

# RELATÓRIO DE ATIVIDADES E DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

---

**Maria Fernanda Coelho Rodrigues da Fonseca**

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Supervisão Pedagógica

---



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E  
CIÊNCIAS  
outubro de 2012

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

**RELATÓRIO DE ATIVIDADES E DE DESENVOLVIMENTO  
PROFISSIONAL**

Autor: **Maria Fernanda Coelho Rodrigues da Fonseca**

Orientador: **Prof. Doutor José Reis Jorge**

outubro de 2012

## RESUMO

O contexto da sociedade contemporânea, onde se acentuam pluralismos de várias ordens, vai ao encontro de uma perspectiva de formação de professores e de supervisão que se enquadra no paradigma inovador de uma escola reflexiva e de um profissional, também ele reflexivo.

A complexidade do mundo atual e dos problemas com que a escola se debate, exige profissionais atentos, implicados na sua atividade e que se envolvem em projetos comuns e respostas partilhadas, num trabalho em equipa. A ação de cada um importa mas fazendo parte de um todo, num pensamento coletivo, assente na partilha, no diálogo, na reflexão crítica e positiva.

Assim, este relatório de atividade profissional procura relacionar o percurso da ação educativa da docente com a literatura existente sobre a supervisão pedagógica. Referem-se os cargos de cariz supervisão e as funções desempenhadas, destacando-se alguns aspetos e assumindo uma perspectiva construtiva, reflexiva e crítica.

Realça-se o papel da supervisão pedagógica, entendida como um fator de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e da escola.

**Palavras chave:** escola reflexiva, formação, supervisão pedagógica, desenvolvimento pessoal e profissional

The contemporary society's context, where differences of many kinds can be found, heads towards a teachers' formation and supervision perspective that falls within the innovative paradigm of a reflexive professional and school.

Nowadays world and school problems complexity requires aware professionals concerned with their activity and able to be involved in common projects and answers, working as a team. Individual action matters but only if integrated in a whole unit, a common thought, based in sharing, dialogue, and in positive and critical reflexion.

Therefore, this professional activity report, intends to connect the professional's own path with the existent literature on pedagogic supervision. There are references to supervising positions, enhancing some aspects in a critical, reflexive and constructive vision.

Pedagogic supervision is highlighted, as it is assumed to be determinant for the personal and professional development of both teachers and school.

**Key words:** reflexive school, formation, pedagogic supervision, professional and personal development.

## **ÍNDICE**

INTRODUÇÃO	1
1. Percurso Académico e Profissional	3
1.1. Percurso Académico	3
1.2. Percurso Profissional	3
1.3. Formação Contínua	4
2. Cargos/Funções e Atividades de Desenvolvimento Profissional na Área da Supervisão Pedagógica	8
2.1. Cargos de Gestão/Direção	8
2.1.1. Adjunta da Diretora	9
2.1.2. Membro/Presidente do Conselho Pedagógico	13
2.1.3. Membro da Assembleia de Escola	14
2.2. Educação Especial	16
2.2.1. Coordenadora dos Apoios Educativos	16
2.2.2. Coordenadora de Educação Especial	18
2.3. Supervisão Pedagógica e Avaliação do Desempenho Docente	24
2.3.1. Coordenadora/Membro da Comissão de Avaliação do Desempenho do Pessoal Docente	24
2.3.2. Avaliadora/Relatora da Avaliação do Desempenho do Pessoal Docente	25
3. Reflexão Crítica Sobre a Vida Profissional e Funções Desempenhadas ao Nível da Supervisão	29
3.1. Enquadramento Legal do Modelo de Avaliação de Professores	29
3.2. A Supervisão Pedagógica no Âmbito da Avaliação de Professores	37
3.3. Reflexão Crítica	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65

## INTRODUÇÃO

“A vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação. Por isso, a prática da educação define o espaço de toda a reflexão teórica. ...”

Pierre Dominicé. 1990: 167

Fazer face às múltiplas exigências da escola atual, requer da parte do professor, conhecimentos não apenas da sua área científica e de pedagogia mas de outros domínios e técnicas, como consequência da organização atual do sistema educativo e, em última análise da complexidade da sociedade.

Novos e contínuos desafios se colocam e os professores nem sempre se sentem suficientemente preparados para o desempenho das funções e cargos que lhe são atribuídos.

A história de vida de um professor faz-se de várias etapas e muitos momentos pois, como diz Estrela, “A profissão docente não se pode confinar a uma “pedagogia do dom natural”, mas exige formação e treino profissional” (2002:121).

