educadores) e nos educandos, pelo que podemos considerar o ato de educar é indissociável deste ato de se “supervisionar” constantemente, refletindo sobre as finalidades últimas da prática docente e sobre a adequação dos meios aos fins definidos.

Este uso livre da razão deve exercer-se tendo em conta duas outras exigências que Kant nos apresenta na *Crítica do juízo*: pensar pondo-se no lugar de qualquer outro e pensar sempre de acordo consigo mesmo. Se a primeira exigência – pensar por si mesmo - implica uma recusa da passividade e do preconceito, a segunda prende-se com

a necessidade de exercer um pensar *alargado* que ultrapasse o mero ponto de vista individual e subjetivo, para assumir o ponto de vista da humanidade, constituindo-se a terceira como uma exigência de um pensar coerente e consequente. (Kant, 1992:196,197)

Aplicando estas exigências à prática da reflexão por parte do docente e por parte do supervisor, teremos que os conceber antes de mais como profissionais capazes de pensamento autónomo, capazes de pensar por si mesmos ultrapassando uma visão das suas funções como mera aplicação de normas, grelhas de análise, modelos de ensino ou de supervisão ou práticas decalcadas de outros contextos, para os concebermos como profissionais capazes de recriar e inovar, atendendo às circunstâncias concretas do seu agir, sem deixarem de atender à exigência da ultrapassagem do ponto de vista individual e subjetivo assumindo um ponto de vista universal que, neste contexto, será aquele que em cada caso melhor servirá a finalidade única de todo o ensino – promover uma aprendizagem da humanidade em nós. Em simultâneo, a exigência de um pensar consequente e coerente remete-nos para a responsabilidade inerente às opções feitas e à necessidade de considerar em que medida tais opções são compatíveis com os princípios e finalidades que livremente elegemos para a nossa prática.

2.3.4. A dimensão emancipatória dos exercícios espirituais em Marco Aurélio e Foucault.

Referimos até ao momento diferentes (e talvez complementares) concepções acerca do conceito de reflexão – o método dialético platónico que permite ascender da opinião ao saber através do diálogo que nos liberta das hipóteses erradas, a análise dos fundamentos das crenças e das suas consequências segundo o ponto de vista de Dewey, o exercício do pensar por si mesmo que deverá ser, em simultâneo, um pensar que assume um ponto de vista de universalidade e se pretende consequente, de acordo com a visão de Kant. Convocaremos um último ponto de vista sobre a reflexão que retiraremos da tradição estóica, tomando como referência o pensamento de Marco Aurélio e análise desta tradição feita por Michel Foucault.

Encontramos em Marco Aurélio e nos filósofos estóicos a valorização dos “exercícios espirituais”, práticas reflexivas que conduzem o homem ao encontro consigo mesmo. Todo o texto das *Meditações* pode ser visto como a expressão de um

longo exercício de um homem num esforço para se educar a si mesmo, para se “ilustrar”, para pensar por si, de modo autónomo e universal, exercitando-se na filosofia entendida como uma “ocupação modesta” mas que permite ao homem o reencontro consigo e a soberania sobre si. As condições exigidas para este reencontro poderão ser sintetizadas em cinco tópicos fundamentais: a criação de uma disponibilidade em nós para os exercícios, a atenção ao tempo presente, o reconhecimento da Providência que regula todo o universo que se encontra em permanente mudança, o treino do entendimento para sancionar apenas as representações verdadeiras, e o treino da nossa disposição para a acção justa para com os nossos semelhantes.

No meio dos afazeres contemporâneos que nos fazem esquecer a humanidade em nós, se quisermos manter “sempre à mão” os princípios éticos que orientam a acção justa para com o nosso semelhante, mais do que cumprir normativos vividos e praticados em condição de heteronomia, há que retornar à própria humanidade em nós através de exercícios de ascese que, promovendo a atenção e compreensão de nós mesmos e do nosso lugar no mundo, criam as condições para a verdadeira acção ética, ao mesmo tempo que promovem a descoberta e criação plena de nós mesmos.

Segundo Foucault, este cuidado de si, estas práticas de si, promovidas pela escola estoíca e em voga na época helenística, originárias de uma tradição grega que remonta, pelo menos, até à prática do ensino socrático, apresentam um modo peculiar de constituição do sujeito:

«Quanto à definição do trabalho que é necessário realizar sobre si próprio, ele sofre também, através da cultura de si, uma certa modificação: através dos exercícios de abstinência e do domínio que constituem a askesis necessária, torna-se mais importante o lugar concedido ao conhecimento de si: a tarefa de se por à prova, de se examinar, de se controlar numa série de exercícios bem definidos coloca a questão da verdade – da verdade do que se é, daquilo que se faz e daquilo que se é capaz de fazer – no centro da constituição do sujeito moral. Enfim, o ponto de chegada dessa elaboração é e continuará a ser definido pela soberania do indivíduo sobre ele próprio; mas esta soberania alarga-se numa experiência em que a relação a si assume a forma, não apenas de uma dominação mas de um gozo sem desejo e sem perturbação.» (Foucault, 1994)

Os exercícios espirituais fazem emergir “a verdade do que se é” constituindo-se como verdadeiras técnicas de criação de si, assumindo uma tripla dimensão ético-ontico-poiética. Por eles, emerge um reconhecimento pleno dos princípios éticos, de um “dever fazer” sustentando no parentesco de todos os seres racionais mas, em simultâneo, descobre-se “a verdade do que se é» e as acções que urge praticar, nunca renunciando ao direito de fazer o que tem de ser feito ou dizer o que tem de ser dito. (Marco Aurélio, 2002:57). Estes são verdadeiros exercícios de descoberta de si como ser livre, liberto de paixões inúteis e de ilusões, capaz de agir bem sem qualquer coacção externa, orientado pelo próprio pensar, num pleno exercício de soberania de quem dispõe de si mesmo como um bem.

Na verdade, estes exercícios espirituais, práticas de auto-exame constituem-se em práticas de subjectivação opostas ao exame, prática de objectivação, onde o poder se manifesta pelo olhar. Segundo Foucault «O exame que coloca os indivíduos num campo de vigilância situa-os igualmente numa rede de anotações escritas, compromete-os em toda uma quantidade de documentos que os captam e os fixam» (1988:168) Na realidade, quando pensamos na avaliação docente e em todo o acervo documental e burocrático que a envolve temos que concordar que tal pode ser concebido como modo de objectivação do sujeito-docente que aí é fixado, descrito, controlado. Os exercícios espirituais parecem dirigir-se no sentido inverso, num sentido de descoberta da sua singularidade e de novas possibilidades de agir, não estritamente confinadas ao que se pode descrever num campo documentário.

Tentemos pois aplicar estes “exercícios espirituais” como forma peculiar de cuidado de si ao contexto da docência e da supervisão considerando os cinco tópicos indicados: disponibilidade, atenção ao presente, reconhecimento da inevitabilidade de certas circunstâncias e da mudança, treino do entendimento para aceitar as representações verdadeiras, e treino da nossa disposição para a acção justa para com os nossos semelhantes.

No que se refere ao primeiro tópico – disponibilidade – consideremos a necessidade do desenvolvimento de uma certa disciplina na gestão do tempo (quer por parte do professor, quer por parte do supervisor), no sentido de, entre o avolumar de afazeres, muitos deles de carácter administrativo e burocrático, não desprezar a necessidade de dispensar um *tempo para pensar*. Vivemos hoje cercados pelo

imperativo da rapidez na obtenção de resultados, mas o desenvolvimento humano e profissional tem um tempo, tal como a execução de um trabalho de qualidade, que resulte de uma ação refletida e não apenas de uma prática de aplicação acrítica e descontextualizada de modelos e soluções padrão. Assim, se docente e supervisor devem zelar por esse tempo, a falta do mesmo (em termos factuais) pode constituir um dos constrangimentos que o exercício de uma supervisão de acordo com o modelo dialógico se deve esforçar por ultrapassar.

Quanto à “atenção ao presente” como não entendê-la como a necessidade de dar atenção aos contextos e constrangimentos em que a atuação do docente se situa. Os ambientes de aprendizagem são distintos em cada sala de aula, como distintos são os docentes a quem cabe a organização de tais ambientes os aprendentes que deles usufruem. A atenção ao presente será uma atenção a diversidade e especificidade de cada situação que quer o professor – quando planifica, executa e analisa a sua prática, quer o supervisor – quando dialoga, observa e avalia a prática do docente – devem ter em conta.

Mais complexa será a aplicação deste princípio ou tópico ligado ao reconhecimento da Providência que interpretámos como reconhecimento do carácter inevitável de constrangimentos. Julgamos que, atendendo a este tópico, será necessário que professor e supervisor, pratiquem a reflexão ou exercício espiritual questionando sobre quais os aspetos em que a sua prática pode fazer a diferença. Em todas as situações em que nos encontramos na vida, existirão sempre inevitabilidades, circunstâncias que não podemos mudar mas haverá outros aspetos em que a nossa atuação poderá fazer a diferença. Inserido num contexto teórico bastante diferente, Michael Fullan escreve: «In education, an important end is to make a difference in the lives of students» (2001: 13). Fazer a diferença, mudar nos alunos a disponibilidade para a aprendizagem, mudar no professor a disponibilidade para aprender e ensinar de novas maneiras, apesar do conjunto de circunstâncias que contextualizam a sua prática e que ele não pode mudar, procurar compreender e delimitar o que podemos alterar, será um tema de reflexão importante quer para o professor, quer para o supervisor, considerados individualmente ou no diálogo que estabelecem entre si. Na verdade, será apenas sobre esse “espaço” identificado como aquele em que a ação do professor pode fazer a diferença que poderá recair a responsabilidade do docente, considerada em qualquer prática de avaliação.

Finalmente, na continuidade desta identificação do “espaço” de atuação onde recai a responsabilização, que é em simultâneo o reconhecimento dos constrangimentos que limitam a atuação docente, surge a necessidade de treino da disposição justa para com os nossos semelhantes que será, em simultâneo, a ação justa para conosco mesmos, porque é aquela que gera uma prática resultante da nossa reflexão autónoma.

No contexto de uma supervisão dialógica, atravessada por interações marcadas por uma genuína colegialidade, a prática do supervisor será a de um interlocutor capaz de promover no docente esta reflexão lúcida sobre si e sobre a sua prática, analisando e desconstruindo discursos de legitimação, atendendo ao “presente” ou momento concreto da atuação, aos constrangimentos incontornáveis mas, sobretudo, promovendo a busca do “espaço” onde a atuação do docente pode fazer a diferença, valorizando soluções singulares que, no seu conjunto poderão formar a pluralidade requerida para lidar com a diversidade de contextos e aprendentes.

2.4. Esboço de um modelo de supervisão pedagógica para o professor de filosofia

Atendendo ao levantamento que foi feito relativamente aos diferentes modelos de supervisão que conduziu à identificação daqueles que poderiam ser o suporte para criação de um modelo integrador de orientação ecléctica ajustado a estes profissionais – modelo dialógico, modelo clínico e modelo reflexivo – e considerando ainda a especificidade da disciplina de Filosofia, quer no que diz respeito ao paradigma pedagógico que se revela mais adequado à concretização de objetivos e competências da disciplina, quer no que respeita ao contributo que esta pode dar para a prática supervisiva, enquanto prática reflexiva e crítica, estamos já em condições de avançar um esboço possível de um modelo possível para a supervisão pedagógica dos docentes de Filosofia, que poderá funcionar como hipótese operatória a ser explorada e completada mediante o contributo da pesquisa empírica.

Deste modo, seguindo as orientações de Tracy (2002) já atrás identificadas procuraremos esboçar um tal modelo atendendo aos seguintes elementos: objetivos, pressupostos teóricos, princípios e conceitos principais, sintaxe, sistema social, princípios de reacção e condições de apoio. Tendo em conta tudo o que foi exposto, o nosso modelo considera, por um lado, as necessidades de desenvolvimento profissional

de docentes com vários anos de experiência na docência e, portanto, certamente portadores de algum grau de autonomia no exercício da profissão e, por outro lado, a especificidade da disciplina de Filosofia, que aponta para o privilegiar de modelos de ensino do paradigma cognitivo, já que se afiguram mais compatíveis com o desenvolvimento das competências de problematização, concetualização e argumentação previstas no programa da disciplina do ensino secundário. Acrescente-se ainda que tivemos em conta, na criação deste esboço de modelo, o contributo dos autores da tradição filosófica que atrás identificamos, na medida em que julgamos que este pode enriquecer o exercício da supervisão no que se refere a uma maior consciencialização quer dos seus objetivos, quer do padrão a considerar no que respeita às interações entre supervisor e supervisionado, pressupondo que ambos são profissionais do mesmo grupo disciplinar.

Optámos por apresentar este modelo sob a forma de um quadro sinóptico onde se contemplam todos os itens indicados, de forma a evitar excessiva repetição de informação. No sentido de facilitar a leitura do quadro que publicamos na página seguinte pretendemos salientar que, apesar de se tratar de um modelo que se assume como um cenário integrador onde se cruzam características dos modelos dialógico, clínico e reflexivo, assumimos o primado do modelo dialógico face aos demais, por duas grandes razões: em primeiro lugar porque é aquele que maior ênfase atribui à dimensão da inovação pedagógica e à necessidade de promover a emancipação profissional face aos constrangimentos que limitam o exercício da pedagogia; em segundo lugar porque o modelo dialógico emerge igualmente como aquele que melhor se compatibiliza com a pedagogia requerida pelas competências a desenvolver na aula de filosofia e com a própria tradição filosófica. Assim, este “pano de fundo” de diálogo crítico que desconstrói discursos e práticas atravessará quer a aula de filosofia, enquanto prática requerida pelo próprio programa da disciplina, quer a supervisão dessa prática, inscrevendo-se numa orientação mais geral que julgamos que a educação formal deve assumir – uma orientação no sentido da promoção da democraticidade nas relações humanas e da colaboração na resolução dos problemas que enfrentamos como sociedade global e do conhecimento, no sentido da construção de uma identidade cosmopolita e de uma valorização da criatividade e singularidade, eventualmente ameaçadas por procedimentos de standardização. (Hargreaves, 2003:13 e Delors, 2005:86)

| MODELO DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA PARA O PROFESSOR DE FILOSOFIA | |
|----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 - Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> - Promoção do desenvolvimento e das aprendizagens dos alunos, mediante a promoção do desenvolvimento dos professores (Alarcão e Tavares, 2010:42) - Promoção da humanidade em educadores e educandos mediante o uso livre da razão (Kant, 1988:5;1990:15) - Promoção dos valores da humanidade, identidade cosmopolita, liderança, democracia e criatividade (Dewey, 2007:257, Hargreaves, 2003:13 e Delors, 2005:86) - Promoção da inovação pedagógica e a criatividade na profissão docente mediante identificação e transformação de fatores que limitam a pedagogia (Vieira e Moreira, 2011:13) |
| 2 - Pressupostos teóricos | <ul style="list-style-type: none"> - Orientações do programa curricular de Filosofia. - Pressupostos dos modelos integrador, dialógico, clínico e reflexivo, com especial relevância para o modelo dialógico. - Pressupostos pedagógicos do paradigma cognitivista com ênfase nos modelos de ensino de resolução de problemas (ensino crítico) e aprendizagem de conceitos. - Pressupostos filosóficos inspirados no ensino socrático, na concepção de pensamento autónomo de Kant, no pragmatismo de Dewey e na valorização da reflexão como exercício espiritual de autoexame de acordo com as perspectivas de Marco Aurélio e Foucault. |
| 3 - Princípios e conceitos principais | <ul style="list-style-type: none"> - Autonomia do pensamento e da ação. - Aprendizagem entendida como compreensão e atribuição de sentido. - Reflexividade e diálogo crítico - Democraticidade, colegialidade e colaboração efetiva entre pares - Comunidades de aprendizagem/ organização aprendente /construção colaborativa do saber com vista à transformação dos fatores que limitam a pedagogia. |
| 4 - Sintaxe | <ul style="list-style-type: none"> - Supervisão situacional exercida com conhecimento dos contextos em que decorrem as práticas pedagógicas e dos constrangimentos que as limitam - Ciclo de supervisão previsto no modelo de supervisão clínica, potenciador do diálogo e de uma colaboração efetiva. - Prática colaborativa de investigação-ação. |
| 5 - Sistema social | <ul style="list-style-type: none"> - Democratização das relações interpessoais – relações hierárquicas opressivas substituídas por relações de colegialidade potenciadoras do diálogo e da desconstrução de discursos e práticas. - Supervisor como líder e dinamizador de comunidades de aprendizagem no seio de organizações aprendentes que se modificam no sentido de superar os constrangimentos que limitam o exercício da pedagogia. |
| 6 - Princípios de reação | <ul style="list-style-type: none"> - Supervisor como colaborador crítico que promove a autonomia e emancipação profissional dos docentes, contribuindo para a transformação da organização no sentido de maior eficácia no cumprimento das funções educativas. |
| 7 - Condições de apoio | <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento nas escolas de condições de apoio para a reflexão sobre as práticas, para a promoção das relações de colegialidade e da inovação pedagógica. - Construção de referentes para uma avaliação do desempenho docente adequados ao contexto, às especificidades dos aprendentes e da disciplina. |

Quadro 8 – Proposta de modelo de supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional do professor de Filosofia (partindo dos componentes dos modelos de supervisão estabelecidos por Tracy, 2002)

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO:

3.1. Contexto da investigação e opções metodológicas

Elegemos como objeto de estudo para a nossa investigação a prática da supervisão pedagógica sobre professores de Filosofia inseridos na carreira, exercida em três escolas do concelho do Barreiro nos ciclos avaliativos 2009-2011 (avaliação por supervisor/relator interno) e 2012/2013 (avaliação por supervisor/relator externo). Pretendemos, portanto, realizar uma investigação qualitativa adoptando a tipologia de estudo de caso, que neste caso implicará a análise de casos múltiplos que pretendemos comparar e contrastar (Bogdan e Biklen, 1994;97). A recolha de dados foi feita com recurso ao uso da técnica da entrevista semidiretiva no sentido de estabelecer a representação que os profissionais implicados têm da avaliação do desempenho docente realizada, do contributo que uma tal prática de supervisão trouxe ao desenvolvimento profissional e do modo como concebem um modelo de supervisão conducente ao desenvolvimento profissional do professor de Filosofia.

Relativamente ao contexto da investigação, foram selecionados docentes avaliados com aulas assistidas e docentes que desempenharam funções de supervisão na qualidade de respetivos avaliadores (que realizaram a observação de aulas). A seleção dos participantes no estudo foi assim delimitada, antes de mais, pelas orientações dos próprios normativos legais que regularam, nos diferentes casos, a avaliação de desempenho (DR2/2010 e DR 26/2012) instituindo que apenas em casos específicos a avaliação de desempenho docente implicaria observação de aulas. Deste modo, foram selecionados três professores avaliados que se encontravam no 4º escalão da carreira docente e respetivos avaliadores. Do universo já de si um pouco restrito de professores nestas condições nas escolas do concelho do Barreiro, foram estabelecidos alguns contactos prévios e selecionados os docentes avaliados que mostraram disponibilidade em colaborar, contactando-se posteriormente os respetivos avaliadores que acederam também em realizar as entrevistas. O universo dos entrevistados e suas relações formais organiza-se de acordo com o quadro seguinte:

| Professores avaliados e respectiva escola | Legislação orientadora | Ciclo avaliativo | Professores supervisores/avaliadores que observaram aulas e escola de origem |
|-------------------------------------------|------------------------|------------------|------------------------------------------------------------------------------|
| Professor avaliado 1(P1) Escola A | DR2/2010 | 2009 /2011 | Supervisor 1 (S1) Escola A |
| Professor avaliado 2 (P2) Escola B | DR2/2010 | 2009/2011 | Supervisor 2 (S2) Escola B |
| Professor avaliado 3 (P3) Escola B | DR 26/2012 | 2012/2013 | Supervisor 3 (S3) Escola C |

Quadro 9: Universo dos entrevistados e suas relações formais

Tratando-se de uma investigação qualitativa cabe salientar que Bogdan e Biklen (1994, 47-51) identificam cinco características neste tipo de investigação: i) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador o instrumento principal; ii) tem carácter descritivo; iii) há maior valorização do processo do que dos resultados; iv) a análise de dados é feita de forma indutiva e v) há grande valorização do significado que os participantes no estudo conferem às suas experiências. No entanto, assinalam os mesmos autores «nem todos os estudos que consideráramos qualitativos patenteiam essas características com igual eloquência» (Bogdan e Biklen, 1994, 47). Assim, no nosso estudo procuraremos dar ênfase sobretudo ao último aspeto indicado como definidor da investigação qualitativa, na medida em que nos preocuparemos em analisar o significado atribuído pelos intervenientes do processo de supervisão às práticas supervisivas que efectuaram (como supervisores/relatores) ou a que foram sujeitos (como professores observados e avaliados).

No que se refere ao facto de estes estudos qualitativos assumirem tradicionalmente um carácter indutivo será importante identificar algumas dificuldades e especificidades. No âmbito da epistemologia os problemas decorrentes do uso da indução são assinalados por Karl Popper segundo o qual «a teoria – pelo menos alguma teoria ou expectativa rudimentar – sempre vem primeiro; [...] ela sempre precede a observação; e que o papel fundamental das observações e dos testes experimentais é mostrar que algumas das nossas teorias são falsas e assim estimular-nos a produzir outras melhores» (1975;235). A indução supõe a inferência de enunciados universais a partir de enunciados singulares resultantes da observação, mas Popper chama a atenção para o facto de não ser possível uma observação absolutamente neutra, isenta de crenças prévias ou pressupostos.

Deste modo, se é certo que pretendemos sustentar o nosso estudo em entrevistas semidiretivas realizadas a supervisores e respectivos supervisionados, será também

incontornável o facto de partirmos para essas entrevistas com alguns vetores de investigação já delineados, atendendo ao esboço de modelo de supervisão para o desenvolvimento profissional do professor de Filosofia que criámos a partir da revisão bibliográfica empreendida. A construção do guião da entrevista não foi pois “inocente”, mas antes orientado para a recolha de dados pertinentes que permitissem ou enriquecer ou contrariar o modelo de supervisão para o docente de Filosofia que buscamos.

3.2. A entrevista semidiretiva

A nossa opção pela entrevista semidiretiva como técnica privilegiada para a recolha de dados no presente estudo sustenta-se nas vantagens que ela apresenta quando se trata de compreender o sentido que os sujeitos atribuem a uma experiência ou os valores que privilegiam. Segundo Quivy e Campenhoudt este tipo de entrevista surge como adequado quando se pretende: «a análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados; os seus sistemas de valores, [...] a análise de um problema específico, [...] a reconstituição de um processo de ação.» (2008:193) Ora, na verdade, o que pretendemos com a aplicação desta técnica é levar os sujeitos a reconstituírem o processo de avaliação de desempenho a que foram sujeitos (enquanto avaliados) ou que realizaram sobre outros (enquanto supervisores) e a analisarem o sentido desse processo, promovendo uma consciencialização do valor atribuído ao mesmo, das vantagens e desvantagens que apresenta em vista do objetivo do desenvolvimento profissional do professor de Filosofia e auscultando sugestões conducentes à criação de um modelo mais satisfatório e eficaz na concretização das finalidades de desenvolvimento profissional destes docentes.

No sentido de recolher informação relevante para o nosso estudo, foram elaboradas matrizes e guiões de entrevista para os professores supervisores (Anexos 1.1 e 2.1) e aos professores avaliados (Anexos 1.2 e 2.2) procedendo-se de seguida ao contacto com os entrevistados, a quem previamente foi dado conhecimento dos objetivos do estudo, assim como garantido a confidencialidade do respetivo contributo. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, mantendo-se na transcrição a segmentação em doze tópicos presente no guião. (Anexos 3 e 4) Tratando-se de uma entrevista semidiretiva, o guião constitui um fio orientador para a formulação das questões na realização das entrevistas, embora por vezes, tenha sido necessário reformular questões, prestar esclarecimentos adicionais ao entrevistado ou adicionar

pequenas questões que fossem ao encontro dos pontos de vista expressos e permitissem recolher dados relevantes para o estudo. Na interação estabelecida com o entrevistado procurou-se manter um clima de confiança, incentivando-se a expressão livre dos pontos de vista individuais, desde que tal não se afastasse dos objetivos previstos.

O carácter singular de cada entrevistado e a diversidade de experiências gerou respostas às questões de extensão diversa, algumas mais lacónicas e quase diretas, outras mais extensas, apresentando hesitações e reformulações.

3.3. Técnica de tratamento de dados

Tal como referimos já acerca das opções metodológicas, os guiões de entrevista foram criados já orientados para a recolha de determinados dados atendendo aos objetivos do estudo. Tratando-se de um estudo de carácter qualitativo não se pretendeu com esta recolha de dados uma validação/verificação de uma hipótese prévia, mas tão só um reforço e alargamento da mesma que, só na sua aplicação prática no exercício real da supervisão poderá ser de algum modo validada.

Esta orientação condiciona a técnica de tratamento de dados escolhida, na medida em que procurámos estabelecer categorias pertinentes em vista dos objetivos do estudo, que por tal facto, assumem certo carácter *a priori*. Segundo Carmo e Ferreira, «categorias definidas *a priori* podem levar a que não se tenha em consideração aspetos importantes do conteúdo» (2008:274) Conscientes desta condicionante começamos a nossa análise por uma leitura integral atenta de cada uma das entrevistas e, tendo em conta o fruto de tal procedimento, definimos duas estratégias complementares de análise para as quatro categorias que implicavam as representações pessoais de cada entrevistado. Assim, com exceção da primeira categoria de análise onde estabelecemos os factos de modo mais descritivo, procurámos identificar para cada categoria o conjunto de conceitos ou expressões centrais que estruturam o ponto de vista de cada um dos entrevistados e procurámos ter em conta, na interpretação dada a cada resposta, o discurso do entrevistado ao longo da entrevista, no sentido de garantir alguma fidelidade na interpretação.

Para cada categoria foram criados quadros em que a informação recolhida surge organizada no sentido de facilitar a interpretação e o estabelecimento de conclusões. No entanto, mantivemos apenas no corpo do texto os quadro referente à categoria 1,

referente a dados mais objetivos, encontrando-se os restantes quadros em anexo, devido à sua extensão. Deste modo, para as categorias 2, 3, 4 e 5, apresentamos sínteses da informação recolhida correspondentes cada uma delas a um quadro comparativo presente no anexo V – Quadros de análise de dados. No título de cada subcapítulo indicamos o anexo que sustenta a análise apresentada.

As categorias de análise que aplicámos são as seguintes:

Categoria 1 – Descrição objetiva dos processos de supervisão.

Categoria 2 – Representação do processo de avaliação de desempenho.

Categoria 3 – Representação do paradigma pedagógico mais adequado ao ensino da Filosofia.

Categoria 4 – Representação do contributo da filosofia para o exercício da supervisão.

Categoria 5 – Representação do modelo de supervisão mais adequado ao desenvolvimento profissional do professor de Filosofia.

As cinco categorias subdividem-se em subcategorias que permitem uma análise mais pormenorizada e que apresentamos no quadro da página seguinte:

| Categorias de análise | Subcategorias Professores supervisores | Subcategorias Professores supervisores |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.Descrição objetiva do processo | Enquadramento do processo Aulas observadas Tipo de observação Ciclo de supervisão Instrumentos de recolha de dados | Enquadramento do processo Aulas observadas Tipo de observação Ciclo de supervisão Instrumentos de recolha de dados |
| 2.Representação do processo de avaliação de desempenho | Representação geral do processo Representação sobre os encontros pré e pós observação –ciclo de supervisão Adequação dos instrumentos Consequências do processo de avaliação Estilo de supervisão adotado Atitude face à profissão do professor avaliado e contributo do processo para a sua mudança Contributo mais positivo do processo | Representação geral do processo Representação sobre os encontros pré e pós observação –ciclo de supervisão Adequação dos instrumentos Consequências do processo de avaliação Estilo de supervisão adotado Atitude face à profissão do professor avaliado e contributo do processo para a sua mudança Contributo mais positivo do processo |
| 3.Representação do paradigma pedagógico adequado ao ensino da Filosofia | Práticas pedagógicas mais adequadas à disciplina de Filosofia Posição do professor avaliado face às opções pedagógicas Competências a desenvolver nos docentes de Filosofia Influência da especificidade das práticas pedagógicas em Filosofia nas práticas de supervisão do professor de Filosofia | Práticas pedagógicas mais adequadas à disciplina de Filosofia Posição do professor supervisor face às opções pedagógicas Competências a desenvolver nos docentes de Filosofia Influência da especificidade das práticas pedagógicas em Filosofia nas práticas de supervisão do professor de Filosofia |
| 4.Representação do contributo da filosofia para a supervisão | Contributo da Filosofia para a supervisão e auto supervisão | |
| 5. Representação do modelo de supervisão mais adequado ao desenvolvimento do professor de Filosofia | Possibilidade de compatibilizar responsabilização e aperfeiçoamento num modelo de supervisão Princípios orientadores do modelo de supervisão Práticas e atividades de supervisão Estilo de supervisor | |

Quadro 10: Categorias e subcategorias da análise de conteúdo

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

1.1. Descrição objetiva dos processos de supervisão

1.1.1. Enquadramento: ciclos avaliativos

| Professores avaliados | Ciclo avaliativo 2009/2011 | Ciclo avaliativo 2012/2013 | Professores supervisores/avaliadores |
|--------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-----------------------------------------|
| Professor avaliado 1(P1) | X | | Supervisor 1 (S1) |
| Professor avaliado 2(P2) | X | | Supervisor 2 (S2) |
| Professor avaliado 3(P3) | | X | Supervisor 3 (S3) |

Quadro 11: Ciclos avaliativos

1.1.2. Enquadramento: dados biográficos e profissionais dos professores supervisores

| | | S1 | S2 | S3 |
|-------------------------------------------|--------------------|--------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| Género | Feminino | X | | |
| | Masculino | | X | X |
| Idade | Menos de 35 | | | |
| | Entre 35 e 45 | | | |
| | Entre 45 e 55 | X | | X |
| | Mais de 55 | | X | |
| Tempo de serviço | Menos de 5 anos | | | |
| | Entre 5 e 10 anos | | | |
| | Entre 11 e 20 anos | | | |
| | Entre 21 e 30 anos | X | | X |
| | Mais 30 anos | | X | |
| Formação académica para a docência | Bacharelato | | | |
| | Licenciatura | X | X | X |
| | Mestrado | | | |
| | Doutoramento | | | |
| Experiência em Supervisão | Sim | | X | X |
| | Não | X | | |
| | Qual? | ----- | Coordenador de Dpto, Coord. de D. T., Coord. Cursos Profissionais | Orientador estágio |
| Outras habilitações | Bacharelato | | | |
| | Licenciatura | | | |
| | Pós-graduação | | X | |
| | Mestrado | X | | |
| | Doutoramento | | | |
| | Especificação | Gestão e Administração escolar | Especialização em Ética e Política | ----- |
| Formação Em Supervisão | Sim | | X | X |
| | Qual? | | Formação de formadores / formação Ministério da Educação para avaliadores | Da Faculdade para orientadores/ do Centro de Formação para avaliadores externos |
| | Não | X | | |

Quadro 12: Dados biográficos e formação dos professores supervisores

1.1.3. Enquadramento: dados biográficos e profissionais dos professores avaliados

| | | P1 | P2 | P3 |
|----------------------------------------------|--------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| Género | Feminino | X | | X |
| | Masculino | | X | |
| Idade | Menos de 35 | | | |
| | Entre 35 e 45 | | | |
| | Entre 45 e 55 | X | X | X |
| | Mais de 55 | | | |
| Tempo de serviço | Menos de 5 anos | | | |
| | Entre 5 e 10 anos | | | |
| | Entre 11 e 20 anos | | | |
| | Entre 21 e 30 anos | X | X | X |
| | Mais 30 anos | | | |
| Experiência de aulas observadas | Sim | X | X | X |
| | Não | | | |
| | Qual? | Estágio do ramo educacional | Estágio do ramo educacional | Estágio do ramo educacional |
| Formação académica para a docência | Bacharelato | | | |
| | Licenciatura | X | X | X |
| | Mestrado | | | |
| | Doutoramento | | | |
| Outras habilitações | Bacharelato | | | |
| | Licenciatura | | | |
| | Pós-graduação | | | |
| | Mestrado | | | |
| | Doutoramento | | | |
| | Especificação | | | |
| Ciclo avaliativo e menção qualitativa | Ciclo avaliativo | 2009/2011 | 2009/2011 | 2012/13 |
| | Menção qualitativa | Muito Bom (8,9) | Muito Bom | Muito Bom (8,1) |

Quadro 13: Dados biográficos e formação dos professores supervisores

1.1.4. Análise global – enquadramento das práticas de avaliação de desempenho analisadas

Em face dos dados recolhidos constata-se que dois dos supervisores se situam na faixa etária que vai dos 45 aos 55 (S1 e S3) e um deles se situa na faixa acima dos 55 anos (S2). No que respeita ao tempo de serviço na docência os primeiros (S1 e S3) integram-se no item dos 21 aos 30 anos e o último (S2) tem mais de 30 anos de serviço docente. Verifica-se assim que os três supervisores entrevistados têm larga experiência de ensino e, considerando as fases de desenvolvimento da carreira estabelecidas por Huberman (2013), podemos considerar que dois deles (S1 e S3) se encontram na transição entre a terceira e quarta etapa de desenvolvimento e um deles (S2) no final da quarta etapa e na transição para a última. Assim, presumivelmente, de acordo com o

estudo de Huberman (2013) S1 e S3 estarão a atravessar uma fase de monotonia e desencanto ou um período de questionamento, que, segundo o autor surgirá entre o décimo quinto e o vigésimo quinto ano de carreira, ou encontram-se já num período de maior confiança e serenidade que se caracteriza por menor investimento afectivo na profissão e, por vezes, por alguma rigidez e resistência à inovação. S2, por sua vez, encontrar-se-á, de acordo com o mesmo estudo, nesta fase de serenidade, distanciamento, decréscimo de ambição relativo à profissão e eventual resistência à mudança.

No que respeita à formação para a docência todos os supervisores entrevistados possuem licenciatura em Filosofia, como formação académica suplementar S1 possui Mestrado em Gestão e Administração escolar, S2 possui uma pós-graduação em Ética e Política e S3 não possui formação académica suplementar. No que respeita a experiência em supervisão assinala-se que apenas S2 e S3 afirmaram ter experiência, S2 na qualidade de Delegado de grupo e Coordenador de diferentes órgãos e S3 na qualidade de Orientador de Estágio. Constata-se então que apenas S3 terá tido experiência de observação de aulas a docentes anterior ao processo que aqui se analisa. No que respeita a formação específica para o exercício da Supervisão, S1 não refere qualquer formação ligada à supervisão (embora possua Mestrado em Gestão e Administração escolar), já S2 e S3 indicam possuir formação dada pelo Ministério da Educação e Ciência para avaliadores no primeiro caso e formação dada por Faculdade para orientadores de estágio e dada pelo Centro de Formação de Docentes para avaliadores externos no segundo caso.

Relativamente aos docentes avaliados constata-se que todos se situam na faixa etária que vai dos 45 anos aos 55 anos e, no que respeita a tempo de serviço, se situam entre os 21 e os 30 anos. Esta homogeneidade tem uma explicação clara, pois em ambos os ciclos avaliativos analisados – 2009/2011 e 2012/2013 – a obrigatoriedade de observação de aulas incidia apenas sobre profissionais em circunstâncias particulares, sendo uma delas o acesso ao 5º escalão para o ciclo avaliativo de 2009/2011 (DR 2/2010) e a presença no 2º e 4º escalões para o ciclo avaliativo de 2012/2013 (DR26/2010). Ora, em ambos os casos a obrigatoriedade recai nos professores do 4º escalão que terão todos neste momento mais de 20 anos de carreira. Deste modo, atendendo ao estudo de Huberman (2013) sobre as etapas de desenvolvimento profissional, constatamos que os avaliados se encontram na mesma etapa da carreira que

dois dos avaliadores ou muito próximos destes em termos de tempo de serviço. Huberman (2013) considera que a terceira etapa do desenvolvimento profissional dos docentes decorre entre os 7 e os 25 anos de serviço e a quarta entre o 25 e os 35 anos de serviço. Assim, estes docentes encontrar-se-ão (como dois dos supervisores) numa fase de transição da terceira para a quarta etapa. De acordo com Huberman, como já referimos, no final da terceira etapa encontramos uma tendência para o questionamento, o pôr-se em questão que poderá resultar num maior domínio da situação pedagógica e um aumento da confiança e serenidade no início da quarta etapa, mas também num menor investimento afectivo e decréscimo de ambição face à profissão. Uma vez que os três docentes entrevistados obtiveram menções de Muito Bom é presumível uma evolução no sentido de uma maior serenidade e maior domínio da situação pedagógica.

Todos os docentes avaliados com aulas observadas que foram entrevistados possuem licenciatura como habilitação para a docência e também todos eles têm experiência de aulas observadas durante o estágio do ramo educacional. Nenhum dos inquiridos possui qualquer formação académica complementar, ao contrário do que acontece com dois dos supervisores entrevistados - S1 e S2 – que possuem Mestrado em Gestão e Administração Escolar no primeiro caso e uma pós-graduação em Ética e Política no segundo caso.

1.1.5. Aulas observadas e tipo de observação de aulas

| S | Aulas observadas e tipo de observação – Questão 2a e 2b | P | |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| S1 | <p>- «À colega que era do quadro de escola assisti a duas aulas de 11º ano...[...] foram todas aulas de Filosofia.»</p> <p>- «Foi mais uma observação naturalista [...]a minha preocupação foi efectuar uma observação generalista»</p> | <p>- « Foram aulas de Filosofia de 10ºano.»</p> <p>- «Acho que foi mais naturalista [...] Mas existia uma grelha para a avaliação das aulas e, por isso, é natural que esses aspetos tenham merecido, por parte da avaliadora, especial atenção.»</p> | P1 |
| S2 | <p>- « Observei aulas de 10º e 11º ano de Filosofia»</p> <p>-«É assim eu tinha guião. Não foi absolutamente naturalista porque tinha guião.»</p> | <p>- «- Foi só de Filosofia, foi só de 10º ano e foi só na mesma turma.»</p> <p>- «- Não... aquilo tinha parâmetros... ele seguia uma grelha que não era aquela que la estava...que era...não era oficial... ele seguia uma grelha anterior que foi feita...»</p> | P2 |
| S3 | <p>- «Foram de 11º ano de Psicologia, uma turma de um Curso profissional.»</p> <p>- «Eu... pela experiência que tenho [orientador de estágio] levo sempre uma grelha para me focar naquilo que eu penso que é fundamental e o que é fundamental é o desempenho do professor. E por isso, nesse contexto eu penso que era uma observação mais focalizada, nas competências do professor, como ele se expressa, como domina os conteúdos, na relação pedagógica [...]»</p> | <p>- « Foram aulas do 11º ano da disciplina de Psicologia de um Curso Profissional, creio que do Módulo 4»</p> <p>- «Não te sei responder muito bem a isso. [...]Eu posso é dizer-te como é que o observador estava... o observador estava essencialmente a escrever...acho que escreveu praticamente tudo aquilo que ouviu... é naturalista, é focalizada... não sei...»</p> | P3 |

Quadro 14: Aulas observadas e tipo de observação realizada

No que respeita à observação de aulas para efeito de avaliação de desempenho, confrontando as respostas dos entrevistados, podemos concluir que aos docentes entrevistados que foram avaliados no ciclo de 2009/2011 foram observadas aulas de Filosofia (de 10º ou 11º anos) e à docente avaliada no ciclo de 2012/2013 foram observadas aulas de Psicologia de um Curso Profissional, disciplina para a qual os docentes do grupo 410 (Filosofia) têm habilitação. No que respeita ao tipo de observação realizada, apenas S1 admite de modo inequívoco ter optado por uma observação naturalista. A resposta da avaliada P1, vai também no sentido de uma avaliação naturalista, mas refere a existência de uma grelha orientadora. No caso de S2 e P2, ambos os intervenientes no processo, concordam que a avaliação foi orientada por um guião e, portanto, não completamente naturalista. No que diz respeito ao caso de S3 e P3, enquanto o supervisor considera que fez uma observação «focalizada, nas competências do professor, como ele se expressa, como domina os conteúdos, na relação pedagógica» a avaliada declara não conseguir identificar com clareza o tipo de

observação feita salientando o facto de o avaliador ter procedido a um exaustivo registo escrito. Recorde-se que de acordo com as orientações legais (D13981, artº7-5) o avaliador externo deve proceder obrigatoriamente ao registo escrito das observações numa grelha que é disponibilizada pelo Ministério da Educação e Ciência (a título meramente indicativo).

1.1.6. Cumprimento do Ciclo de Supervisão

| S | Cumprimento do ciclo de supervisão – encontros pré e pós observação (Q2c) | P | |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| S1 | «Sim, sim. Realizaram-se encontros quer antes, quer depois. Antes, de acordo com aquilo que era norma na escola cada uma das colegas tinha que entregar um plano de aula, [...]» | «Sim. Existiram ambos... houve encontros antes e depois. Primeiro foi realizado um encontro em que conversámos sobre as características da turma cujas aulas seriam observadas e sobre o tema das aulas e sua integração no percurso até aí realizado...» | P1 |
| S2 | «Sim, sim... mas isso aí não havia nenhuma diretiva» | «Sim...sim... Aliás eu hoje por acaso até perguntei isso ao [nome do avaliador] e ao que parece lá nem se exigia isso ... mas ele fez sempre.» | P2 |
| S3 | «Sim... isto é, eu assisti a duas aulas [...] nós não tínhamos orientação e, por isso, cada supervisor fazia aquilo que a lei e os normativos legais determinavam... e por isso, numa primeira fase, eu achei por bem, neste sentido fazer um encontro com a colega, tentar ver os constrangimentos que ela tinha quanto à avaliação e tentar delinear um plano de ação para a avaliação. E por isso fizemos esse pré-encontro porque efectivamente eu achei. As orientações na formação que tivemos depois no centro de formação era que não deveria de haver, porque a avaliação era formal, quanto menos contacto afectivo... isto segundo o orientador do centro de formação...[...] No primeiro encontro as coisas foram feitas em função daquilo que eu pensava ser o melhor. E o que é que eu pensava ser o melhor? Haver um primeiro encontro em que a colega me diria o que iria fazer na aula e se me quisesse entregar as coisas formalmente entregava, senão depois mandava-me por <i>mail</i> , tínhamos a aula e depois tínhamos acordado que depois fazíamos um encontro de apreciação da aula, para ela saber e depois enviaria o registo para o centro de formação. Isto foi o que foi feito na primeira observação. Na segunda aula não foi feito assim, porque efectivamente foi-nos indicado na formação que a função do avaliador externo era avaliar, não para orientar.» | «Realizaram-se... epá não sei se duas pequenas reuniões antes [...]» «Não... isso não...tive um encontro com ele depois da primeira aula.... Depois da segunda não... nunca mais o vi...» | P3 |

Quadro 15: Ciclo de supervisão – encontros pré e pós observação.

De acordo com as informações recolhidas mediante a revisão bibliográfica concluímos que o modelo clínico de supervisão apresentava uma sintaxe considerada quase consensualmente como adequada a diferentes situações de avaliação, já que estabelece que qualquer observação deve ser precedida de encontros preparatórios e seguida de encontros de análise e exploração do que foi observado. No âmbito do modelo dialógico da supervisão defendido por Vieira e Moreira (2011) o ciclo de supervisão que faz a especificidade do modelo clínico é apresentado como adequado a uma supervisão de orientação emancipatória desde que animado por um espírito de colegialidade e colaboração. Partindo do testemunho dos entrevistados constatamos que o ciclo de supervisão foi cumprido em ambas as situações de avaliação do ciclo avaliativo de 2009/2011, nas situações em que a observação de aulas foi feita por avaliadores internos e que não foi cumprido na situação analisada que corresponde ao ciclo avaliativo de 2012/2013, por indicação expressa dada ao supervisor durante a sua formação. A descrição deste processo quer por parte do supervisor/avaliador externo – S3 – , quer por parte do professor avaliado – P3 – indiciam algumas lacunas no que diz respeito à organização administrativa do processo e um certo carácter extemporâneo das orientações dadas. Na ausência de qualquer orientação expressa para além da legislação (DR 26/2012; D13981/2012), que é omissa no que respeita aos procedimentos ou modelos de supervisão adequados, o avaliador externo partiu da sua experiência de orientador de estágio e considerou correto dar início ao ciclo de supervisão, fazendo preceder a observação de encontros preparatórios e realizando um encontro também após a primeira observação. Esta opção é confirmada pela professora avaliada. No entanto, já no decorrer do processo, teve indicações expressas da entidade que organiza a avaliação externa no sentido contrário, pelo que no que respeita à observação da segunda aula adotou outro procedimento.

1.1.7. Instrumentos de recolha de dados para a avaliação

| S | Instrumentos de recolha de dados – (Q3) | P | |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| S1 | <p>- «As únicas grelhas que existiram foram aquelas que nós em conselho pedagógico e a <u>própria comissão de auto-avaliação de acordo com as orientações do Ministério, porque o próprio Ministério enviou grelhas, adaptamos.</u> Depois das aulas assistidas, depois de analisados todo o processo das avaliadas, aí tivemos que ir pondo as determinadas classificações para obter uma pontuação. Se me perguntares se para mim isto é importante, dado o sistema em comum dado aí obviamente é importante. Porque <u>se eu na aula não me socorri de nenhuma grelha e utilizei uma folha branca e tomei algumas notas que me pareceram pertinentes para depois discutir com as avaliadas, depois e uma vez terminado o processo, se não existissem essas grelhas não tinha como traduzir de forma objectiva o resultado obtido.»</u></p> | <p>- «Os instrumentos... houve os <u>planos de aula.</u> Eu entreguei previamente a <u>caraterização da turma e os planos de aula.</u> E havia uma <u>grelha...</u> a avaliadora utilizou uma grelha para a observação de aulas que foi do <u>meu prévio conhecimento</u> e cujos parâmetros foram comuns para a generalidade das disciplinas.»</p> | P1 |
| S2 | <p>«Foram <u>grelhas que a secção de avaliação do conselho pedagógico produziu</u> (...o último processo 2009-2011), porque no primeiro, foram grelhas que nós produzimos... pese embora que eu ache que a qualidade das primeiras era melhor do que as segundas.»</p> | <p>«-Aquilo tinha parâmetros... ele <u>seguia uma grelha que não era aquela que lá estava...que era... não era oficial... ele seguia uma grelha anterior</u> que foi feita...» «[...] uma coisa com pés e cabeça... <u>e depois arranjaram lá uma grelha ... no pedagógico... com muitos parâmetros que em muitos casos nem eram observáveis...</u> assim coisas genéricas que não tinham nada a ver com a observação...era impraticável... então o que o [nome do avaliador] <u>foi avaliar com a outra e depois adaptar para aquela que era oficial...</u>»</p> | P2 |
| S3 | <p>«- Os instrumentos recolhidos foi aquilo que a avalianda me entregou, que foi o quê: <u>plano de aula, os recursos que ela utilizou...</u> [...] depois utilizei a <u>minha grelha de registos que foi concebida por mim.</u> Até estava à espera que nessa formação, já que era universal, construíssemos uma grelha mais ou menos universal... não tendo eu <u>peguei mais ou menos nos indicadores fornecidos pelo Ministério e construí uma grelha de avaliação</u> E – Portanto não houve uma grelha fornecida pelo Ministério? S3 – Não, nós trabalhámos na formação instrumentos possíveis... a partir da legislação...em grupo e aquilo no fundo era mais opinativo...»</p> | <p>«- Estás a falar do avaliador em relação a mim... não... <u>não sei de nada disso...</u> sei que depois dessa primeira aula ele apareceu com um documento que me leu... que era um dos documentos que vinha do Centro...julgo eu... que eram preenchidos com sim e não...sim e não... e depois aquilo a soma há-de dar qualquer coisa...»</p> | P3 |

Quadro 16: Instrumentos de recolha de dados

Relativamente aos instrumentos de recolha de dados são referidos pelos entrevistados dois elementos principais: os planos de aula e as grelhas de observação. Nos casos de observação de aulas por avaliador interno (ciclo avaliativo de 2009/2011) são referidas as grelhas de avaliação produzidas pela secção de avaliação de desempenho docente do Conselho Pedagógico que, quer no caso de S1, quer no caso de S2 não foram usadas diretamente na aula observada. S1, tendo optado por observação naturalista, fez registos numa folha branca (certamente, orientada pelo conhecimento prévio da grelha oficial, já que deu a conhecer tal instrumento à avaliada) e S2 usou uma grelha que não a oficial. Em ambos os casos os avaliados (P1 e P2) declararam ter conhecimento prévio das grelhas de observação e dos parâmetros que seriam considerados, sendo evidente que os avaliadores prestaram esclarecimentos sobre os instrumentos que iam utilizar, o que é compatível com os modelos de supervisão clínica e dialógica. O mesmo não se verifica no caso da observação por avaliador externo – S3, correspondente ao ciclo avaliativo de 2012/2013, que declara ter usado uma grelha por si concebida, partindo das orientações presentes na legislação e dadas na formação frequentada. A professora avaliada (P3) afirma desconhecer os instrumentos de registo, o que nos afasta de qualquer cenário compatível com um modelo dialógico de supervisão, já que não é perceptível um clima de diálogo e trabalho colaborativo.

1.2. Representação do processo de avaliação do desempenho

1.2.1. Representação geral do processo (Quadro 1 - Anexo V)

Todos os entrevistados representam o processo de avaliação de desempenho dando ênfase ao seu caráter de «obrigação». Os supervisores referem-no usando expressões como «imposição» (S1), «fui compelido» (S2) ou «fui obrigado a avaliar» (S3). Os três professores avaliados referem-se ao processo como «obrigação administrativa» e dois deles (P2 e P3) como «procedimento de controlo». P3 explicita que não concebe tal controle como controlo de qualidade, mas antes como controlo da progressão na carreira. No mesmo sentido vai a análise feita por S2 que vê o processo de avaliação como «uma tentativa de condicionar o acesso [a escalões mais elevados da carreira]». S2 e S3 referem que o processo «vem inquinado» situando-o num contexto político, salientando S2 a reacção negativa dos professores face a tal contexto e o facto do mesmo não ter tido quaisquer consequências («não serviu para nada») referindo-se aos *congelamentos* das progressões na carreira que impediram a progressão, uma das consequências da avaliação previstas na lei. Estes supervisores destacam no entanto que, apesar de “obrigados” a avaliar procuraram dar ao processo uma dimensão formativa, porém, nenhum dos respetivos avaliados que foram entrevistados (P2 e P3) apresenta uma representação do processo que o associe a esse caráter formativo. Saliente-se ainda as reacções negativas de alguns professores que encararam o ato de avaliação/observação como uma ingerência no seu trabalho (segundo S2) e a identificação da presença de constrangimentos relacionados com o processo (segundo S3).

Julgamos pertinente salientar aqui o uso do conceito de “constrangimentos” por parte de S3, já que o mesmo foi aplicado várias vezes ao longo da entrevista. Questionado sobre os constrangimentos a que se referia, num momento posterior, o entrevistado acrescentou que se referia aos constrangimentos legais, utilizando os seguintes termos: «Os constrangimentos legais... os professores estão esgotados com todo o tipo de trabalho, e por isso há quase uma reivindicação sobre a avaliação e os motivos são exteriores à própria avaliação. E muitas vezes nós não percebemos isso... E por isso as pessoas não vêm como um processo formativo mas como uma imposição legal. [...] As pessoas vêm [isto] numa situação meramente formal e porque são obrigadas e depois de fazerem aquilo a que são obrigadas despacham e acabou, é um

despacho legal apenas... não há espaço...». Tal explicitação ajuda-nos a compreender melhor a representação apresentada pois remete-nos para um contexto mais vasto em que todo o processo de avaliação se insere, referindo constrangimentos exteriores à própria avaliação, como o excesso de trabalho a que os professores estão sujeitos, que os leva a encararem a avaliação como uma tarefa adicional que têm que «despachar», devido a uma imposição legal, esvaziando-a assim de qualquer consequência formativa.

Em suma, podemos concluir que a representação genérica dos processos de supervisão/avaliação com observação de aulas a docentes é de que estes se apresentam como obrigação legal e procedimento de controlo, como tarefa adicional que pesa aos docentes, para lá de todo o trabalho que têm que desempenhar e como procedimento que não conduz a quaisquer consequências formativas ou de progressão na carreira.

1.2.2. Representação sobre os encontros pré e pós observação - ciclo de supervisão (Quadro 2 - Anexo V)

Relativamente aos encontros pré e pós observação, momentos do ciclo de supervisão segundo o modelo clínico, constatamos que para S1 os primeiros têm pertinência enquanto momentos de esclarecimento sobre as intenções do avaliador e do seu papel enquanto observador na aula, que entende ser um papel de promoção da partilha entre professores e não um papel de controlo. No que respeita à pertinência dos encontros pós observação sobressaem no discurso de S1 os conceitos de autocrítica e auto supervisão, pois afirma que os mesmos assumiram um carácter socrático, já que como supervisora procurou através do diálogo promover uma reflexão do avaliado sobre a sua própria prática e foi a partir deste diálogo que se procedeu ao preenchimento das grelhas e à avaliação. Resume a pertinência de ambos os encontros considerando que os primeiros servem «para a pessoa saber o que a espera» e os segundos «para ter *feedback* do que aconteceu». Da parte da professora avaliada por esta supervisora – P1 – os primeiros encontros assumiram pertinência para que a supervisora se apercebesse do contexto da aula e os últimos para uma autoavaliação de todo o processo, que considera ter ocorrido de modo correto. Constata-se assim um acordo nas representações que ambos os intervenientes do processo têm da pertinência destes encontros, sobretudo no que diz respeito à promoção da autoavaliação, autocrítica ou autosupervisão que é associada aos encontros pós observação. Julgamos legítimo considerar que emerge do discurso destas duas entrevistadas e das suas representações uma clara valorização de um modelo de supervisão dialógico e/ou reflexivo, já que estes encontros são

entendidos como momentos de explicitação das práticas e análise conjunta das mesmas. Pela importância e pertinência atribuída a estes encontros pré e pós observação sobressai igualmente a valorização da sintaxe do modelo de supervisão clínica presente no ciclo de supervisão.

Encontramos também esta valorização do ciclo de supervisão (e consequentemente do modelo clínico em que se inclui) na representação dos momentos de pré e pós observação apresentados por S2. Este supervisor usa conceitos como «democrata», «posição paritária», «transparência» e «crítica» para se referir à pertinência dos encontros de pré e pós observação que inscreve, portanto, numa lógica de democraticidade que supõe como fundamental neste processo de observação de aulas realizado com fins de avaliação docente, já que o mesmo se realiza entre “pares” e não entre “formandos ou estagiários” e “formadores”. Aliás, este supervisor destaca no seu discurso as diferenças entre esta observação feita a docentes com vários anos de experiência e a observação de aulas feita a professores estagiários, acusando alguma imprecisão da linguagem utilizada por si mesmo e pelos restantes supervisores. Relativamente ao professor avaliado por S2 – P2 – mais uma vez encontramos acordo entre as representações de um e de outro intervenientes no processo. P2 refere-se aos encontros de pré-observação associando-os à tomada de conhecimento sobre os parâmetros (por parte do observado) e sobre o que ia acontecer (por parte do observador). No que respeita aos encontros de pós observação apresenta-os como momentos de esclarecimento sobre as classificações atribuídas.

Comparando os processos de S1-P1 e S2-P2 podemos assinalar uma única diferença que se prende com uma maior valorização da autoavaliação e autocrítica no primeiro processo e ausência de qualquer referência explícita a tal prática no segundo processo, apesar de ambos se poderem inscrever como práticas próximas do modelo dialógico de supervisão e, claramente, associadas a uma valorização do ciclo de supervisão específico do modelo clínico.

No que respeita ao terceiro processo de supervisão/avaliação as representações dos intervenientes assumem uma maior complexidade. Antes de mais há que distinguir aquilo que o supervisor considera adequado no exercício da sua autonomia e partindo da sua experiência anterior como orientador de estágio das orientações dadas na formação realizada para exercer as funções de avaliador externo. Assim, verificamos que há da parte de S3 uma valorização inicial dos encontros de pré observação e que, na ausência de orientações contrárias, se realizaram antes da primeira aula observada. Segundo este

supervisor tais encontros serviram para identificar «constrangimentos» da avaliada e para «delinear um plano para a avaliação». Do ponto de vista da avaliada, no entanto, estes encontros foram percebidos como semelhantes a «uma conversa entre orientador e estagiária» e divergências relativas à estrutura da planificação geraram nervosismo por parte desta na primeira aula observada.

Orientações dadas posteriormente ao supervisor em contexto de formação para avaliadores externos, facultada pelo Centro de Formação que geriu o processo, desaconselharam estes encontros, pois poderiam dar origem a recursos das classificações. Assim, constatamos que quer o modelo de supervisão clínica, quer o modelo de supervisão dialógica são rejeitados como modelos orientadores para este processo de avaliação externa, sendo difícil identificar, mesmo pela leitura atenta da legislação que o regula, qualquer modelo teórico orientador destas práticas. Recordemos que na representação geral de todo o processo S3 referiu que o mesmo estava “inquinado” e, como já assinalámos também as orientações dadas para o exercício das funções de avaliador externo surgem com um carácter extemporâneo, pois foram dadas depois do processo já ter sido iniciado, o que terá impedido que o mesmo se apresentasse à partida, para todos os intervenientes, como um processo claro e bem estruturado. Tal facto poderá constituir uma explicação possível para o desconforto expresso quer nas palavras do avaliador externo S3, quer nas palavras da avaliada P3, na medida em que, o tipo de interação que deveria ocorrer entre ambos, não se encontrava desde o início do processo, formalmente previsto e organizado.

5.2.3. Adequação dos instrumentos (Quadro 3 – Anexo V)

No que respeita à adequação dos instrumentos de registo, nomeadamente grelhas de observação de aulas, S1, P1, S2 e P2, deixam transparecer que as grelhas utilizadas eram genéricas e não especificamente adaptadas à disciplina de Filosofia. Segundo P1, apesar disso eram adequadas e a sua aplicação à especificidade da disciplina ficou garantida pelo facto de a observadora-avaliadora ser também uma docente de Filosofia, salientando que «não faz sentido ser avaliada por um docente de outra área». Já P2 considera que as grelhas utilizadas enviadas pelo Ministério da Educação continham itens que considera absurdos como, por exemplo, «a utilização de instrumentos informáticos» já que não é pela presença ou ausência destes que uma aula de Filosofia se torna Muito Boa ou Excelente. S2 refere sobretudo a complexidade dos diferentes

instrumentos disponibilizados pelo Ministério da Educação e Ciência, referindo que uma das primeiras grelhas enviadas tinha 200 itens para serem avaliados.

Quanto ao processo que decorreu entre S3 e P3, S3 refere a ausência de uma grelha de aplicação universal que julgava poder ter sido criada ou fornecida em contexto de formação e o uso de uma grelha construída por si, a partir dos normativos legais, que P3 afirma desconhecer.

Julgamos ser legítimo concluir que, no que se refere ao ciclo avaliativo de 2009/2011 forma disponibilizadas grelhas de registo, mas as mesmas, sendo genéricas, não eram completamente adequadas à especificidade das disciplinas, tendo sido tal inconveniente porventura ultrapassado nos casos em que o avaliador que observou as aulas era da mesma área disciplinar que o avaliado. No que se refere ao ciclo avaliativo de 2012/2013 em que a observação de aulas foi realizada por um avaliador externo, constata-se a ausência de uma grelha de aplicação universal por parte de todos os docentes avaliadores de Filosofia já que, muito possivelmente, aquela que é disponibilizada em anexo pelo D13981/2012, terá sido considerada demasiado genérica, o que levou o avaliador externo a produzir uma grelha para uso pessoal.

5.2.4. Consequências do processo de avaliação (Quadros 4a, b, c, d- Anexo V)

No que diz respeito às consequências do processo de avaliação de desempenho os entrevistados foram interrogados sobre quatro dimensões distintas: o aprofundamento da reflexão sobre as práticas, o aprofundamento das práticas de trabalho colaborativo, a inovação nas práticas pedagógicas e o desenvolvimento e motivação do docente avaliado.

Relativamente ao aprofundamento da reflexão sobre as práticas S1 e S2 declararam que a mesma existiu, no entanto, S1 refere que a mesma existiria mesmo sem este processo de avaliação, enquanto S2 destaca que a mesma ocorre por o docente sentir uma motivação «extrínseca, para ter o melhor desempenho possível», mais associada à necessidade de evidenciar um certo brio profissional do que propriamente à classificação que se espera, e associa essa reflexão também ao aumento das situações em que o grupo disciplinar reúne. P1 fez afirmações concordantes com S1, associando a reflexão à prática de autoavaliação que foi promovida durante este processo. Já P2,

embora declarando que «houve algum» aprofundamento da reflexão sobre as práticas, não deixa de salientar que as aulas observadas «são produções artificiais», dando o exemplo de uma crítica que lhe foi feita por uma das aulas ser muito expositiva e esclarecendo que apesar de a crítica ser pertinente, essa não é a sua prática habitual e que tal aula tinha sido pensada propositadamente assim para a situação de avaliação. Saliente-se que, noutra ponto da entrevista, este professor explicou que optou por criar uma aula mais centrada no professor pois assim teria um melhor controlo do ambiente de aprendizagem correndo menos riscos. Quanto ao supervisor S3 declara que não vê no processo grandes consequências no que se refere ao aprofundamento da reflexão sobre as práticas, pois apesar de o avaliado fazer uma reflexão, o processo não está orientado para ter consequências formativas e está associado a constrangimentos que geram desconfiança. Este supervisor estende esta crítica quer ao processo atual de avaliação de desempenho (onde desempenhou o papel de avaliador externo), quer ao processo anterior (onde desempenhou o papel de avaliador interno). Refere, nomeadamente, o caráter não voluntário da situação de observação de aulas («as pessoas não estão ali de livre vontade»), a representação de todo o processo como não sendo sério e a falta de ligação ao avaliador (referindo-se neste caso, certamente, mais à situação do avaliador externo). Já P3, pelo contrário, considera que este processo promoveu a reflexão sobre as práticas, embora refira que tal reflexão ocorre habitualmente, assumindo aqui um caráter obrigatório e formal.

Quanto ao papel dos processos de avaliação de desempenho no aprofundamento das práticas de trabalho colaborativo, o docente que apresenta uma representação mais favorável a este respeito é o supervisor S2, que refere uma maior frequência das reuniões de grupo e considera que os processos de avaliação de desempenho que decorreram nos biénios de 2007-2009 e 2009-2011 promoveram um melhor funcionamento de algumas instâncias de supervisão como o conselho pedagógico e levaram a uma maior intervenção de coordenadores de departamento e delegados de grupo, provocando assim alterações positivas no seio da escola enquanto organização, referindo que muitas instâncias que faziam apenas supervisão formal passaram a efetuar uma supervisão real. No entanto, o professor avaliado por este supervisor tem uma posição completamente oposta, considerando que o trabalho colaborativo existe mais no dia a dia do que num processo destes. Já S1, referindo-se a processo ocorrido de avaliação ocorrido em outra escola, refere que apesar de haver colaboração durante o processo, o processo em si não gerou mais colaboração do que a que existia. No mesmo

sentido vão as afirmações da professora avaliada por S1, que afirma ter existido colaboração no processo, pois obrigou formalmente a que essa colaboração ocorresse, já que apesar de tal ser uma prática que o grupo disciplinar procura cultivar, por vezes, o volume do trabalho individual e burocrático gera um certo isolamento dos docentes. No que respeita ao processo de avaliação realizado por avaliador externo e que decorreu entre S3 e P3, os dois intervenientes concordam em que este processo não promoveu o trabalho colaborativo, o supervisor referindo, mais uma vez, os constrangimentos de todo o processo e a avaliada acrescentando que houve algum clima de colaboração com o avaliador interno, na medida em que era uma pessoa do seu grupo disciplinar, com quem trabalha mais proximamente.

A associação entre os processos de avaliação de desempenho e a inovação das práticas pedagógicas é sobretudo identificada por S2 que afirma que a situação de aulas observadas «obrigou as pessoas a não serem banais», lamentando que, em muitas situações de avaliação de desempenho a professores, a primeira coisa a ser eliminada seja a observação de aulas. No entanto, mais uma vez, o professor avaliado P2, discorda desta perspetiva, afirmando que este processo não contribui para a inovação e acrescentando «até me fechei», fazendo afirmações concordantes com a referência anteriormente feita ao facto de as aulas assistidas serem «produções artificiais», deixando mais uma vez claro que nas aulas observadas o professor não se coloca habitualmente em situação de correr riscos, experienciando novas práticas pedagógicas ou ensaiando modelos de ensino menos centrados no professor, adotando antes uma atitude que lhe garanta um maior domínio do ambiente de aprendizagem. Já S1 apresenta uma posição distinta, pois refere que, quando vai ter uma aula assistida o professor tenta sempre ser inovador e criativo, no entanto, tal só ocorre se o próprio professor já possuía antes essa competência, pois não é pela situação da aula observada que ela vai ser gerada. P1, por sua vez, associa a inovação na aula observada aos materiais que terão sido criados para a aula, concordando com P1 no sentido em que a situação da aula assistida leva o professor a ser inovador nos materiais que vai criar. Já S3 e P3 declaram que o processo de avaliação de desempenho não contribui para a inovação das práticas pedagógicas, referindo S3, que na aula assistida as pessoas não estão à vontade e os constrangimentos já referidos acentuam o desconforto em que as pessoas se encontram.

No que se refere ao desenvolvimento e motivação dos professores avaliados S1 refere que se o resultado da avaliação for compensador, como no caso de uma

classificação de Muito Bom, o professor sente-se motivado por ter sido recompensado pelo seu esforço, já no que se refere ao desenvolvimento profissional, mais uma vez salienta que se o docente não investia antes no seu desenvolvimento, não será este processo que trará alguma diferença. Em concordância com as suas afirmações anteriores, P1 explica que por um lado a situação de aula assistida fornece um certo impulso para o desenvolvimento, na medida, em que há um esforço do docente para mostrar o seu melhor, acrescenta, contudo, que impulso e motivação enfraquecem, quando se toma consciência de que «o processo acaba por não ter consequências na progressão». Esta situação faz com que os professores criem uma representação de todo o processo como sendo falacioso e enganador (já que surge associado à progressão mas a mesma não ocorre), constituindo-se assim simplesmente como uma obrigação administrativa, sem qualquer ligação com o reconhecimento do mérito. P2, respondendo de modo muito breve e objetivo, limitou-se a afirmar que o processo de avaliação de desempenho não lhe trouxe qualquer apoio ao desenvolvimento, nem motivação. Já S2, refere benefícios do processo para o funcionamento global da organização escola, na medida em que promoveu «um encontro de vontades», no sentido de ter contribuído de algum modo para uma melhor articulação das práticas pedagógicas dos docentes, contribuindo assim para o desenvolvimento, apesar de trazer como efeito alguma competitividade, o que é considerado um efeito perverso por este docente.

No que respeita ao processo de avaliação de desempenho realizado pelo avaliador externo S3, este supervisor considerando que «as pessoas estão motivadas» refere, no entanto, que o processo de avaliação não traz essa consequência, ou contribui para isso «de forma mínima», pois não há grande *feedback*, nem grande recetividade por parte dos docentes a esse *feedback*. Quanto a P3 declara objetivamente que este processo não contribui para o seu desenvolvimento, nem lhe forneceu motivação.

5.2.5. Estilo de supervisão adotado (Quadro 5 - Anexo V)

No que respeita ao estilo de supervisão adotado pelos supervisores nos processos de supervisão analisados nas entrevistas verificamos que nos dois casos em que a observação de aulas foi realizada por avaliadores internos, os intervenientes (S1, P1 e S2, P2) concordaram que o estilo adotado foi um estilo colaborativo. Segundo S1, este

será o estilo mais adequado, já que o estilo diretivo é considerado por esta supervisora como contrário ao espírito da disciplina e o estilo não diretivo não serve a eventual necessidade de alguma orientação. A professora avaliada por esta supervisora (P1) confirma a adoção deste estilo de supervisão explicando que a colaboração com a supervisora é já habitual em outras situações uma vez que as duas profissionais trabalham juntas há mais de 20 anos. Quanto a S2 considera que adotou um estilo colaborativo porque deu a conhecer todos os instrumentos aos avaliados e defendeu a transparência de todo o processo. O avaliado P2 faz também esta representação do estilo adotado por S2, explicando que este assumiu-se como colaborador e avaliador, não assumiu a posição de quem tem “receitas” ou soluções padrão, mas procurou conhecer as situações com que se ia confrontar.

Pelo exposto, julgamos legítimo concluir que as respostas dadas pelos intervenientes dos processos de avaliação de desempenho de 2009-2011 evidenciam a existência de algum clima de trabalho colaborativo entre os docentes dos grupos disciplinares de Filosofia, em diferentes escolas. Já os intervenientes do processo de avaliação de desempenho de 2012-2013, levado a cabo por um avaliador externo, evidenciam uma diferente representação da interação entre avaliador e avaliado.

O avaliador S3 afirma que não poderá dizer que assumiu um papel colaborativo, embora considere que o avaliador deve ser diretivo e colaborativo. Refere mais uma vez as orientações dadas na formação dispensada pelo Centro de Formação para avaliadores externos, referindo que nessa mesma formação também não existiu um trabalho colaborativo no sentido da comunidade de avaliadores construir em conjunto instrumentos de registo com carácter mais universal (ou intersubjetivo). Acrescenta ainda uma representação do trabalho que realizou como um trabalho solitário onde cada um procura dar o seu melhor e em que a orientação dada parece teve um carácter mais formal do que efetivo, na medida em que afirma: «o que eu sinto é que cada pessoa foi deixada sozinha... depois dá-se essa formaçozinha para dar a entender que as pessoas não estão sozinhas... e depois quando tentamos falar com alguém cada um sente-se sozinho à sua maneira...». A representação do estilo de supervisão apresentada pela avaliada vai, em parte, ao encontro destas afirmações, já que indicia hesitações no estilo a adotar pelo supervisor. Efetivamente, P3 considera que o estilo adotado pelo supervisor foi ambíguo, sendo difícil situá-lo pois, por um lado, havia algum esforço para a adoção de um estilo colaborativo, mas por outro a avaliada sentiu algumas semelhanças com a posição assumida por um orientador de estágio.

Na verdade, o que parece emergir destas representações do estilo de supervisão adotado por cada supervisor é que a definição do estilo mais adequado parece estar muito mais clarificada no caso das situações em que a avaliação é totalmente feita pelo avaliador interno (incluindo a de observação de aula) do que no caso em que a avaliação de desempenho implica recurso a avaliador externo, como é o caso do modelo de avaliação de desempenho definido pelo DR 26/2012, aplicado no ano de 2012/2013 e actualmente em vigor. O estilo de supervisão a adotar pelo avaliador externo e mesmo o modelo ou modelos de supervisão que deverão orientar a sua prática de observação de aulas e avaliação não surgem como claros quer aos olhos do próprio avaliador, quer aos olhos do avaliado. Julgamos legítima esta inferência partindo das representações quer do avaliador (S3) quer da avaliada (P3) onde sobressaem, no caso do avaliador a referência constante aos constrangimentos da avaliação de desempenho, a insatisfação relativamente à formação fornecida e a inexistência de consequências formativas no processo e, no caso da avaliada a referência ao desconforto perante a situação e sua representação como simples obrigação administrativa.

5.2.6. Atitude face à profissão do professor avaliado e contributo do processo para a sua mudança (Quadro 6 - Anexo V)

Quanto à atitude dos professores avaliados face à profissão e ao contributo que os processos de avaliação de desempenho poderão ter dado para a mudança desta atitude, os supervisores e professores representam o processo como não sendo significativo enquanto portador de mudanças. O supervisor S1 classifica a atitude de P1 como atitude de responsabilidade, com gosto pela profissão e com consciência do papel que o professor de Filosofia desempenha na escola. Comparando-a com outra docente que avaliou constata que se encontram em momentos diferentes do desenvolvimento profissional: P1 já “enraizada”, responsável e segura do seu papel e a outra docente «ainda numa fase de aprendizagem». Assim, considera que o processo de avaliação de desempenho terá trazido alguma mudança na atitude da docente mais nova (a que identificou como estando ainda em fase de aprendizagem), pois contribuiu para aumentar a autoestima e o sentimento de maior segurança, mas que não trouxe qualquer mudança na atitude de P1, pois já antes manifestava tal segurança. Esta representação é coincidente com a representação que a própria professora avaliada P1 tem do processo, que considera não ter provocado em si nenhuma mudança de atitude face à profissão.

Classifica a sua atitude salientando o cuidado em ensinar “alunos reais”, ou seja, evidenciando a sua preocupação em ajustar estratégias e materiais às condições de aprendizagem dos alunos. Explica que a complexidade da própria profissão obriga a uma constante autoavaliação e provoca mudanças na atitude do professor, não sendo necessário o processo de avaliação de desempenho para que tal processo ocorra.

O supervisor S2 classifica a atitude do professor P2 que avaliou como muito empenhado, capaz de empatia e de manter uma boa relação pedagógica, muito bem preparado no que respeita ao domínio científico, muito trabalhador e com grande domínio das TIC. Salienta ainda a sua versatilidade na adaptação a alunos com diferentes perfis e considera que o processo de avaliação de desempenho não veio trazer nenhuma mudança a esta atitude. A representação que P2 faz da sua atitude coincide com a representação do supervisor, uma vez que afirma que se preocupa em fazer no seu trabalho aquilo que considera ser o seu dever como professor de Filosofia e que «é tentar que os alunos tenham alguma perspetiva do que possa ser pensar para lá de andarem simplesmente a repetir mecanicamente o que os outros dizem...». Este docente expõe algumas situações em que a presença de fatores de desmotivação ligados a circunstâncias várias – programas que se leccionam, tipo de turmas, desmotivação dos alunos – levam alguns professores a um menor empenho nas suas funções, distanciando-se dessa atitude.

O supervisor S3 caracteriza todos os docentes que avaliou até ao momento (e, portanto, também P3) como «pessoas muito empenhadas pessoas muito profissionais, [...], pessoas que querem fazer o seu melhor e estão de corpo e alma na profissão». Considera que o processo de avaliação não trouxe mudanças nesta atitude dos docentes, pois estes olham com desconfiança para o processo de avaliação de desempenho, fazendo uma representação do próprio avaliador como alguém que está contrariado e obrigado no desempenho do seu papel. A professora avaliada por S3, P3 confirma que este processo de avaliação não contribuiu para uma mudança da sua atitude face à profissão e define-se como alguém que continua a gostar da sua profissão, apesar dos aspetos burocráticos (“demasiada papelada”), valorizando essencialmente a prática letiva.

Após esta análise das respostas dos entrevistados, parece pertinente um confronto da mesma com as diferentes fases do desenvolvimento profissional dos docentes do ensino secundário consideradas por Huberman (2013). Já sabemos que os

professores avaliados que entrevistámos se encontrariam, atendendo ao tempo de serviço, na terceira fase de desenvolvimento profissional considerada por este autor, ou na transição da terceira para a quarta fase, confirmando-se esta hipótese quer pela caracterização da sua atitude feita pelos supervisores que os avaliaram, quer pelos próprios que são profissionais com autonomia e domínio da situação pedagógica, que manifestam algum questionamento mas, em simultâneo, certa serenidade resultante da consciência dos seus deveres profissionais e da complexidade dos mesmos. Tal parece sobretudo evidente nas descrições que P1 e P2 fazem das suas atitudes face à profissão – a primeira afirmando a sua preocupação com as necessidades pedagógicas dos “alunos reais” e o segundo evidenciando a necessidade de obediência a princípios de fidelidade para com as exigências específicas da filosofia como disciplina que promove a reflexão e o pensamento crítico, apesar dos contextos adversos em que a prática pedagógica poderá eventualmente decorrer. Saliente-se ainda a opinião coincidente de todos os supervisores sobre os seus avaliados como sendo profissionais empenhados e responsáveis.

Deste modo, parece-nos legítimo afirmar que as representações dos intervenientes nestes processos de avaliação, ao confirmarem o empenhamento e autonomia dos docentes avaliados, reclamam um modelo de supervisão e, consequentemente, de avaliação, que contemple esse factor, ou seja, que encare os professores (essencialmente estes que se encontram no 4º escalão, detêm cerca de 20 anos de serviço letivo ou mais, e para quem a observação de aulas no âmbito da avaliação surge com um carácter obrigatório) como profissionais autónomos, com domínio pedagógico e científico consolidado e com capacidade de autoavaliação das suas práticas decorrente da exigência e complexidade das funções que desempenham como docentes de Filosofia, ou de disciplinas afins (como Área de Integração ou Psicologia).

5.2.7. Contributo mais positivo do processo (Quadro 7 – Anexo V)

Questionados acerca do contributo mais positivo de todo o processo de avaliação de desempenho em que foram atores, os entrevistados apresentam um conjunto de representações heterogéneas. S1 considera que o mais positivo foi o diálogo, a interação com os colegas e o confronto com outras formas de trabalhar os conteúdos, para além do facto de ter conseguido que o processo decorresse «sem grandes tensões». Já P1,

avaliada por esta supervisora, valoriza a criação de novos materiais de ensino e a «discussão sobre a eficácia das opções pedagógicas». S2 aponta como contributo mais positivo de todo o processo a possibilidade de confronto do trabalho realizado com “um padrão de exigência», salientando no entanto muitas dificuldades no decorrer do processo, que só foram sendo ultrapassadas graças ao empenhamento dos profissionais que nas escolas geriram os processos. P2, no entanto, declara que não encontra nada de positivo, pois a relação com o supervisor foi ótima, mas já era antes de todo o processo acontecer. Descreve o momento final do processo como um «regateio» ou «jogo de forças» entre setores da escola decorrente da existência de cotas para atribuição das classificações, o que, na sua perspetiva, desvirtua a seriedade de todo o processo, já que a avaliação final resultará mais desse «jogo de forças» do que do trabalho efectivamente realizado. S3 afirma também ter dúvidas sobre os contributos positivos de todo o processo, salientando que ele resulta de um trabalho pouco colaborativo e que é visto com desconfiança pelos docentes, uma classe profissional cada vez mais qualificada e que, por isso mesmo, não se sujeitará facilmente a um processo de avaliação que não configure a seriedade necessária. Sugere o abandono do modelo atual e a criação de modelos distintos, para os professores que estão a entrar na carreira e para os que têm já vários anos de serviço. P3, por sua vez, também afirma não ver grandes contributos positivos neste processo de avaliação, já que, em seu entender, a reflexão que o professor faz com carácter obrigatório nesta situação, será feita em outras circunstâncias sempre que o professor se sinta insatisfeito com algum trabalho realizado, ou seja, como P1 havia já afirmado, é a própria complexidade da profissão e não a avaliação que reclama a reflexão.

5.3. Representação do paradigma pedagógico adequado ao ensino da Filosofia

5.3.1. Práticas pedagógicas mais adequadas à disciplina de Filosofia (Quadro 8 – Anexo V)

No que respeita às práticas pedagógicas mais adequadas à leção da disciplina de Filosofia, o supervisor S1 considera que não existe um mas vários paradigmas de ensino que podem ser usados na aula de Filosofia, havendo necessidade de adequar a escolha do paradigma aos contextos específicos de aprendizagem, no entanto, destaca o diálogo como elemento fundamental da aula de Filosofia afirmando

mesmo: «O diálogo é fundamental para a especificidade de uma disciplina como a Filosofia.» Esclarece ainda que a existência de diálogo depende de uma atitude de abertura e receptividade do professor perante a participação ativa dos alunos. A professora avaliada P1 apresenta um ponto de vista concordante, pois considera que qualquer pedagogia será adequada à aula de Filosofia desde que suscite a participação dos alunos. Valoriza essencialmente a aula centrada na atividade do aluno, referindo a necessidade de preparar um momento de aula mais prático, sobretudo tratando-se de aulas de noventa minutos.

S2 defende que a aula de Filosofia deve apresentar «duas componentes, uma componente expositiva e uma componente participativa». Apesar de alguma valorização atribuída ao diálogo enfatiza a necessidade de dotar os alunos de algum suporte teórico ligado aos conteúdos da disciplina pois, sobretudo no que respeita aos alunos do 10º ano há alguma falta de maturidade e pouco treino para um diálogo significativo, pelo que é necessário um certo “academismo” por parte do professor que evite que o discurso caia no plano das simples opiniões de senso-comum e se oriente para a produção de opiniões fundamentadas. O professor avaliado por este supervisor – P2 – declara valorizar qualquer método que seja próximo da maiêutica socrática que, como explicámos já, se apresenta como um processo de busca da verdade através do diálogo, que ocorre na sequência de um reconhecimento da ignorância resultante de um interrogatório onde são destruídas opiniões mal fundamentadas (Chatelêt, 1983:81,82). Considera desejável que as aulas tenham «uma estrutura problemática» e interpelem os alunos (no sentido de provocarem o questionamento e a reflexão). No entanto, este professor evidencia uma preocupação com a existência de limites e constrangimentos à livre escolha dos modelos de ensino mais adequados à aula de Filosofia por parte dos professores, pois refere da parte da escola a existência de uma «obsessão inacreditável com os resultados» aludindo à necessidade de preparar os alunos de Filosofia para o exame nacional. Esta preocupação da organização reclama, segundo este professor, práticas pedagógicas «diretivas» e «adestradoras», que contrariam a especificidade da disciplina. Consideramos importante salientar que as declarações deste docente convergem com as preocupações assinaladas por Vieira e Moreira (2011) e Hargreaves (2003). Recordemos que as primeiras identificam a valorização social de práticas de ensino de cariz reprodutivo como um constrangimento dos docentes, que uma supervisão de carácter dialógico e de orientação emancipadora deverá ajudar a ultrapassar e o segundo

refere precisamente que muitas vezes «ensino e a aprendizagem não são informados de um modo inteligente pelas evidências da pesquisa, mas, antes, movidos pelo imperativo da produção de resultados.» (Hargreaves, 2003:115,116)

A valorização do diálogo surge novamente no discurso do supervisor S3, que refere a importância dos métodos dialógicos e de uma participação ativa e significativa do aluno na sua própria aprendizagem, não só na aula de Filosofia, mas em todas as disciplinas lecionadas pelos professores do grupo. No entanto, este supervisor identifica constrangimentos ligados à atitude do aluno que condicionam esta opção pedagógica: por um lado, a dificuldade crescente dos alunos no que respeita ao “saber estar”, ou seja, no que respeita à manutenção da atenção e de uma atitude de escuta ativa, por outro lado, a dificuldade em ultrapassar neste diálogo aquilo que considera ser «um nível opinativo», apresentando neste ponto uma posição coincidente com as afirmações feitas pelo supervisor S2. No sentido de ultrapassar o primeiro constrangimento identificado salienta a necessidade de trabalhar as atitudes e o saber estar durante o primeiro período e quanto ao segundo destaca a necessidade de o professor apresentar o tema, abrir o tema à discussão, mas ancorar essa discussão num texto, numa imagem ou num suporte material que possa servir de referência para a discussão. A importância do texto em Filosofia (destacada aliás no próprio programa da disciplina) surge também no discurso da docente avaliada P3 que refere a importância dos textos em Filosofia e de proceder à sua análise em conjunto com os alunos (o que pressupõe, mais uma vez, o valor do diálogo na aula). No que se refere à disciplina de Psicologia, também lecionada pelos professores do grupo 410, valoriza também o diálogo e a discussão sobre experiências do quotidiano que possibilitem aos alunos a clara compreensão dos temas abordados.

Deste modo, as respostas dos entrevistados relativamente às práticas pedagógicas que julgam mais adequadas ao ensino da Filosofia evidenciam uma clara convergência relativamente à valorização de práticas compatíveis com as características do paradigma cognitivo e, sobretudo, com o modelo de resolução de problemas (ensino crítico). Com efeito, todos os entrevistados valorizam uma prática dialógica indicando como características essenciais para a aula de Filosofia, para além do diálogo, uma ou várias das características seguintes: participação ativa dos alunos, discussão de problemas, maiêutica socrática e utilização de texto.

5.3.2. Posições dos professores avaliador e avaliado face às opções pedagógicas (Quadro 9 – Anexo V)

No que respeita ao acordo entre perspectivas acerca das convicções pedagógicas de avaliador e avaliado durante o processo de avaliação de desempenho supervisores e avaliadores mostram consciência desse acordo quando questionados. S1 afirma que a discussão sobre as opções pedagógicas não assumiu um caráter formal mas que há concordância entre ela e a avaliada acerca deste assunto. A avaliada P1 confirma a existência de tal concordância. S2 declara existirem “afinidades” entre ele e o avaliado P2 no que se refere a este tema, reafirmando, mais uma vez as qualidades científicas e pedagógicas do avaliado, o empenho posto na preparação de materiais pedagógicos para as aulas assistidas com recurso às TIC e a capacidade deste de, por um lado manter um discurso rico e muito técnico e, por outro, conseguir «trocar por miúdos» os conteúdos lecionados. P2 afirma que o avaliador S2 concordou com a orientação que ele deu às aulas acrescentando, contudo, que optou por aulas com maior teor de exposição e mais centradas na atividade do professor «por duas razões: primeiro porque isso oferecia ao avaliador mais que avaliar em termos científicos e em segundo lugar porque também era uma proteção maior», apesar de considerar que as aulas devem ser mais dialogadas e participadas pelos alunos. Antes já tínhamos constatado que este professor considera as aulas assistidas como «produções artificiais», o que vai ao encontro destas afirmações. Questionado sobre a concordância da avaliada P3 com as suas opções pedagógicas, S3 refere que a especificidade da formação em Filosofia associada à prática da reflexão, da crítica e da problematização, geram nos professores do grupo concordância relativamente às opções pedagógicas defendendo que «difícilmente encontraremos alguém em Filosofia que não pense desta forma», ou sejam quem não defende a importância de uma prática dialógica em sala de aula. A professora avaliada P3, por sua vez, considera que o avaliador “gostou” da orientação que esta deu à sua aula assistida, havendo pois concordância relativamente às opções pedagógicas entre avaliador e avaliada.

5.3.4. Competências a desenvolver nos professores de Filosofia (Quadro 10 – Anexo V)

No âmbito do conjunto de questões relacionadas com a especificidade das práticas pedagógicas da disciplina de Filosofia os entrevistados foram interrogados

acerca das competências que consideram eu os professores de Filosofia deveriam desenvolver para poderem criar ou dinamizar cenários de aprendizagem compatíveis com as práticas pedagógicas que consideraram adequadas à disciplina. Mais uma vez podemos dizer que houve alguma convergência nas diferentes representações apresentadas pelos docentes.

A supervisora S1 destaca essencialmente a capacidade de desenvolver empatia com os alunos como uma competência importante para se conseguir o “envolvimento” do aluno no diálogo que se considerou antes ser essencial para as aulas de Filosofia, ao mesmo tempo, não deixa de referir as dificuldades que há em desenvolver essa empatia com diferentes alunos em turmas com trinta ou mais alunos. Já a professora P1 destaca como fundamentais a atualização da formação científica e a produção de materiais de ensino ajustados às diferentes turmas que o professor lecciona, afirmando que, por muito material disponível que exista, é sempre necessário que o professor proceda a um trabalho de adequação ao contexto específico em que trabalha. A este propósito a docente refere a falta de tempo que os professores atualmente têm para realizar esse indispensável trabalho de preparação e criação de materiais como um constrangimento importante.

Já o supervisor S2 considera fundamentais no professor de Filosofia as capacidades de transmitir informação e de reflexão e crítica, dando especial destaque à primeira delas, mas considerando que a mesma pode estar associada ao uso de diferentes metodologias em sala de aula, já que o professor pode «transmitir ou permitir que se aquira» deixando assim transparecer no seu discurso alguma valorização do paradigma cognitivista, na medida em que contempla a possibilidade de a atividade da aula estar sobretudo centrada na atividade do aluno. Refere igualmente, antes da resposta dada a esta questão e também aqui, a necessidade de uma certa contextualização dos temas tratados, aludindo a um certo “esquematismo” do programa de Filosofia que, por ser essencialmente temático, não valoriza uma contextualização cronológica. O professor P2 considera como competências fundamentais do professor de Filosofia, a capacidade de problematização e a capacidade de argumentação, competências visadas no programa como competências a desenvolver nos alunos. Ora, segundo este docente, o professor terá que desenvolver tais competências, que se ligam às próprias competências científicas da disciplina para conseguir que estas possam emergir nos alunos, no entanto, confirma que as atuais orientações da sua própria escola

e do país, não valorizam muito tais competências como capacidades a desenvolver no ensino secundário, aludindo mais uma vez à necessidade de desenvolver um tipo de ensino mais orientado para a reprodução de conteúdos, no sentido de preparar os alunos para o exame nacional.

Quanto ao supervisor S3, constatamos que apresenta uma posição com grandes semelhanças com as posições de S2 e P2, dando sobretudo ênfase à necessidade de desenvolver competências científicas e manter um conhecimento atualizado, referindo que a disciplina de Filosofia é muito exigente a esse nível e afirmando até que tem dificuldade em fazer esse acompanhamento ou atualização, eventualmente devido aos motivos já assinalados por P1 – o pouco tempo que os docentes atualmente dispõem para investirem na sua formação, atualização e preparação de novos materiais. Este docente – S3 – refere também a necessidade de o professor se ir atualizando a nível didático e pedagógico, mas destaca essencialmente a importância da atualização a nível científico, para que o professor possa dar resposta às necessidades dos alunos e a discussão em aula não caia no «senso-comum». Esta necessidade de a Filosofia travar constantemente uma luta contra o senso-comum, tinha já sido assinalada por S2 na sua resposta sobre a especificidade das práticas pedagógicas da disciplina (Quadro 23) o que, a nossa ver, a configura como um constrangimento adicional, ligado à especificidade da disciplina, que os docentes de Filosofia têm que ultrapassar. A professora avaliada por este supervisor, P3 assinala a clareza do discurso como uma competência fundamental a desenvolver pelo professor de Filosofia. Considera que a aula de Filosofia não tem que ter «um discurso muito elevado» que seja ininteligível para os alunos, pois «aquilo que se diz de uma forma difícil também se pode dizer de uma forma simples...». Ora, não podemos deixar de assinalar, mais uma vez, a presença do paradigma cognitivo da aprendizagem como subjacente a estas afirmações, nomeadamente a sua ligação ao cognitivismo de Bruner segundo o qual «Qualquer ideia, problema ou corpo de conhecimentos pode ser apresentado de modo suficientemente simples para que determinado aluno possa compreendê-la de forma reconhecível» (Bruner, 1999:65,66)

5.3.5. Influência da especificidade das práticas pedagógicas em Filosofia nas práticas de supervisão do professor de Filosofia (Quadro 11 – Anexo V)

Se pressupomos a existência de um conjunto de práticas pedagógicas que são mais adequadas à disciplina de Filosofia então, necessariamente, tal pressuposto terá que ser tido em conta na supervisão dos professores de Filosofia já que esta se orienta para o desenvolvimento profissional dos docentes, o aperfeiçoamento das práticas e consequente melhoria das aprendizagens dos alunos. Assim sendo, e tratando o nosso estudo da busca de um modelo de supervisão adequado ao professor de Filosofia, afigurou-se pertinente questionar acerca da influência dessa especificidade na prática de supervisão, ou seja, de que modo deverá ser tida em conta a especificidade da pedagogia adequada à Filosofia na supervisão do docente desta disciplina.

A supervisora S1, que declarou considerar a “empatia” como a competência central do professor de Filosofia começou por considerar difícil responder a esta questão para depois concluir que o melhor modo de observar se o professor tem essa competência será observar o comportamento dos alunos na aula, de modo a verificar se se encontram ou não envolvidos na atividade da aula, declarando que tal empatia pode surgir mesmo numa aula mais expositiva. Referiu ainda o escasso número de aulas observadas como uma limitação pois em duas aulas «o professor não pode mostrar tudo» atendendo até ao facto de esta supervisora considerar que a metodologia deverá ser diversificada. Já a professora avaliada P1 refere que para se ter em conta a especificidade das práticas pedagógicas da disciplina é fundamental que a supervisão seja feita por um docente do mesmo grupo disciplinar. Considera que a prática do trabalho colaborativo no grupo disciplinar, a troca de materiais e a partilha de experiências devem «servir de base ao exercício da supervisão», apresentando assim uma representação da prática supervisiva compatível com os três modelos que elegemos como suporte de um possível modelo integrador, na medida em que valoriza momentos de encontro e discussão presentes no ciclo de supervisão característico do modelo clínico, partilha e trabalho colaborativo entre docentes do mesmo grupo disciplinar, onde poderemos inferir a presença da noção de comunidade de aprendizagem que vem associada ao modelo reflexivo mas, também, à prática dialógica, emancipadora e facilitadora da crítica e criatividade profissional características do modelo dialógico.

Os supervisores S2 e S3 apresentam representações com pontos em comum, sobretudo no que se refere a uma possível estrutura de aula que deverá orientar a observação feita pelo supervisor. Para S2 uma aula de Filosofia «tem que ter uma parte informativa, uma parte de trabalho e uma parte de conclusão» e, tratando-se de uma aula assistida, para além dos processos deve haver resultados, ou seja, os alunos devem ter alguma atividade que ponha em evidência as aprendizagens. S3 refere também os três momentos da aula, que tinha já identificado anteriormente, considerando que na primeira parte o professor deve apresentar o tema e “brilhar”, ou seja, mostrar rigor nos seus conhecimentos científicos e, em seguida, explorar com os alunos algum material que possibilite aos alunos ultrapassarem o “comum”, compreenderem a complexidade dos temas e a necessidade de aprofundarem conhecimentos. Refere, contudo, que “temos que ver o tipo de alunos que temos» o que se relacionará com a necessidade do supervisor ter em conta a contextualização da aula (do discurso do professor e dos materiais usados) atendendo às características dos alunos. O professor avaliado por P2 destaca que o supervisor deve ter em conta a competência de problematização e argumentação dos docentes que avalia, assim como a capacidade de estar com os alunos e debater, salienta no entanto, que na sua própria aula assistida não «arriscou» no sentido de promover um grande debate, apesar de ter havido alguma participação. Já a professora avaliada P3 considera fundamental a clareza do discurso, isto é, a competência que o docente deverá ter no sentido de esclarecer os conceitos mais complexos, de forma a possibilitar uma clara compreensão dos assuntos abordados.

Em síntese, relativamente àquilo que o supervisor deve ter em conta quando observa aulas de Filosofia, tendo em conta as práticas pedagógicas da disciplina os entrevistados consideram, na sua maioria (S1, S2, S3, P2 e P3), que é importante observar a atividade dos próprios alunos, quer no que respeita ao envolvimento e atenção, quer no que se refere à participação no debate. S1 destaca a importância da supervisão ser feita por um docente da disciplina e de existir uma prática de trabalho colaborativo que suporte a atividade supervisiva. São ainda referidos como aspetos importantes a considerar na observação de aulas, o rigor científico, a competência de problematização, argumentação e debate por parte do professor, a clarificação dos conceitos e a competência de adequação de materiais e discurso às características específicas dos aprendentes.

5.4. Representação do contributo da Filosofia para o exercício da auto supervisão e da supervisão (Quadro 12 - Anexo V)

Relativamente a um possível contributo da formação em Filosofia para as práticas de auto supervisão e de supervisão de outros professores as diferentes respostas dos entrevistados orientam-se no sentido afirmativo, apresentando uma representação convergente acerca do valor do contributo desta formação. A supervisora S1 considera que a formação científica específica da disciplina confere capacidade de autocrítica e de reflexão no sentido do aperfeiçoamento, destacando «a crítica, o diálogo, a reflexão» como características fundamentais da filosofia e competências que o professor de filosofia deve ter «à partida mais afinadas». Assim, práticas essenciais aos modelos de supervisão dialógico, reflexivo e clínico, que serão, respetivamente, o diálogo que permite desconstruir discursos, identificar constrangimentos e contribuir para a libertação dos mesmos, a reflexão sobre a ação que possibilita a sua reorientação e a análise crítica do trabalho realizado em aula, são, práticas conhecidas do docente de Filosofia. A professora P1, avaliada por S1, apresenta uma representação convergente com a de S1, considerando que a formação em Filosofia prepara ao professor para uma certa abertura ao diálogo, para a análise de perspectivas em confronto e, para a perceção da diversidade de pontos de vista como uma riqueza que pode enriquecer as práticas pedagógicas. No mesmo sentido de uma valorização das práticas dialógicas vai a representação do contributo da formação em Filosofia apresentada pelo supervisor S2 que destaca essa propensão dialógica do professor de Filosofia associando-a ao conhecimento dos modelos platónico e socrático. Associa também essa propensão a uma certa abertura a existência de uma diversidade de pontos de vista e processos que podem existir para chegar aos mesmos resultados, presumivelmente referindo-se aos vários modelos de ensino que podem ser utilizados pelos docentes para promover o sucesso das aprendizagens, atendendo à especificidade de cada contexto.

O professor P2 considera que a formação em Filosofia ajudará mais na supervisão de outros docentes do que numa auto supervisão afirmando que «a formação de Filosofia pode ajudar significativamente é a ter alguma flexibilidade mental para se adaptar às mais diferentes posições e ópticas que possam ter os diferentes professores». Destaca a importância desta flexibilidade, já apontada por S2, para a rejeição de uma visão da avaliação como uma verificação da aplicação de “receitas”, isto é, de modelos

ou práticas de ensino estereotipadas, uma vez que a seu ver, existem variadas formas de «dar bem as aulas» e a aplicação de qualquer receita é sempre redutora. Julgamos ser legítimo assinalar no discurso deste docente uma dimensão associada à liberdade e à criatividade que cada docente deve desenvolver para, partindo da sua formação científica e pedagógica, inventar novas soluções para os problemas pedagógicos com que se confronta, ajustados à especificidade do contexto em que lecciona. Esta recusa das «receitas» para fazer uma boa aula constitui, a nosso ver, a recusa de práticas pedagógicas-padrão e uma valorização da capacidade criativa do docente e da sua autonomia profissional. Ora, estando a Filosofia, por via, por exemplo do pensamento de Kant, associada a uma valorização da autonomia do pensar e do agir e a uma recusa da menoridade decorrente de uma atitude servil face a tutores, julgamos que podemos interpretar as palavras deste docente como uma afirmação de que a formação em Filosofia, precisamente por essa valorização da autonomia, confere ao supervisor a abertura de espírito que, eventualmente, o impedirá de querer impor ao outro uma prática pedagógica específica instituindo-se em tutor, mas antes favorecerá a sua posição como interlocutor crítico e dialogante que poderá contribuir para o reforço da autonomia pessoal e profissional dos professores avaliados, numa clara aproximação ao modelo de supervisão dialógica.

O supervisor S3 apesar de indicar a crítica e a reflexão como especificidades da Filosofia que são, em simultâneo, competências a desenvolver na supervisão, destaca a importância do rigor, da problematização e da definição de conceitos – características da Filosofia que considera importantes como auxílio à prática da avaliação de desempenho. Já a professora avaliada P3 destaca sobretudo a importância da formação filosófica para a prática da auto supervisão (apresentando uma posição contrária à do docente P2). Segundo P3 a formação em Filosofia confere, por via da promoção da reflexão, competências de auto supervisão que são importantes para o desenvolvimento profissional e o aperfeiçoamento das práticas.

Assim, no que se refere a um eventual contributo da formação em Filosofia para auto supervisão e para a supervisão de outros docentes a tendência verificada nos seis docentes entrevistados é para uma resposta favorável pelo menos relativamente a um dos itens em questão (auto supervisão e supervisão). O contributo específico dado pela formação em Filosofia relaciona-se com um ou vários dos fatores seguintes: competências reflexivas, críticas e dialógicas mais afinadas, abertura a diferentes

possibilidades no que se refere às práticas pedagógicas mais adequadas e inerente recusa de soluções estereotipadas, competências de problematização, rigor e conceptualização, competências de auto crítica com vista ao aperfeiçoamento.

5.5. Representação do modelo de supervisão mais adequado ao desenvolvimento profissional do professor de Filosofia

Após a análise das práticas de supervisão/avaliação em que supervisores e professore participaram, apresentámos algumas questões no sentido de recolher dados para a construção de um modelo de supervisão adequado ao professor de Filosofia, pressupondo que, a reflexão sobre as práticas de supervisão conhecidas poderia levar os docentes entrevistados a apresentar sugestões pertinentes para um aperfeiçoamento das práticas de supervisão em Filosofia.

Focámos as nossas questões em quatro grandes tópicos: a possibilidade de conciliação entre as dimensões de responsabilização e aperfeiçoamento, os princípios orientadores do modelo, as práticas e atividades e o estilo de supervisor mais adequado.

5.5.1. Possibilidade de compatibilizar responsabilização e aperfeiçoamento num modelo de supervisão (Quadro 13 – Anexo V)

Questionados sobre a possibilidade de compatibilizar num mesmo modelo de supervisão as dimensões da responsabilização e do aperfeiçoamento os três supervisores – S1, S2 e S3 - , assim como os professores avaliados P1 e P2, consideraram que tal compatibilidade é possível, no entanto, o supervisor S3 e os três professores avaliados consideram que o modelo atual (ou os dois modelos analisados neste estudo) não conseguiram tal compatibilização : P1 explica que os resultados esperados da avaliação no que se refere ao progresso na carreira não se verificaram, devido ao *congelamento* das mesmas, por isso a dimensão da responsabilização não trouxe uma contrapartida prevista na própria lei, o que faz com que o resultado da avaliação seja idêntico para todos os docentes, independentemente do seu mérito e da avaliação obtida. Tal situação faz com que os docentes se sintam enganados, desmoralizados e desmotivados. No mesmo sentido vão as afirmações de P2 que considera que o modelo de avaliação atual é um modelo burocrático, que não responsabiliza, nem aperfeiçoa, um vez que a avaliação não traz qualquer consequência para a progressão da carreira, para o aperfeiçoamento das práticas ou para uma identificação de necessidades de formação. O

trabalho de grupo e a identificação das necessidades de formação ocorrem de forma independente sem articulação com a avaliação de desempenho. A professora avaliada P3 afirma não ter entendido bem a estrutura deste modelo de avaliação (com avaliador interno e avaliador externo) considerando que tudo no processo de avaliação de desempenho parece ser feito «em cima do joelho», portanto, de forma apressada e desorganizada. No que se refere à prática anterior, em que a avaliação era feita apenas com recurso a um avaliador interno, P3 considera que tal avaliação, ao surgir associada à divisão da carreira entre professores titulares e não titulares, trouxe complicações adicionais a todo o processo. Indo ao encontro deste ponto de vista, o supervisor S3 considera que no atual modelo a compatibilização entre responsabilização e aperfeiçoamento é possível mas não existe, pois os docentes não o encaram como merecedor de confiança.

A supervisora S1 fala em geral dessa compatibilidade como sendo possível e inerente à dinâmica de aperfeiçoamento na profissão e o supervisor S2 destaca que a avaliação e desempenho trouxe algum aperfeiçoamento da própria organização escola «a nível de responsabilização, de solidariedade com o trabalho dos colegas» concordando que terá contribuído para reforçar a identidade da organização. Refere, contudo, que o resultado em termos de reconhecimento do mérito dos docentes é idêntico ao modelo anterior que era acusado de fazer um certo nivelamento de todos os docentes em que todos eram bons. Valoriza essencialmente a colaboração entre os docentes e o confronto das práticas, considerando que tal deveria ocorrer de modo mais informal sem associação à avaliação e às cotas que restringem o acesso a escalões mais elevados da carreira.

5.5.2.Princípios orientadores do modelo de supervisão em Filosofia (Quadro 14 - Anexo V)

Questionados sobre os princípios que deveriam sustentar um modelo de supervisão pedagógica para o professor de Filosofia os entrevistados indicaram três grandes vetores: a valorização do diálogo, a melhoria do ensino e o rigor científico e pedagógico. A supervisora S1 e a respetiva professora avaliada P1 destacam o primeiro destes vetores – a importância do diálogo. Segundo S1 os próprios princípios orientadores da prática supervisiva (onde se incluiria a avaliação) teriam que ser construídos de forma colaborativa, através de diálogo e partilha no seio do grupo

disciplinar, destacando-se nesta perspectiva a importância da comunidade profissional entendida como comunidade de aprendizagem que, de forma colaborativa reconstrói os seus saberes e resolve problemas, numa visão compatível com as perspectivas teóricas de Dewey (2007) , Fullan (2001) ou Catela (2011). Referindo-se especificamente à avaliação, a professora avaliada P1 destaca também a importância do diálogo como princípio que deverá ser subjacente a esta prática, assinalando também a importância da criação de um clima de trabalho colaborativo nas escolas. Relativamente à avaliação específica a necessidade de as classificações serem explicadas (mediante o referido diálogo) pelo que julgamos legítimo associar a sua posição às afirmações de S2 que considera como princípios fundamentais «a máxima transparência, a boa-fé e a melhoria da qualidade do ensino». Esta transparência relaciona-se com a necessidade de os intervenientes nos processos de supervisão, nomeadamente os avaliados, quando se trata de práticas de avaliação, conhecerem os parâmetros e, no caso de existirem, as grelhas e elementos de avaliação que serão considerados. No entanto, julgamos entender na resposta dada por este docente um especial destaque dado «à melhoria da qualidade do ensino» como o princípio fundamental que deverá orientar a supervisão, uma vez que este supervisor associa a prática da supervisão à necessidade de os docentes terem em conta «o resultado social» do trabalho que realizam. Deste modo, o princípio orientador de toda a prática de supervisão (incluindo, portanto, a prática de avaliação) teria que ser sempre a melhoria das aprendizagens dos alunos, sendo assim a supervisão entendida como uma pedagogia da pedagogia, uma atividade que visa o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e a consequente melhoria das aprendizagens, numa visão convergente com o modelo dialógico da supervisão. Uma posição muito semelhante é apresentada, de forma sucinta mas muito clara, pela professora avaliada P3 que afirma «aquilo que deveria ser o objetivo da supervisão era de facto a melhoria do ensino» entendendo princípio como objetivo a atingir o que, na realidade, terá que ser tido em conta como sustentação todas as práticas a empreender no âmbito da supervisão.

Já o supervisor S3 e o professor avaliado P2 convergem numa valorização dos saberes científico e didático como princípios orientadores da supervisão, o que não será incompatível com o princípio do aperfeiçoamento das práticas de ensino assinalado por outros entrevistados. No seu conjunto os entrevistados apontam nas suas respostas para três princípios assinalados: diálogo e colaboração no seio das comunidades

profissionais, orientação para a melhoria do processo ensino aprendizagem, valorização do saber científico e pedagógico.

5.5.3. Práticas e atividades de supervisão (Quadro 15 – Anexo V)

Relativamente às práticas de supervisão que deveriam ser promovidas no âmbito da supervisão do professor de Filosofia, no sentido do seu desenvolvimento profissional assinalam-se igualmente três orientações que, em certa medida, se complementam: generalização da prática de observação de aulas e maior continuidade das práticas de supervisão (desvinculando-as de uma associação exclusiva à situação de avaliação), aumento das práticas de trabalho colaborativo entre docentes do mesmo grupo disciplinar e entre supervisores e docentes da mesma área disciplinar e geográfica no sentido de criarem um modelo de avaliação e desempenho específico da disciplina e, finalmente, dinamização de momentos de formação.

Os supervisores S1 e S2, assim como a professora S3 referem a necessidade de uma maior continuidade nas práticas de supervisão, sem que as mesmas tenham que estar necessariamente associadas ao momento formal da avaliação, destacando a importância de uma generalização da situação de observação de aulas que poderia ocorrer de modo mais informal e contínuo, e que se constituiria como ponto de partida para uma avaliação formativa e para uma prática de supervisão entre pares – referência que, mais uma vez, sugere a importância dada às comunidades de aprendizagem e ao trabalho colaborativo que deve ser levado a cabo no seio das mesmas com vista ao aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. Recordemos que, como assinalámos já na revisão bibliográfica que efetuámos, Trindade (2007:155) defende também que a avaliação de desempenho dos professores inseridos na carreira com mais de seis anos de serviço se faça de modo a que o ano em que se efetua a avaliação sumativa (realizada na modalidade escolhida pelo professor) seja precedido por dois anos de avaliação formativa, tese que encontra eco nas respostas dadas por estes entrevistados na nossa pesquisa.

A valorização explícita da partilha e da colaboração entre docentes da mesma área disciplinar surge nas respostas das docentes avaliadas P1 e P3: a primeira declara que «as escolas deviam ter uma maior tradição de trabalho colaborativo, sobretudo no que diz respeito ao trabalho específico dos grupos disciplinares», e a segunda reafirma

essa necessidade de existir nos grupos disciplinares «uma maior colaboração». O supervisor S3 refere a importância das práticas colaborativas mesmo na elaboração do modelo de avaliação de desempenho de docentes e na eventual criação de grelhas de registo. Defende que os avaliadores e supervisores deveriam ser pessoas que se disponibilizassem para estas tarefas de forma voluntária e, preferencialmente, pessoas com formação especializada nesta área de estudos. Estes profissionais, concentrados numa mesma área geográfica identificada com o Centro de Formação que gere para cada grupo de escolas a Avaliação de Desempenho deveriam definir em conjunto o modelo de supervisão e, conseqüente modelo de avaliação, para a sua área disciplinar, contextualizando-o na área geográfica de cada escola ou grupo de escolas, mediante uma discussão aberta à participação de todos os docentes da área disciplinar (e, portanto, eventuais avaliados). Deste modo, enfatizando as dimensões da colegialidade e da colaboração, este supervisor defende a criação de um modelo de supervisão (e conseqüente modelo de avaliação de desempenho) criado pela comunidade profissional dos professores de Filosofia, atendendo à necessária contextualização das práticas pedagógicas e criado com a participação de avaliadores e avaliados. Mesmo mantendo-se esta modalidade de avaliação que inclui (para os casos em que a observação de aulas é obrigatória) um avaliador externo e um avaliador interno, considera que um modelo de avaliação criado deste modo e complementado com eventuais contributos dados pelos profissionais da mesma área disciplinar em cada escola, orientados pelo avaliador interno, seria encarado com tendo mais rigor e sendo mais merecedor de confiança por todos os intervenientes, o que contribuiria para a existência de efectivas conseqüências formativas.

A necessidade de associar a supervisão à dinamização de momentos de formação para os docentes é salientada pelo supervisor S2 e pelo respectivo professor avaliado P2. O primeiro refere que tal formação poderia ser dada pelos próprios supervisores ou por convidados externos com currículo relevante. Já o segundo destaca a necessidade de investir na formação sobre diferentes modelos de ensino no sentido de criar inovação na preparação de ambientes de aprendizagem mais adequados aos aprendentes.

Deste modo, no que respeita às práticas específicas que poderiam ser incluídas num modelo de supervisão do professor de Filosofia as respostas dos entrevistados apontam no sentido de uma valorização do seguinte:

- Promoção do trabalho colaborativo no seio do grupo disciplinar;
- Promoção de uma maior informalidade e maior frequência nas práticas de observação de aulas, que seriam sobretudo entendidas como pontos de partida para momentos de partilha, diálogo e colaboração entre os docentes do grupo disciplinar;
- Promoção da avaliação com carácter formativo sustentada em práticas de supervisão entre pares (ancoradas na observação de aulas feita informalmente entre docentes);
- Promoção do trabalho colaborativo entre os docentes de uma mesma área disciplinar e de um mesmo espaço geográfico com o objetivo de criar um modelo de supervisão transversal a diversos estabelecimentos de ensino ajustado às especificidades da disciplina e dos contextos;
- Promoção de momentos de formação sobretudo orientados para o conhecimento sobre diferentes modelos de ensino favorecendo assim a inovação nas práticas pedagógicas.

5.5.4. Estilo de supervisor (Quadro 16 – Anexo V)

Relativamente ao estilo que o supervisor do professor de Filosofia deveria assumir e, em consonância com respostas anteriormente dadas, são valorizadas pelos entrevistados características como a propensão ao diálogo e à colaboração, a flexibilidade, a abertura e a frontalidade, o saber (informação) e a experiência, a capacidade de iniciativa, o rigor e a capacidade de partilha.

O supervisor S1 destaca a capacidade de «dar e receber», ou seja, a capacidade de dialogar e partilhar, de orientar mas ouvir, enfim, a capacidade de colaborar. A professora avaliada P1 identifica três grandes características: «abertura, flexibilidade e frontalidade» associando as duas primeiras características a aceitação da diversidade em termos de pontos de vista sobre a preparação das aulas e a terceira à objetividade nas críticas feitas. O supervisor S2 refere também três grandes características que considera importantes no supervisor: ser uma pessoa informada, ser uma pessoa com experiência e ser uma pessoa aberta e dialogante. Já o professor avaliado P2 refere que o supervisor deve ser colaborativo e tomar a iniciativa de propor atividades orientadas para a concretização de objetivos.

O supervisor S3 indica «o rigor e a partilha» como características que o supervisor deverá ter, no sentido de que este deverá fornecer aos seus avaliados as orientações para que possam «balizar-se», ou seja, organizar o seu trabalho de acordo com os objetivos pretendidos. Interrogado sobre que avaliador estaria em melhores condições de avaliar se, ao contrário do que acontece atualmente para os professores que têm aulas observadas, tivéssemos que optar por um avaliador único considerou que nesse caso o avaliador interno estaria em melhores condições para avaliar por conhecer de mais de perto o trabalho do docente. Já a professora avaliada P3 refere uma característica do supervisor que não é indicada por mais nenhum dos entrevistados, mas que, a nosso ver, terá que ser lida em conjunto com as respostas a questões anteriores. Refere esta docente que o supervisor deve ser alguém que passar despercebido na aula e, este passar despercebido, pode até ser compatível com uma participação efetiva, pois, na verdade, este passar despercebido tem a ver com a necessidade de se criarem condições para que a observação de aulas não gere na aula observada, uma situação artificial, o que, a nosso ver, se associa mais à frequência da prática de observação do que especificamente a características do observador, apesar de, uma disposição da parte deste que crie medo ou nervosismo por parte do docente observado poder gerar facilmente este caráter mais artificial das aulas assistidas, mesmo em contextos em que tal prática seja mais comum.

CONCLUSÕES:

Pretendíamos com o presente estudo identificar qual o modelo ou modelos de supervisão pedagógica mais adequados ao desenvolvimento profissional dos docentes de Filosofia, considerando o recente interesse que a supervisão pedagógica assumiu sobretudo pela sua associação às práticas de avaliação de desempenho docente implementadas na sequência da entrada em vigor do novo estatuto da carreira docente (DL 15/2007), mas também pelo carácter imperativo de que se reveste se considerarmos a necessidade dos docentes e das escolas aperfeiçoarem as suas práticas no sentido de darem respostas adequadas às necessidades dos aprendentes.

Apresentando o nosso estudo claros limites, já que se trata de um estudo de caso onde se analisa uma amostra muito limitada – três casos de avaliação de desempenho – consideramos, no entanto, que o mesmo poderá ser relevante como um instrumento que procura compreender com alguma profundidade as representações dos docentes de Filosofia face à supervisão e ao modo como esta surge associada à avaliação de desempenho, podendo conduzir a um aperfeiçoamento quer das práticas de supervisão, quer das práticas de avaliação.

No sentido de dar resposta à questão central que colocámos, estabelecemos um conjunto de questões parciais a que procurámos responder mediante uma cuidadosa revisão bibliográfica e uma investigação qualitativa onde analisámos três casos de avaliação de desempenho a docentes do grupo disciplinar de Filosofia. Recordamos que o nosso conjunto de questões era o seguinte:

- 1 – Qual o modelo ou modelos de supervisão mais adequados ao desenvolvimento profissional de professores inseridos na carreira?
- 2 – Como representam os profissionais de ensino da Filosofia (supervisores e professores) as práticas de supervisão/avaliação a que foram sujeitos?
- 3 – Que paradigma pedagógico é mais adequado ao ensino da Filosofia?
- 4 – Que contributo pode dar a tradição Filosófica para a construção de um modelo de supervisão adequado ao desenvolvimento profissional do professor de Filosofia?

5- Como representam os profissionais de ensino da Filosofia (supervisores e professores) um modelo de supervisão que seja adequado à promoção do seu desenvolvimento?

Chegado o momento de apresentar as nossas conclusões consideramos pertinente seguir a sequência deste conjunto de questões para ir enunciando as respostas a que fomos chegando.

Conclusão 1 - Modelo(s) de supervisão mais adequado(s) aos professores inseridos na carreira

Partindo da revisão bibliográfica esboçamos um modelo eclético e integrador que considerámos adequado a professores já inseridos na carreira e com experiência profissional consolidada. Tal modelo construído a partir dos modelos de supervisão clínico, reflexivo e dialógico, surge sustentado nos contributos teóricos de Huberman (2013), Trindade (2007), Alarcão e Tavares (2010) e Vieira e Moreira (2011) e é reforçado nas respostas apresentadas pelos professores e supervisores no estudo empírico.

Huberman (2013) apresenta-nos um modelo de desenvolvimento profissional onde regista a tendência para que a carreira dos docentes do ensino secundário seja vivenciada em cinco fases distintas: entrada na carreira, estabilização, diversificação/ativismo e questionamento, serenidade/distanciamento afetivo e conservantismo e, finalmente, desinvestimento. Em cada fase o professor apresenta características e necessidades específicas, pelo que o exercício da supervisão deverá ter em conta tal especificidade. Tendo em conta este modelo Trindade (2007) divide os professores em três grupos para efeitos de avaliação de desempenho: professores estagiários/recém chegados à profissão, professores em meio de carreira (com mais de 6 anos de serviço) e, por último, os professores cujo desempenho profissional não satisfaz em algum aspeto particular. No segundo grupo considerado por Trindade poderemos então incluir, se pensarmos no modelo de Huberman, os professores que se encontram na terceira e quarta fases de desenvolvimento e, portanto, com mais de seis anos de serviço e menos de trinta e cinco. Os docentes avaliados participantes neste estudo incluem-se precisamente neste grande grupo, tendo todos mais de vinte e um anos de serviço e menos de trinta. Segundo o modelo de Huberman, encontrar-se-ão,

eventualmente, numa fase de questionamento e/ou desencanto mas, atendendo aos anos de experiência, apresentarão maior domínio da situação pedagógica, tendendo alguns deles a apresentar uma atitude de maior serenidade e confiança, que poderá conduzir a uma maior rigidez e resistência à inovação.

Ora, se partirmos do pressuposto que a grande finalidade da supervisão será o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e o conseqüente sucesso nas aprendizagens, fará sentido que o exercício da supervisão, para estes docentes que se encontram a meio da carreira, se exerça no sentido de reforçar a sua confiança, reconhecendo a sua experiência e incentivando-os a colocar essa experiência ao serviço da inovação pedagógica, ao invés de promover um certo conservantismo e a reprodução das práticas mais “seguras”. Se a supervisão surgir sobretudo associada a uma avaliação de desempenho que é percecionada pelos docentes como prática burocrática e de controlo constituir-se-á, no entanto, mais num mecanismo de conformidade e reprodução do que num instrumento de transformação e progresso, como fazem notar Vieira e Moreira (2011:8).

Um modelo de supervisão pensado para professores inseridos na carreira deve, a nosso ver, evitar ser confundido como equivalente a uma avaliação de desempenho docente que, percecionada como simples instrumento burocrático e de controlo, se constitui mais em constrangimento e limitação do que em apoio ao desenvolvimento profissional, desvirtuando a verdadeira finalidade da supervisão, enquanto processo que visa essencialmente o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e um maior sucesso nas aprendizagens.

No sentido de ultrapassar esta representação negativa, Vieira e Moreira defendem a adopção de um modelo dialógico de supervisão, orientado para a emancipação profissional, sustentado em relações interpessoais entre supervisor e supervisionado marcadas pela democraticidade e colaboração e na adoção da sintaxe do modelo clínico de supervisão entendido como instrumento que poderá favorecer o desenvolvimento de relações de verdadeira colegialidade.

Uma valorização da colaboração e da colegialidade é apresentada também no modelo reflexivo proposto por Alarcão e Tavares que, perspetivando a supervisão como prática que ocorre no seio de uma organização mais vasta que é a escola, defendem a necessidade de uma visão sistémica das práticas supervisivas (e

consequentemente avaliativas) no sentido de estas poderem vir a gerar progressos no seio da organização.

O estudo empírico efetuado permite concluir que os professores entrevistados, quer se encontrem no papel de supervisores/avaliadores, quer se encontrem no papel de avaliados, representam genericamente os modelos de avaliação de desempenho docente mais recentemente aplicados em Portugal (ciclo avaliativo de 2009-2001 e ciclo avaliativo de 2012-2013) como uma obrigação legal e um procedimento de controlo, que constituirá mais uma tarefa adicional que pesa aos docentes, destituída de qualquer consequência em termos de formação ou de valorização salarial. Um dos docentes avaliados referiu expressamente que as aulas assistidas constituíram «produções artificiais» onde procurou dar à aula uma estrutura em que o professor pudesse ter um maior controlo do ambiente de aprendizagem, de modo a evitar “correr riscos”, contrariando até aquilo que são as suas convicções em termos pedagógicos, que vão num sentido de um maior reforço de uma vertente dialógica, onde a atividade dos alunos é valorizada.

Apesar desta perceção da avaliação, que legitimamente podemos considerar como negativa, uma vez que contraria as finalidades a que a mesma se propõe - melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos, desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e reconhecimento do mérito (DL75/2010) – constata-se que os supervisores entrevistados, colocados em situação de alguma autonomia para gerir o processo de avaliação, como aconteceu no ciclo avaliativo de 2009/2011, optam pela sintaxe do modelo de supervisão clínica, situando a prática de observação de aulas num processo mais vasto que inclui encontros de pré e pós observação onde emerge a valorização das dimensões da colaboração, da colegialidade e da reflexão, que são por todos (avaliadores e avaliados) valorizadas. Vários dos entrevistados referem a pertinência de uma generalização da prática de observação de aulas, que fosse levada a efeito sem esta dimensão formal, com um carácter formativo e não somente sumativo, assim como a necessidade de um acentuar das práticas colaborativas entre os docentes de cada grupo disciplinar, como processos que poderiam favorecer a reflexão e o aperfeiçoamento.

As conclusões do estudo empírico podem articular-se com as afirmações que encontramos em Trindade quando defende, para os professores integrados na carreira e

com experiência profissional consolidada, um modelo de avaliação de desempenho organizado em ciclos de três anos em que nos dois primeiros se procederia a uma avaliação formativa que prepararia o terceiro, onde se realizaria a avaliação sumativa, mas todo o processo seria feito «na modalidade escolhida pelo professor (a partir da observação da aula, treino de pares, crescimento auto dirigido, investigação ação, grupos de estudo, etc).» (Trindade, 2007:155) Nesta proposta destaca-se uma valorização da dimensão formativa da avaliação e da autonomia do docente para escolher livremente a modalidade de avaliação de desempenho.

Assim, partindo de Huberman e Trindade e dos contributos já assinalados de Vieira e Moreira (2011) e Alarcão e Tavares (2010) e das conclusões do estudo empírico julgamos ser então pertinente assinalar os seguintes aspetos como fundamentais para a construção de um modelo de supervisão para professores inseridos na carreira:

- 1 – Assumir como pressuposto fundamental que a supervisão tem como objetivo o desenvolvimento profissional dos docentes e a consequente melhoria das condições de aprendizagem nas escolas não podendo ser reduzida a uma prática administrativa e burocrática de avaliação de desempenho.
- 2– Reconhecer a especificidade dos docentes já integrados na carreira com vários anos de experiência profissional e promover práticas de supervisão que favoreçam a integração da experiência e do saber adquiridos numa dinâmica de transformação, criatividade e progresso, em vez de associar a supervisão a práticas de avaliação de desempenho que, percecionadas como práticas burocráticas e de controlo, promovam a inércia e o conservantismo.
- 3 - Integrar qualquer prática de avaliação de desempenho num processo mais vasto de aperfeiçoamento profissional articulando-a com práticas de formação e dinâmicas de trabalho colaborativo nas escolas.
- 4 – Promover um ambiente colaborativo de verdadeira colegialidade nas escolas, orientado para a pesquisa do saber, a reflexão sobre as práticas, o diálogo que critica e desconstrói, a ação inovadora, informada e refletida que gera melhores condições de aprendizagem.

Deste modo, se supervisores e avaliados valorizam o ciclo da supervisão presente na supervisão clínica e reclamam a necessidade de momentos informais de observação de aulas e de partilha, diálogo e reflexão conjunta contemplados nos modelos de supervisão dialógico e reflexivo, constata-se que a possibilidade de criação de um modelo integrador de carácter eclético, que partisse destes três modelos ultrapassando-os, tal como assinalámos no final da nossa revisão bibliográfica, se apresenta como uma proposta legítima para a supervisão de professores inseridos na carreira.

Conclusão 2 - Representação das práticas de supervisão/avaliação de desempenho

Como já referimos a análise das repostas dos entrevistados permite concluir que, na generalidade, os processos de supervisão/avaliação com observação de aulas em que participaram, quer como avaliadores, quer como avaliados, são vistos como uma obrigação legal e um procedimento de controlo desligado de quaisquer consequências formativas ou de progressão na carreira. No entanto, nas respostas que foram dadas às questões adicionais que visavam um aprofundamento desta representação outras conclusões podem ser aduzidas.

Em primeiro lugar, relativamente à sintaxe aplicada ao processo emerge uma valorização do modelo de supervisão clínica, claramente aplicada nas situações de avaliação de desempenho do ciclo de avaliação de 2009/2011. Avaliadores e avaliados destacam a pertinência de encontros pré e pós observação, valorizando os primeiros como momentos de planificação e preparação da observação de aula e os segundos como momentos de análise, autocrítica e auto supervisão. Os quatro entrevistados intervenientes em processos de avaliação de desempenho que decorrem neste ciclo recordam os momentos de pré observação como momentos em que são dados a conhecer os parâmetros e as intenções do avaliador, tomando este, por sua vez, conhecimento do contexto da aula que vai observar. No que respeita aos encontros pós observação destacam-nos como momentos de autocrítica e auto supervisão promovidos pelo avaliador através de uma metodologia socrática – centrada no questionamento das práticas pedagógicas observadas – ou simplesmente como momentos de análise e de esclarecimento das classificações atribuídos. Em ambos os processos os intervenientes entrevistados representam, a nosso ver, o ciclo de supervisão pedagógica característico

do modelo clínico como estando associado a um clima de democraticidade e transparência que deve sustentar os processos de avaliação, claramente associado, num dos casos, a uma visão dialógica das práticas de supervisão. Estas conclusões são confirmadas pela estilo de supervisão colaborativo que estes quatro intervenientes consideram ter sido adotado pelos avaliadores.

Relativamente à adequação dos instrumentos de recolha de dados destacam-se as seguintes conclusões: no que se refere ao ciclo avaliativo de 2009/2011 as grelhas de registo utilizadas apresentavam um carácter genérico, sendo aplicáveis a várias disciplinas e, por isso mesmo, os docentes referiram a necessidade da avaliação ser feita por um docente de Filosofia de forma a garantir a sua adequação. Um dos avaliados declarou a este propósito o absurdo da inclusão de certos parâmetros, como a existência de um item associado ao uso das novas tecnologias de informação que nada acrescenta à qualidade específica de uma aula de Filosofia. Ressalve-se que este avaliado é referido pelo avaliador como tendo pleno domínio das novas tecnologias e inclui o seu uso nas aulas assistidas, no entanto, o visado expressa que não é pela sua presença ou ausência que a aula de Filosofia se torna melhor. Registe-se também que os avaliados neste primeiro ciclo avaliativo analisado, tinham pleno conhecimento das grelhas de avaliação, mas o mesmo não se passa no ciclo avaliativo de 2012/2013 onde a avaliada afirma desconhecer qual a grelha utilizada pelo avaliador externo, referindo que se apercebeu que o mesmo fez um registo exaustivo dos acontecimentos da aula

Das representações apresentadas relativas aos processos de avaliação de desempenho a professores de Filosofia no ciclo avaliativo de 2009/2011, levados a cabo por avaliadores internos, conclui-se então uma valorização do ciclo de supervisão, do estilo colaborativo do supervisor e, conseqüentemente, da adoção de uma orientação para a regulação das relações interpessoais entre supervisor/avaliador e avaliado focada na valorização de um clima de democraticidade, diálogo e desenvolvimento de relações de colaboração e colegialidade.

A representação negativa da sintaxe aplicada ao processo de avaliação de desempenho a um professor de Filosofia realizado no ciclo avaliativo de 2012/2013, por avaliador externo, reforça esta conclusão. Neste caso, avaliador e avaliada mostram claro desconforto pela deficiente clarificação quer da sintaxe organizadora do processo, quer dos princípios orientadores da regulação das relações interpessoais entre avaliador

e avaliado que, só surgiram a meio do processo e cujos fundamentos ambos discutem. O supervisor que desempenhou as funções de avaliador externo expressa a sua valorização pessoal dos momentos de pré e pós observação (e, conseqüentemente, do ciclo de supervisão e do modelo de supervisão clínica), no entanto, tal modelo é claramente rejeitado nas orientações dadas ao avaliador em situação de formação, quando o processo já se encontrava a decorrer. Confrontadas as respostas de avaliador e avaliada neste processo com os diferentes modelos de supervisão não conseguimos identificar nenhum modelo teórico de supervisão pedagógica que sustente as práticas de avaliação de desempenho levadas a cabo pelo avaliador externo, tal como se encontram reguladas pelo DR 26/2012, sobretudo se tivermos em conta o facto de terem sido desaconselhados contactos entre avaliador e avaliado que ultrapassem os dois momentos de observação de aulas. Que modelo de supervisão é este onde um professor com larga experiência de ensino e formação científica e profissional consolidadas é sujeito a uma avaliação sem que tenha qualquer possibilidade de participação nas decisões tomadas, onde a auto avaliação não é promovida, onde se aconselha a um avaliador que evite situações de diálogo e de interação face a face? Qual o papel deste avaliador externo? É um papel de inspeção e intimidação? Se o que se pretende é que o avaliador externo se constitua num «amigo crítico» que aporta um olhar imparcial e descomprometido, conduzindo a um aprofundamento da reflexão, então o seu papel só terá pertinência no âmbito de um clima em que se valoriza o diálogo e a interação entre profissionais autónomos. Ora, a representação que exploramos deste processo de avaliação de desempenho onde um avaliador externo colabora com um avaliador interno, afigura-se bastante confusa conduzindo-nos às questões indicadas e ainda a muitas outras: Se ambos os avaliadores devem pronunciar-se sobre a dimensão científica e pedagógica porque é que só o avaliador externo faz observação de aulas? Porque é que o clima de colaboração e colegialidade não é valorizado em todo o processo, já que, mesmo em situação de formação não é produzida pelo “colégio” de avaliadores uma orientação conjunta específica para avaliação dos docentes da disciplina? O avaliador externo entrevistado refere mesmo a “solidão” da sua missão. Consciente que o ato de classificar é solitário, parece indicar que o individualismo que marca todo o processo traz a todos insatisfação e desconfiança, o que dificilmente poderá favorecer o desenvolvimento profissional de profissionais com uma formação científica onde um dos traços essenciais é a valorização da reflexão, da crítica e do pensamento e ação autónomas.

Tendo em conta que este é o modelo de avaliação de desempenho atualmente em vigor, uma das conclusões que há a retirar deste estudo será certamente a necessidade de proceder ao seu aperfeiçoamento, nomeadamente, no sentido de uma clarificação do modelo ou modelos de supervisão que sustentam e enquadram as práticas de avaliação de desempenho por ele promovidas, para que das mesmas se possa retirar todo o potencial desejável em termos de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e promoção do sucesso escolar. Recusar tal reflexão e aperfeiçoamento pode conduzir a um completo desvirtuar das funções formativas da avaliação, a um total esvaziamento da mesma no que respeita a consequências pedagógicas e à sua confirmação como simples prática administrativa, burocrática e de controlo.

As afirmações dos professores entrevistados no que se refere às consequências dos processos de avaliação de desempenho em que participaram reforçam esta interpretação. Efetivamente, embora exista na generalidade uma representação negativa de todo os processos, onde se acentua o seu carácter de obrigação burocrática e de controlo, nas respostas a questões mais específicas sobre as consequências no que respeita ao reforço da reflexão, ao aprofundamento das práticas de trabalho colaborativo, à inovação das práticas pedagógicas e à motivação e desenvolvimento, são indicadas algumas consequências positivas nos processos relativos ao ciclo avaliativo de 2009/2011 e tal visão não é tão positiva no que se refere ao ciclo avaliativo de 2012/2013.

No que se refere ao reforço da reflexão sobre as práticas existe a representação geral que a avaliação de desempenho promove tal efeito, no entanto, é igualmente generalizada a ideia de que tal reflexão é contínua, independentemente da existência destes processos que simplesmente lhe conferem um enquadramento formal. Esta consequência é apontada por todos os intervenientes, mesmo os que participaram no ciclo avaliativo de 2012/2013, sendo claramente expressa pela docente avaliada, como o único aspeto a valorizar em todo o processo. No que respeita à promoção das práticas de trabalho colaborativo tal consequência é claramente rejeitada por avaliador e avaliada no processo de avaliação de 2012/2013 e reconhecida por alguns intervenientes nos processos de avaliação do ciclo de 2009/2011. Um dos supervisores destaca a este propósito o reforço do trabalho de algumas instâncias de supervisão na escola e uma melhor articulação entre elas, o que indicia consequências das práticas de avaliação de desempenho docente para a dinâmica de funcionamento global da organização,

revelando convergência com os princípios do modelo de supervisão reflexiva. No entanto, a conclusão deste avaliador não é confirmada pela visão do avaliado, que considera que o trabalho colaborativo existe mais no dia a dia do que durante o processo de avaliação de desempenho.

Quanto à inovação das práticas pedagógicas, as representações divergem, pois, como já referimos um dos docentes avaliados (no ciclo de 2009/2011) considera que a avaliação de desempenho favorece a manutenção de práticas que o professor considera mais seguras, onde tem um maior domínio da situação pedagógica, não se constituindo como incentivo à experimentação de novas práticas. A outra avaliada no mesmo ciclo, no entanto, considera que há inovação na medida em que o docente avaliado tende a criar novos materiais. Tal pode sugerir a conclusão que haverá alguma inovação no sentido da produção de novos materiais de ensino, mas não tanto na adoção de novas estratégias ou ensaio de modelos de ensino centrados na atividade do aluno onde a possibilidade de surgirem novas situações, decorrentes de uma prática de problematização por parte dos discentes é maior.

Relativamente à motivação e desenvolvimento profissional as consequências do processo de avaliação de desempenho não são muito valorizadas, não tanto pelo processo em si mesmo, mas sobretudo pelo facto de os professores terem visto goradas as suas expectativas de progressão na carreira, apesar de terem obtido classificações na avaliação de desempenho que justificariam tal progressão.

Em suma, os docentes representam na generalidade as práticas de avaliação de desempenho em que participaram como «obrigação administrativa» e «prática de controlo», sendo tal representação mais acentuada no caso em que o processo decorreu no ciclo avaliativo de 2012/2013. Valorizam positivamente a realização de encontros pré e pós observação, e a adoção por parte do supervisor de um estilo colaborativo, manifestando assim preferências compatíveis com a adoção do modelo clínico, onde o cumprimento do ciclo de supervisão favorece o desenvolvimento de relações de colaboração, democraticidade e colegialidade. Face à utilização de grelhas de registo de observação de aula genéricas destacam a necessidade da observação de aulas ser feita por docentes do mesmo grupo disciplinar (o que aconteceu nos caso em apreço). No que se refere às consequências do processo de avaliação de desempenho há algum acordo no que se refere ao facto desta favorecer a reflexão sobre as práticas, mais no sentido em

que a formaliza, do que no sentido em que a inaugura, pois consideram que a mesma é inerente à própria prática profissional. Um dos docentes avaliadores destaca consequências positivas no que se refere a uma melhor articulação entre as diferentes instâncias de supervisão e aumento do trabalho colaborativo na escola, mas tal representação não é corroborada pelo respetivo professor avaliado. No que se refere à inovação pedagógica é referida mais associada à produção de materiais didáticos do que associado ao ensaio e implementação de novas estratégias e modelos de ensino centrados na atividade do aluno, o que nos lembra, mais uma vez, as afirmações de Vieira e Moreira quando escrevem: «no contexto de avaliação de desempenho nas escolas, a avaliação e a supervisão tendem a instituir-se como mecanismos de conformidade e reprodução, mais do que como estratégias de transgressão e transformação» (2011; 8). O contributo da avaliação de desempenho em termos de motivação e desenvolvimento profissional é, em geral, desvalorizado pelos docentes.

As práticas de avaliação de desempenho relativas ao ciclo avaliativo de 2009/2011 emergem como tendo uma estrutura mais consolidada e uma organização em que os papéis de avaliador e avaliado surgem mais clarificados nas representações dos intervenientes, surgindo valorizadas a sintaxe do modelo de supervisão clínica, as práticas compatíveis com o modelo reflexivo e os princípios reguladores das relações interpessoais presentes no modelo dialógico. Tais representações, no caso analisado referente ao ciclo avaliativo de 2012/2013, resultam menos claras, pois o papel do avaliador externo surge pouco clarificado, não sendo detetável a presença de qualquer modelo de supervisão.

Conclusão 3 - Paradigma pedagógico mais adequado ao ensino da Filosofia.

Uma vez que assumimos como pressuposto deste estudo que a supervisão deve exercer-se com ênfase na sua vertente pedagógica e, buscando-se aqui um modelo de supervisão pedagógica para os professores de Filosofia, considerámos fundamental indagar acerca dos paradigmas pedagógicos que os docentes consideram mais adequados ao ensino da disciplina. As respostas dos diferentes professores entrevistados (avaliadores e avaliados) convergem com as conclusões indiciadas pela nossa revisão bibliográfica, resultando de ambos os contributos uma clara valorização do paradigma

cognitivo que não é visto como sendo de aplicação exclusiva, ressaltando-se a necessidade de um ajustamento dos paradigmas e respetivos modelos aos contextos específicos em que decorre a aprendizagem.

Das respostas dos entrevistados emerge a presença constante do conceito de «diálogo» associando-se as atividades a promover na aula de Filosofia a uma participação ativa do aluno, à maiêutica socrática (prática dialógica que promove a destruição de convicções falsas e a investigação dialogada de soluções para problemas de carácter filosófico), à construção da aula a partir da apresentação de problemas, à exploração de textos (preferencialmente) ou de outros suportes materiais como imagens ou filmes. Uma certa unanimidade face a estes pressupostos é explicada por um dos supervisores como tendo origem na própria formação científica dos entrevistados, indiciando uma clara afinidade entre a Filosofia como tradição reflexiva e as práticas pedagógicas que se podem associar ao paradigma cognitivo. A orientação cognitivista de Bruner surge, por exemplo, nas afirmações de um dos professores avaliados que destaca a necessidade do uso de um discurso claro que torne compreensível a estrutura dos temas para os aprendentes, afirmando mesmo que «aquilo que se diz de uma forma difícil, também se pode dizer de uma forma simples». Uma vez que o próprio programa de Filosofia coloca finalidades como: «Proporcionar instrumentos necessários para o exercício pessoal da razão [...]» ou «Proporcionar oportunidades favoráveis ao desenvolvimento de um pensamento ético político crítico, responsável e socialmente comprometido, contribuindo para a aquisição de competências dialógicas que predisponham à participação democrática [...]» (Almeida, 2001:8), parece inquestionável que aqui a aprendizagem tem de ser entendida como processo de desenvolvimento de um pensamento autónomo e de uma capacidade pessoal de atribuição de sentido, mediante a aquisição de modelos de estruturação da informação passíveis de transferência para novas situações problemáticas.

A aplicação deste paradigma pedagógico e dos seus modelos, nomeadamente, o modelo de resolução de problemas, claramente valorizado nas respostas de alguns docentes, implica o desenvolvimento de competências profissionais específicas. Para além de um sólido conhecimento científico, os docentes consideraram como competências importantes a capacidade de empatia que favorece a participação dos alunos, a clareza na apresentação dos temas (já referida no parágrafo anterior) e as competências de problematização e argumentação. Da mesma forma, indicaram um

conjunto de constrangimentos que esquematizamos no quadro seguinte, no sentido de permitir uma melhor inteligibilidade:

| Constrangimentos das práticas pedagógicas em Filosofia | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Decorrentes do sistema de ensino e do país | Decorrentes dos alunos | Decorrentes do próprio professor |
| <ul style="list-style-type: none"> - <u>Turmas com 28 alunos</u> o mais o que dificulta a empatia e o diálogo crítico em sala de aula. - <u>Excesso de tarefas burocráticas</u> que retira tempo necessário à preparação de aulas e materiais. - <u>Sobrevalorização dos resultados da avaliação externa</u> (exame) que condicionam a escolha dos modelos de ensino a adotar, incentivando modelos onde se valoriza mais o resultado do que o processo. | <ul style="list-style-type: none"> - <u>Dificuldades em «saber estar»</u> que dificultam a rentabilização de pedagogias mais centradas na atividade do aluno. - <u>Pouca informação</u> (por exemplo, a nível de uma contextualização histórica). - Competências de problematização ao nível do <u>senso comum</u>, que é necessário combater e ultrapassar. | <ul style="list-style-type: none"> - <u>Falta de tempo</u> para uma atualização dos conhecimentos científicos e pedagógicos, decorrente de um horário de trabalho extenso e de uma carga burocrática excessiva. - <u>Desmotivação</u> provocada pela imposição de um modelo de avaliação de desempenho que não traz consequências a nível de reconhecimento do mérito ou valorização salarial. |

Quadro 17 – Constrangimentos presentes nas práticas pedagógicas de Filosofia.

Não podemos deixar de assinalar a concordância entre as representações dos docentes e os constrangimentos que são assinalados por Hargreaves (2003) e Vieira e Moreira (2011). Recordemos que as últimas autoras propõem o modelo de supervisão dialógica como o que melhor contribui para uma compreensão, desconstrução e eventual ultrapassagem destes constrangimentos. Assinale-se também a afinidade entre os modelos de ensino onde se valoriza o diálogo, como o modelo de resolução de problemas, aqui indicado como adequado ao ensino da Filosofia e um modelo de supervisão pedagógica que se sustenta igualmente na valorização de práticas de supervisão focadas no diálogo, na colaboração e no aprofundar das relações de verdadeira colegialidade como meios que poderão favorecer a resolução dos problemas decorrentes da presença de constrangimentos que limitam o exercício da pedagogia. Assim, se o ensino da Filosofia requer uma prática dialógica, será legítimo que a mesma se aprofunde no exercício da supervisão sobre o professor de Filosofia, sobretudo se entendermos a supervisão mais na sua vertente pedagógica e de aperfeiçoamento das práticas, do que na sua vertente administrativa e burocrática.

Conclusão 4 - Contributo da tradição Filosófica para a construção de um modelo de supervisão adequado ao desenvolvimento profissional do professor de Filosofia.

Sendo objetivo do presente estudo esboçar um modelo de supervisão pedagógica para o professor de Filosofia, reconhecendo-se na própria tradição da disciplina a valorização de práticas reflexivas, dialógicas e críticas que são, em simultâneo, práticas previstas no âmbito dos três modelos de supervisão que apresentamos como suporte para a criação de um novo modelo integrador – modelo clínico, modelo reflexivo e modelo dialógico -, inquirimos os entrevistados no sentido de confirmar esta eventual afinidade entre a atividade filosófica e as práticas de supervisão.

A este respeito a tendência verificada nos seis docentes entrevistados é para o reconhecimento de que a formação científica do professor de Filosofia favorece as práticas de supervisão, as práticas de auto supervisão ou ambas. Consideram estes docentes (avaliadores e avaliados) que o contributo específico dado pela formação em Filosofia relaciona-se com um ou vários dos fatores seguintes: competências reflexivas, críticas e dialógicas mais afinadas, abertura a diferentes possibilidades no que se refere às práticas pedagógicas mais adequadas e inerente recusa de soluções estereotipadas, competências de problematização, rigor e conceptualização, competências de auto crítica com vista ao aperfeiçoamento.

Um dos entrevistados foca especificamente a valorização do rigor conceptual e do rigor na problematização que será um traço específico do professor de Filosofia quando exerce a reflexão e a crítica. Parece-nos evidente a possibilidade de associação entre estas afirmações e o modelo socrático-platónico (referido de forma constante por vários entrevistados) onde identificámos uma valorização do diálogo como meio de análise e libertação de crenças erróneas, de simples opiniões sem fundamento, aceites sem uma análise racional rigorosa. Como exercer a supervisão sobre o professor de Filosofia sem promover este diálogo emancipador, esta ascese que liberta de práticas pedagógicas menos adequadas ao ensino da Filosofia, favorecendo a descoberta e criação de práticas mais ajustadas à disciplina e a cada contexto? Mas esta libertação assim concebida excede em muito a proposta da dialética platónica, aproximando-se da visão pragmatista de Dewey e da promoção da autonomia do pensar como é entendida por Kant.

Não se trata de encontrar uma pedagogia ideal e absoluta, uma Forma inteligível ideal que pudesse ser aplicada universalmente como uma receita, destruindo os fundamentos de práticas pedagógicas desajustadas, mas de discutir fundamentos na sua articulação com as consequências concretas da aplicação na prática de estratégias e modelos pedagógicos. Nesta visão mais pragmática, que poderá aqui ser legitimamente assumida pois o ensino é uma atividade exercida por pessoas, sobre pessoas e que visa um resultado quer individual, quer social, ganha importância algo que é também claramente referido por vários entrevistados: o diálogo entendido como abertura a novas possibilidades, como uma orientação para a flexibilidade, para a consideração de novas soluções que ultrapassem as soluções padrão estereotipadas. Nas palavras do entrevistado P2 «existem mil e uma formas de dar bem as aulas...e de desenvolver o seu trabalho curricular ao longo do ano bem... assim como existem mil e uma formas de o fazer mal... e a aplicação de uma receita qualquer é sempre redutora...». Vários entrevistados reconhecem na formação filosófica uma orientação para a valorização da «pluralidade no pensamento» entendido como uma riqueza, como potenciadora de progresso e aperfeiçoamento.

Esta recusa de soluções estereotipadas implicará necessariamente a valorização da autonomia do pensar e do agir, a recusa de tutores por parte dos docentes, que tragam receitas e modelos fixos para a prática em sala de aula, o que nos aproximará da visão de Kant. Uma autonomia que será um pensar e agir por si mesmo, sustentado num sólido saber científico e pedagógico, e assumindo o ponto de vista de toda a humanidade, um ponto de vista cosmopolita, tal como Hargreaves (2003) também defende. O exercício da docência exige a constante deliberação e decisão por parte dos docentes, exercidas a partir também do conhecimento dos contextos e dos constrangimentos em presença. A decisão de cada docente sobre o melhor modo de preparar as suas aulas é um ato de criação contextualizado, que visa em cada disciplina, as finalidades curriculares e, em simultâneo, uma finalidade mais ampla de desenvolvimento pessoal do aprendente, enquanto sujeito moral e cidadão de um mundo globalizado.

Uma tal visão do exercício da docência, e mais especificamente o exercício da docência em Filosofia – assumindo as próprias finalidades do programa curricular – é incompatível com uma visão da supervisão identificada apenas com uma prática de avaliação que é representada pelos docentes como simples prática burocrática e de

controle. Se pretendermos exercer uma supervisão efectivamente orientada para o aperfeiçoamento profissional ela terá que ser posta ao serviço da pedagogia, contribuindo para que os docentes, situados no seu contexto profissional específico, tomem as melhores decisões, apesar dos constrangimentos que contextualizam e limitam as suas práticas.

Recordando Foucault, entendendo-se desta forma a prática pedagógica não terá sentido associar o exercício da supervisão a uma avaliação que se institui como um exame, onde o sujeito-docente e a sua prática pedagógica são transformados em objetos pela sua fixação em registos escritos de formato estereotipado, mas ganhará pertinência o exercício da supervisão como prática dialógica que promove a reflexão do docente que se aproximará daquilo que são os «exercícios espirituais» tais como são apresentados por Marco Aurélio (2011). Para este filósofo os «exercícios espirituais» implicavam o respeito por cinco grandes princípios – disponibilidade (para a reflexão), atenção ao presente, reconhecimento da Providência e da inevitabilidade da mudança, treino para sancionar as representações verdadeiras, treino da disposição para a ação justa.

Como interpretar estes princípios à luz da problemática presente e das respostas dadas pelos entrevistados? O papel do supervisor pedagógico como promotor da emancipação profissional como defendem Vieira e Moreira (2011) pode legitimamente ser visto como aquele que cria, através do diálogo, a disposição para o reconhecimento da importância destes princípios por parte do docente. Antes de mais, deve o docente desenvolver a disponibilidade para a reflexão sobre a sua prática, rejeitando qualquer aplicação acrítica de receitas estereotipadas às suas salas de aula. Segue-se a necessidade de uma «atenção ao presente», como atenção aos contextos, à especificidade dos aprendentes. Não menos importante será o «reconhecimento da Providência e da inevitabilidade da mudança», aqui entendido como reconhecimento de constrangimentos decorrentes do contexto político e económico, da escola enquanto instituição, dos alunos e de si mesmo, que se apresentam em cada momento, não para simplesmente os lamentar, mas para, através da sua análise, descortinar quais as melhores decisões em termos pedagógicos que permitem ultrapassá-los ou minimizá-los, identificando assim, a representação “verdadeira” em termos pedagógicos, que não será uma verdade absoluta, mas contextualizada. Finalmente, há que promover, na

relação entre supervisor e professor, o impulso para a ação justa, sustentada na decisão esclarecida que definimos.

Só entendida desta forma poderá a supervisão pedagógica libertar-se da conotação negativa a que vem sendo associada pela sua identificação com práticas de avaliação de desempenho que, contrariando a finalidade do desenvolvimento profissional, são entendidas pelos docentes como práticas burocráticas e de controlo, como exames, limitadores da sua autonomia como profissionais.

Conclusão 5 – Um modelo de supervisão para o desenvolvimento profissional do professor de Filosofia

Partindo da revisão bibliográfica esboçamos um modelo de supervisão pedagógica para o professor de Filosofia que se assume como um modelo integrador, criado a partir dos modelos dialógico, reflexivo e clínico. As respostas dos entrevistados acerca de um possível modelo de supervisão para o professor de Filosofia, vão ao encontro da nossa proposta, sobretudo pela clara valorização do diálogo e da colaboração como princípios orientadores do relacionamento interpessoal entre supervisor/avaliador e avaliado.

Os contributos para a criação de um modelo de supervisão para o professor de Filosofia apresentados pelos entrevistados surgem a partir de um claro desencanto face ao modelo de avaliação de desempenho atualmente em vigor. Antes de mais, questionados sobre a possibilidade de compatibilizar num mesmo modelo de avaliação de desempenho docente as dimensões da responsabilização e do aperfeiçoamento, os entrevistados respondem afirmativamente, salientando, no entanto que, no atual modelo (ou melhor, nos modelos aplicados aos ciclos avaliativos de 2009/2011 e 2012/2013) tal não é possível, devido à falta de confiança dos docentes em todo o processo. Associado inicialmente ao desenvolvimento profissional, mas também ao reconhecimento do mérito e à progressão na carreira, acabou por não aportar quaisquer consequências ligadas às finalidades formalmente expressas. Efetivamente, a avaliação não responsabilizou, pois independentemente da classificação obtida todos os docentes viram a progressão na carreira *congelada* e as suas remunerações diminuídas, mercê de um contexto político e económico face ao qual a qualidade do trabalho desenvolvido é irrelevante, e também não serviu o propósito do desenvolvimento, pois não foi

articulada com a programação de momentos de formação ou com a dinamização de outras ações orientadas para o aperfeiçoamento. Embora tais ações possam existir nas escolas, são identificadas pelos docentes como completamente independentes da prática de avaliação de desempenho, que surge como ação isolada, não articulada com outras práticas que lhe confirmam a relevância desejada no contexto da supervisão. Relativamente ao ciclo avaliativo de 2012/2013 a falta de confiança dos docentes em todo o processo é agravada pela percepção de que o mesmo foi planeado «em cima do joelho», apresentando uma organização muito confusa aos olhos dos intervenientes (avaliador e avaliada).

Acerca dos princípios que deveriam sustentar um modelo de supervisão pedagógica para o professor de Filosofia os entrevistados indicaram três grandes vetores: a valorização do diálogo, a melhoria do ensino e o rigor científico e pedagógico. A ênfase dada ao diálogo compreende-se pela sua associação à especificidade da disciplina de Filosofia, pela sua relação com o método socrático/platónico e pela sua relevância enquanto prática motivadora da reflexão, da análise dos fundamentos e consequência das práticas pedagógicas empreendidas.

A valorização do diálogo e da dimensão do trabalho colaborativo na prática docente e na prática da supervisão pedagógica é reforçada pelas propostas feitas quanto às práticas que deveriam ser promovidas. Referem os docentes entrevistados diversas ações que consideram favoráveis ao desenvolvimento profissional que já identificámos na análise das respostas e que passamos a enumerar:

- Promoção do trabalho colaborativo no seio do grupo disciplinar;
- Promoção de uma maior informalidade e maior frequência nas práticas de observação de aulas, que seriam sobretudo entendidas como pontos de partida para momentos de partilha, diálogo e colaboração entre os docentes do grupo disciplinar;
- Promoção da avaliação com carácter formativo sustentada em práticas de supervisão entre pares (ancoradas na observação de aulas feita informalmente entre docentes);
- Promoção do trabalho colaborativo entre os supervisores e outros docentes de uma mesma área disciplinar e de um mesmo espaço geográfico com o objetivo de criar um modelo de supervisão transversal a diversos estabelecimentos de ensino ajustado às especificidades da disciplina e aos contextos;

- Promoção de momentos de formação sobretudo orientados para o conhecimento sobre diferentes modelos de ensino favorecendo assim a inovação nas práticas pedagógicas.

Face aos dados recolhidos julgamos legítimo considerar que das representações apresentadas pelos docentes emerge uma clara valorização dos princípios do diálogo e da colaboração como suportes da prática da supervisão e, conseqüentemente, uma valorização da comunidade profissional dos docentes de Filosofia com o reconhecimento da necessidade de uma participação ativa e colaborativa desta comunidade na supervisão dos seus docentes e de um claro compromisso com o seu desenvolvimento profissional.

Considerámos de particular relevância a sugestão dada por um dos entrevistados relativamente ao estabelecimento de um modelo e de grelhas de avaliação para a avaliação de desempenho, pela comunidade dos supervisores de Filosofia de cada área geográfica, com abertura para a participação dos restantes docentes. Não podemos deixar de ver nesta sugestão a presença da noção de comunidade profissional de aprendizagem (Fullan;2001; Catela, 2011) como comunidade que concebe a aprendizagem como um processo e nele se envolve colaborando e partilhando saberes, inventando novas soluções para os problemas concretos que se colocam em contexto profissional, a partir de uma atitude de abertura e valorização da diversidade de pontos de vista, compatível com os ideais de uma sociedade democrática onde a valorização da pluralidade é encarada como factor de desenvolvimento (Dewey, 2007:257).

Recordemos que no modelo reflexivo da supervisão encontramos um entendimento das comunidades profissionais de aprendizagem semelhante ao exposto e a sua associação a uma metodologia de trabalho inspirada no modelo de investigação-ação que, na verdade, seria uma proposta pertinente para a prática da supervisão, entendida mais como um processo de aperfeiçoamento do docente e da escola, do que como um momento pontual de avaliação que encara a aula e o trabalho do docente num determinado momento, mais como um produto, do que como um momento de um processo que acompanha a realidade complexa e dinâmica da prática pedagógica.

Como conclusão final e resultado da pesquisa efectuada apresentamos então o esboço de um modelo de supervisão para o professor de Filosofia, que se apresenta como um modelo integrador, suportado nos modelos dialógico, reflexivo e clínico, não excluindo a integração de outros contributos, aduzidos pela prática dialógica e colaborativa que, ao surgir aqui como um dos princípios fundamentais a respeitar ao

longo do processo de supervisão, não só regulará as interações entre supervisores e docentes como implicará a manutenção de uma atitude de flexibilidade, abertura e necessidade de adequação aos contextos .

O quadro que se segue apresenta de forma esquemática as conclusões que aqui fomos expondo:

| MODELO DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA PARA O PROFESSOR DE FILOSOFIA | | |
|---------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | REVISÃO BIBLIOGRÁFICA | ENTREVISTAS |
| 1- Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento e melhoria da aprendizagens dos alunos, mediante a promoção do desenvolvimento dos professores (Alarcão e Tavares, 2010:42) - Promoção da humanidade em educadores e educandos mediante o uso livre da razão (Kant, 1988:5;1990:15) - Promoção dos valores da humanidade, identidade cosmopolita, liderança, democracia e criatividade (Dewey, 2007:257, Hargreaves, 2003:13 e Delors, 2005:86) - Promoção da inovação pedagógica e a criatividade na profissão docente mediante identificação e transformação de fatores que limitam a pedagogia (Vieira e Moreira, 2011:13) | <ul style="list-style-type: none"> - Melhoria do ensino, - Melhoria dos resultados sociais do trabalho do docente, - Valorização da criação de materiais pelo próprio docente e da contextualização das práticas pedagógicas. - Reconhecimento efectivo do mérito mediante valorização salarial do trabalho do docente. |
| 2 - Pressupostos teóricos | <ul style="list-style-type: none"> - Orientações do programa curricular de Filosofia. - Pressupostos dos modelos integrador, dialógico, clínico e reflexivo. - Pressupostos pedagógicos do paradigma cognitivista com ênfase nos modelos de ensino de resolução de problemas e aprendizagem de conceitos. - Pressupostos filosóficos inspirados no ensino socrático, na conceção de pensamento autónomo de Kant, no pragmatismo de Dewey e na valorização da reflexão como exercício espiritual de autoexame de acordo com as perspectivas de Marco Aurélio e Foucault. | <ul style="list-style-type: none"> - Modelo socrático /platónico - Valorização do diálogo, da crítica, da reflexão. - Valorização de pedagogias centradas na atividade do aluno, na problematização, no diálogo crítico e na aprendizagem de conceitos. - Valorização da estrutura «O que se diz de forma complicada pode dizer-se de forma simples» - Valorização de relações de colegialidade e colaboração entre docentes. |
| 3 - Princípios e conceitos principais | <ul style="list-style-type: none"> - Autonomia do pensamento e da ação - Aprendizagem entendida como compreensão e atribuição de sentido - Reflexividade e diálogo crítico - Democraticidade, colegialidade e colaboração efetiva entre pares - Comunidades de aprendizagem/ organização aprendente /construção colaborativa do saber com vista à transformação dos fatores que limitam a pedagogia. | <ul style="list-style-type: none"> - Supervisão focada na pedagogia. - Diálogo , colaboração, colegialidade no seio das comunidades profissionais – supervisores e professores de filosofia. - Valorização dos saberes científico e pedagógico. |
| 4- Sintaxe | <ul style="list-style-type: none"> -Supervisão situacional exercida com conhecimento dos contextos em que decorrem as práticas pedagógicas e dos constrangimentos que as limitam -Ciclo de supervisão previsto no modelo de supervisão clínica, potenciador do diálogo e da colaboração. - Práticas de investigação-ação. | <ul style="list-style-type: none"> - Ciclo de supervisão previsto no modelo clínico, potenciador do diálogo e colaboração. - Observação informal de aulas. - Momentos de discussão, partilha e colaboração no seio das comunidades profissionais. |
| 5 – Sistema social | <ul style="list-style-type: none"> - Democratização das relações interpessoais - Supervisor como líder e dinamizador de comunidades de aprendizagem no seio de organizações aprendentes que superaram os constrangimentos que limitam o exercício da pedagogia. | <ul style="list-style-type: none"> - Relações de colaboração e colegialidade entre supervisores e docentes. - Colaboração da comunidade profissional na definição dos modelos de supervisão e avaliação docente. |
| 6- Princípios reação | <ul style="list-style-type: none"> - Supervisor como colaborador crítico que promove a autonomia e emancipação profissional dos docentes, contribuindo para a transformação da organização e maior eficácia no cumprimento das funções educativas. | <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento do mérito e progressão na carreira. - Formação profissional orientada para a satisfação das necessidades dos docentes. |
| 7- Condições de apoio | <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento nas escolas de condições de apoio para a reflexão sobre as práticas, para a promoção das relações de colegialidade e da inovação pedagógica. - Construção de referentes para uma avaliação do desempenho docente adequados ao contextos, às especificidades dos aprendentes e da disciplina. | <ul style="list-style-type: none"> - Supervisão e avaliação exercidas por profissionais da área disciplinar de Filosofia. - Apoio ao trabalho colaborativo na escola. - Trabalho colaborativo dos supervisores e docentes na construção de modelos de supervisão e avaliação docente. |

Quadro 18 – Proposta de modelo de supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional do professor de Filosofia (partindo dos componentes dos modelos de supervisão estabelecidos por Tracy, 2002)

Reflexão final:

Partindo de um diálogo entre os estudos teóricos sobre a supervisão pedagógica e seus modelos, as teorias pedagógicas, a tradição filosófica e as representações de docentes de Filosofia sobre os processos de avaliação em que participaram, julgamos ter conseguido contribuir, através deste modesto trabalho, para um aprofundamento da reflexão sobre as práticas de supervisão pedagógica, apresentando novos caminhos para a supervisão em geral e para a supervisão dos professores de Filosofia em particular.

Reconhecendo que se trata de um estudo com algumas limitações, sobretudo porque, como estudo qualitativo e exploratório, se cinge a um conjunto muito restrito de casos e se foca essencialmente nas representações de seis sujeitos, entendemos que o caráter exaustivo da análise de conteúdo a que procedemos, fez emergir problemas e concepções muito pertinentes acerca do modo como a avaliação de desempenho docente tem vindo a ser realizada nas nossas escolas e sobre a necessidade de uma melhor articulação destas práticas de avaliação com outras dimensões da supervisão pedagógica.

Consideramos que uma das vantagens do nosso estudo está precisamente no facto de se poder constituir como um alerta para o modo como a supervisão pedagógica é hoje concebida pelos docentes. Associada sobretudo a uma prática de avaliação de desempenho que é vista como prática burocrática e de controlo, corre a supervisão o risco de se ver “esvaziada” da sua vertente pedagógica e desviada dos seus objetivos ligados ao desenvolvimento profissional dos docentes e à melhoria das condições de aprendizagem nas escolas.

Assim, serve este estudo sobretudo como uma chamada de atenção para a necessidade de reformular as práticas de avaliação de desempenho nas escolas, situando-as no contexto mais alargado da supervisão pedagógica, quer pela definição dos princípios que deverão regular as interações entre avaliadores e avaliados, quer pela necessária articulação entre uma prática de avaliação sumativa e outras práticas como a avaliação formativa, o trabalho colaborativo entre docentes do mesmo grupo disciplinar, a dinamização de momentos de formação e, em geral, a transformação das condições de aprendizagem nas escolas. Procurando dar um contributo para essa reformulação o modelo que propomos para a supervisão pedagógica do professor de Filosofia sustenta-

se num conjunto de fundamentos que garante a ênfase na dimensão pedagógica da supervisão, visando acima de tudo o desenvolvimento profissional do docente que se refletirá na melhoria da qualidade das aprendizagens.

Julgamos que a presente abordagem surge enriquecida pela tentativa que empreendemos para situar a supervisão num contexto mais vasto, na medida em que nela estabelecemos um diálogo entre modelos de supervisão, paradigmas pedagógicos e tradição filosófica. Apesar de não termos procedido a um exaustivo levantamento dos contributos que a tradição filosófica pode aportar para um alargamento do campo de reflexão sobre a supervisão, pensamos ter identificado alguns vetores de investigação importantes, pela relação que estabelecemos entre a prática da supervisão pedagógica e as noções de *dialética* (em Platão), *reflexão* (em Dewey), *autonomia* (em Kant) e *exercício espiritual* (em Marco Aurélio e Foucault).

O modelo apresentado, proposto especificamente para a supervisão do professor de Filosofia, afigura-se como passível de transferência para os profissionais de outras áreas, mas a nosso ver, apresenta alguns traços que surgem como imperativos no contexto do aperfeiçoamento das práticas pedagógicas em Filosofia, pois só um modelo sustentado na força emancipadora do diálogo e da reflexão é compatível com a especificidade do ensino e da aprendizagem em Filosofia. No entanto, reconhecemos que este modelo que aqui apresentamos de modo meramente teórico, só poderá ser plenamente validado pela sua aplicação prática.

Sem tal aplicação não poderemos saber, por exemplo, se ele permite superar o conflito existente entre desenvolvimento profissional e prestação de contas, no âmbito das situações de avaliação de desempenho. No entanto, em face de tudo o que ficou exposto, julgamos ter razões para acreditar que este modelo, sustentado na força pedagógica e criadora do diálogo crítico, potenciador da reflexão entendida como análise dos fundamentos e das consequências das práticas pedagógicas, se pode afirmar como detentor de uma dimensão emancipadora, orientando-se para o desenvolvimento da autonomia do pensar e do agir do docente de Filosofia.

A adoção da sintaxe prevista no modelo clínico de supervisão reforça a orientação dialógica que, a nosso ver, não é incompatível com a valorização da supervisão enquanto instrumento de transformação e aperfeiçoamento das instituições, antes a implica se atendermos à necessária valorização do trabalho colaborativo

realizado pelas comunidades profissionais que, muito provavelmente, conferirá às escolas uma dinâmica de transformação e aperfeiçoamento, resultante de uma participação ativa e crítica dos docentes.

Diálogo, reflexão, colaboração e crítica apresentam-se assim, como os quatro conceitos centrais do modelo de supervisão pedagógica do professor de Filosofia, veiculando uma orientação muito mais abrangente, que ultrapassa o contexto da supervisão, na medida em que se podem considerar os pilares centrais do desenvolvimento individual e do progresso social em contexto de democracia.

BIBLIOGRAFIA:

- Alarcão, I. (1996), «*Reflexão crítica sobre o pensamento de Schön e os programas de formação de professores*» in Alarcão, I. (Org), *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*, Porto, Porto editora, (pp. 9-39)
- Alarcão, I. (2002) «*Escola Reflexiva e Desenvolvimento institucional – Que novas funções supervisivas?*» in Oliveira-Formosinho (org.) *A Supervisão na Formação de Professores*, Vol.1, Porto, Porto Editora (pp.218-236)
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2010), *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*, Coimbra, Almedina
- Alarcão, I. e Canha, B. (2013), *Supervisão e colaboração – uma relação para o desenvolvimento*, Porto, Porto editora
- Almeida, M.M.B. (Coord.) (2001) *Programa de Filosofia – 10º e 11º anos*, Departamento do Ensino Secundário, Ministério da Educação, recuperado em 14 de Julho de 2011 em http://www.dgidec.min-edu.pt/secundario/Paginas/Programas_ES_F.aspx
- Arêdes, J. (2010) «*Do tempo, Para si mesmo, Marco Aurélio*» in *Razão e Liberdade*, Lisboa, Centro de filosofia da Universidade de Lisboa, , vol I, pp. 143-164.
- Arends, R. (1995), *Aprender a ensinar*, Lisboa, McGraw-Hill de Portugal.
- Blanc, M.(1995), «*Ensinar Filosofia: educar para a Liberdade*» in *PHILOSOPHICA-Revista semestral do Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa*, nº6, Novembro 1995, pp. 29-33
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994) *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*, Porto, Porto Editora (pp.220-238)
- Bronfenbrenner, U. (1979), *The Ecology of Human Development:Experiments by Nature and Design*, Cambridge, Massachussets, Harvard University Press
- Bruner, J. (1999), *Para uma teoria da educação*, Relógio d'Água, Lisboa
- Carmo, H. e M.M.Ferreira, (2008) *Metodologia da investigação- guia para a auto aprendizagem*, 2ªedição, Lisboa, Universidade Aberta
- Catela, H. (2011), «*Comunidades de aprendizagem: em torno de um conceito*» in *Revista de Educação*, Vol. XVIII, nº 2, 2011 (pp. 31 – 45) http://revista.educ.fc.ul.pt/arquivo/vol_XVIII_2/artigo2.pdf último acesso em 20 de novembro de 2013

- Châtelet, F. (1983), «Platão» in Châtelet, F. (Dir.) *História da Filosofia – I – A filosofia pagã*, Publicações D. Quixote, Lisboa, pp. 63-113
- Châtelet, F. (s.d), *Platão*, Rés editora, Porto
- Cossuta, F.(1998) *Didáctica da Filosofia*, Edições Asa, Porto
- Costa Freitas, M. (1992) «Reflexão» in *Logos – enciclopédia luso-brasileira de Filosofia*, Verbo, Lisboa, pp.627- 630
- Day, C. (2001), *Desenvolvimento profissional de professores, Os desafios da aprendizagem permanente*, Porto Editora, Porto
- Deleuze, G. e F. Guattari (1992) *O que é a Filosofia?*, Editorial Presença, Lisboa
- Delors, J. (Org.), (2005) *Educação, um tesouro a descobrir, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, Lisboa, Edições Asa
- Dewey, J. (1910), *How we think*, Boston, New York, Chicago, D.C.Heath & CO. Publishers, in <https://ia700308.us.archive.org/15/items/howwethink000838mbp/howwethink000838mbp.pdf> último acesso em 20 de Novembro de 2013
- Dewey, John, (2007) *Democracia e Educação*, Didáctica Editora, Lisboa
- Filipe, M.J. (2011) *Relatório de Mestrado- O relator enquanto supervisor na avaliação de desempenho docente- uma relação entre teoria e prática*, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de Leiria, Leiria, in <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/711/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20mestrado%20ORELATOR%20ENQUANTO%20SUPERVISOR%20NA%20ADD.pdf> último acesso em 3 de fevereiro de 2014
- Foucault, M. (1988), *Vigiar e Punir*, Petrópolis, Vozes
- Foucault, M. (1994), *O cuidado de si – História da Sexualidade – III*, Lisboa, Relógio d'Água
- Fullan, M.(2001), *Leading in a culture of change*, Jossey Bass, San Francisco
- Gaspar, M.I, Pereira, A., Teixeira, A., Oliveira, I. (2008). *Paradigmas no Ensino e Aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Gil, J. (2009) *Em busca da identidade – o desnorte*, Lisboa, Relógio d'Água
- Hadji, C. (1995), «A avaliação dos professores - linhas directivas para uma metodologia pertinente»in Estrela e Rodrigues (org.), *Para uma fundamentação da avaliação em educação*, Colibri, Lisboa, (pp.27-50)
- Hargreaves, A. (2003), *O ensino na sociedade do conhecimento, A educação na era da insegurança*, Porto, Porto editora

Hargreaves, A. & Lo, L., (2000) «*Professionalism in teaching the paradoxical profession: teaching at the turn of the century*» Unesco, Prospects, vol. XXX, no. 2, June 2000, N° 114 (pp.167-180) in <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001232/123232eb.pdf> último acesso em 20 de Janeiro de 2013

Huberman, M. (2013) «*O ciclo de vida profissional de professores*» in Nóvoa, A. (Org.), *Vidas de professores*, Porto, Porto Editora, (pp.31-61)

Kant, I. (1988) *Sobre pedagogia*, Madrid, ED Daniel Jorro

Kant, (1989), «*Resposta à pergunta o que é o Iluminismo?*» in *A paz perpétua e outros opúsculos*, Edições 70, Lisboa

Kant, (1992) *Crítica da Faculdade do Juízo*, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, Lisboa

Kuhn, T. S. (1991) *A estrutura das revoluções científicas*, São Paulo, Perspectiva,

Lalanda, M.C. e M.M. Abrantes (1996), «*O conceito de reflexão em J. Dewey*» in Alarcão, I. (Org), *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*, Porto, Porto editora, (pp. 41-60)

Marco Aurélio, (2002) *Meditações*, http://acesso.alol.com.br/gustavo/acervo/complementos/biblioteca/livros/meditacoes_m_a.pdf último acesso em 25 de Novembro de 2009

Moreira, M. A. (2004). «*O papel da supervisão numa pedagogia para a autonomia*» in Penha, A.M. (2004), *A supervisão na escola – o papel do gestor intermédio*, in <http://pt.scribd.com/doc/2290886/A-Supervisao-na-Escola-coordenadores> último acesso em 27 de Março de 2013

Oliveira-Formosinho, J. (2002) *Introdução* in Oliveira-Formosinho (org.) *A Supervisão na Formação de Professores, Vol.1*, Porto, Porto Editora (pp. 9-18)

Platão, (1983), *A República*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa

Platão, (1986a), *Ménon*, Publicações Gec, Lisboa

Platão, (1986b), *O simpósio ou do amor*, Guimarães editores, Lisboa

Platão, (1992), *Eutífron, Apologia de Sócrates, Críton*, Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda

Pombo, O. (1995), «*A proximidade do ensino da filosofia à própria essência do ensino*» in PHILOSOPHICA- Revista semestral do Departamento de Filosofia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, nº6, Novembro 1995, pp. 15-27

Popper, K. (1975), *Conhecimento objetivo: uma abordagem revolucionária*, Belo Horizonte, Edições Itatiaia

OCDE, (2009) *Teacher Evaluation- A conceptual framework and examples of country practices*, in <http://www.oecd.org/edu/school/44568106.pdf> último acesso em 29 de Agosto de 2013

Oliveira-Formosinho, J. «Introdução» in Oliveira-Formosinho (org.) *A Supervisão na Formação de Professores*, Vol.1, Porto, Porto Editora (pp. 9-18)

Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Ministério da Ciência e Tecnologia, Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Santos Rita, J. Ivone Patrão e Daniel Sampaio, (2010), «Burnout, Stress Profissional e Ajustamento Emocional em Professores Portugueses do Ensino Básico e Secundário» in *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* Universidade do Minho, Portugal, 4 a 6 de Fevereiro de 2010 (pp.1151-1161) in <http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1531/1/SNIP%202010%201151-%201161.pdf> último acesso em 20 de dezembro de 2013

Souza, R.A. (2010) «A filosofia de John Dewey e a epistemologia pragmatista», in *Revista Redescições – Revista on line do GT de Pragmatismo e Filosofia Norteamericana* Ano 2, Número 1, em http://www.gtpragmatismo.com.br/redescicoes/redescicoes/ano2_01/4_souza.pdf último acesso em 8 de janeiro de 2014

Sprinthall, N.A. e Sprinthall, R.C. (2001), *Psicologia Educacional*, McGrawHill, Lisboa

Tracy, S.J. (2002) «Modelos e abordagens» in Oliveira-Formosinho (org.) *A Supervisão na Formação de Professores*, Vol.1, Porto, Porto Editora (pp. 20-92)

Trindade, V. M. (2007). *Métodos e Técnicas de Observação. Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Temas Universitários nº 9. Lisboa: Universidade Aberta

Trindade, R. e Cosme, A., (2010), *Educar e aprender na escola – Questões, desafios e respostas pedagógicas*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.

Tuckman B.W. (2000) *Manual de Investigação em Educação*. Fundação Gulbenkian, Lisboa.

UNESCO (2007). *Philosophy: A School of Freedom*. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001541/154173e.pdf>

Vieira, F. (1993), *Supervisão: Uma prática reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto, Edições ASA

Vieira, F. (2009), «*Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica*» in *Educação & Sociedade*, Vol.30, nº106, Campinas Jan./Abril in http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000100010&script=sci_arttext último acesso em 30 de novembro de 2013

Vieira, F e M. A. Moreira, (2011) *Supervisão e avaliação do desempenho docente – para uma abordagem de orientação transformadora*, Cadernos do CCAP, Lisboa, Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores in <http://pt.scribd.com/doc/56449061/supervisao-e-avaliacao-docente-estudo-do-CCAP> último acesso em 7 de maio de 2013

LEGISLAÇÃO:

Lei n.º 83-C/2013 Diário da República, n.º 253, série 1— 2013 -12-31 in <https://dre.pt/pdf1sdip/2013/12/25301/0005800295.pdf> último acesso em 20 de fevereiro de 2013

Lei n.º66-A/2012 D.R. n.º 252, Série I de 2012-12-31 in <https://dre.pt/pdfgratis/2012/12/25201.pdf> último acesso em 20 de fevereiro de 2014

Despacho n.º 13981/2012. D.R.n.º208, Série II de 2012-10-26 in <http://dre.pt/pdf2sdip/2012/10/208000000/3537535376.pdf> último acesso em 20 de janeiro de 2014

Decreto Regulamentar n.º26/2012. D.R. n.º37, Série I de 2012-2-21 in <https://dre.pt/pdf1sdip/2012/02/03700/0085500861.pdf> último acesso em de 20 de novembro de 2013

Lei n.º 64-B/2011 Diário da República, n.º 250 Série I de 2011-12-30 in <https://dre.pt/pdfgratis/2011/12/25001.pdf> último acesso em 20 de fevereiro de 2014

Lei n.º 55A-2010 Diário da República n.º 253 Série I de 2010-12-31 <https://dre.pt/pdf1sdip/2010/12/25301/0000200322.pdf> último acesso em 20 de fevereiro de 2014

Decreto-Lei n.º75/2010. D.R. n.º120, Série I de 2010-06-23 in <https://dre.pt/pdf1sdip/2010/06/12000/0222902237.pdf> último acesso em de 20 de novembro de 2013

Decreto Regulamentar n.º2/2010 D.R. n.º120, Série I de 2010-06-23 in <https://dre.pt/pdf1sdip/2010/06/12000/0223702244.pdf> último acesso em 3 de fevereiro de 2014

Decreto-Lei nº15/2007. D.R. nº14, Série I de 2007-01-19 in <https://dre.pt/pdf1sdip/2007/01/01400/05010547.pdf> último acesso em 20 de novembro de 2013

Lei nº53-C/2006. D.R. nº249, 4º Suplemento, Série I de 2006/12/29 in <https://dre.pt/pdf1sdip/2006/12/24904/03900390.pdf> último acesso em 20 de fevereiro de 2014

Lei nº43/2005 D.R. nº165, Série I-A de 2005-08-29 in <https://dre.pt/pdf1sdip/2005/08/165A00/50645065.pdf> último acesso em 20 de fevereiro de 2014

Decreto-Lei nº 74/2004 D.R. nº73 Série I-A de 2004-03-26 in <https://dre.pt/pdf1sdip/2004/03/073A00/19311942.pdf> último acesso em 20 de novembro de 2013

Estatuto da Carreira Docente, versão consolidada http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_115/Doc_5213/Anexos/EC_D_VersaoConsolidadaII.pdf último acesso em de 20 de Novembro de 2013