Com uma carreira de três décadas, a docente sentiu necessidade de formação na área da supervisão para melhor responder às solicitações na resolução de problemas colocados na prática educativa no dia-a-dia. Estimular uma atitude científica que a leva a problematizar a si própria, como pessoa e como profissional, e o contexto real em que desenvolve a sua ação, adquirir competências de diagnóstico, intervenção e avaliação são aspetos cruciais no seu desenvolvimento profissional. Surge, assim, a frequência deste mestrado em Supervisão Pedagógica, no qual se insere o presente trabalho, orientado pelo Professor Doutor José Reis Jorge.

O seu objeto consta do Relatório de Atividades e de Desenvolvimento Profissional da docente. Partindo da sua experiência profissional, através de um olhar supervísivo atento e questionador, desenvolve-se um quadro teórico e ao mesmo tempo crítico e reflexivo da supervisão pedagógica. Destacam-se algumas teorias e estudos que procuram enquadrar a sua prática educativa.

Pretende-se contribuir para a reflexão dos novos paradigmas em educação, onde se destaca o campo da supervisão pedagógica como o motor de um movimento que avança e visa a construção de uma escola que “como organização qualificante, também ela aprende e se desenvolve porque se pensa a si mesma.” (2010, Alarcão e Tavares, p:132)

O presente trabalho é composto por duas partes.

Uma primeira onde se referem os cargos e as atividades profissionais desenvolvidas pela docente ao longo da sua carreira, na área da Supervisão Pedagógica. Foram várias as funções desempenhadas, tanto a nível dos órgãos de direção da escola como em cargos de gestão intermédia, com diferentes níveis de responsabilidade e envolvimento. A sua referência tem em conta os contextos locais e temporais em que se desenvolveu a ação educativa

Na segunda parte procede-se a uma reflexão crítica sobre a vida profissional da docente numa das funções que desempenhou relacionada com a Supervisão Pedagógica, particularmente a de avaliadora do desempenho docente. Num primeiro momento faz-se o enquadramento legal da avaliação dos professores no nosso país referindo a evolução deste sistema e destacando-se as principais fases que atravessou e das suas características mais relevantes. Num segundo momento relaciona-se a Supervisão Pedagógica com a Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente. Apresentam-se alguns conceitos e funções de supervisão pedagógica na perspetiva de autores como Alarcão e Formosinho e outros, enquadrando-os no processo de avaliação dos professores e referindo os pressupostos mais importantes.

Por último, procede-se a uma reflexão crítica acerca da ação supervisiva desenvolvida pela docente, focando os aspetos positivos e negativos experimentados no decurso do desempenho do cargo de avaliadora dos docentes do departamento de Educação Especial do seu agrupamento.

Teve por referência a evolução das perspetivas teóricas e as tendências atuais, em que se discutem as novas abrangências da supervisão, no contexto de uma escola reflexiva.

Nesta, destaca-se

o papel do supervisor como facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem dos professores em formação inicial e contínua, individual e em grupo, mantendo como objetivo último a repercussão que tal processo deverá ter na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos. (Alarcão e al, 2010: 155).

A importância da supervisão advém, cada vez mais do seu contributo para o desenvolvimento do supervisor, do professor, dos alunos e da escola como um todo, num trabalho colaborativo em que se reflete e atua, igualmente, nos contextos envolventes. O desenvolvimento pessoal, profissional individual e coletivo anda, assim, a par do desenvolvimento organizacional.

## **1. Percurso Académico e Profissional**

### **1.1. Percurso Académico**

Maria Fernanda Coelho Rodrigues da Fonseca, professora do Grupo de Recrutamento 910, Educação Especial, docente do Quadro de um Agrupamento de Escolas do concelho de Sintra, (1) com vínculo de nomeação definitiva, colocada no 9º escalão da carreira docente.

Tem o Curso de Estudos Superiores Especializados em Educação Especial – Educação Pré-escolar e Ensino Básico (1º ciclo), da Escola Superior de Educação de Lisboa, na área de Especialização de Multideficiência, em 1998, com 16 valores.

Possui a Licenciatura em Sociologia, do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, em 1987, com 14 valores.

Tirou o Magistério Primário, na Escola do Magistério Primário de Faro, em 1978, com 12 valores.

Iniciou funções docentes em 18/04/1980.

Tem como tempo de serviço docente, em 31/08/2011, 11 382 dias.

### **1.2. Percurso Profissional**

No concurso para o ano letivo 1978/1979, a que se candidatou após a conclusão do curso do Magistério Primário, a docente não teve colocação, por falta de vaga.

No ano 1979/80 trabalhou 60 dias, no arquipélago da Madeira. Em 1980/81 ficou colocada novamente neste arquipélago da Madeira, tendo obtido vínculo ao Ministério da Educação, como professora profissionalizada não efetiva. Desde o ano letivo 1981/82 até à presente data, lecionou sempre em escolas do Distrito de Lisboa. Foi nomeada professora do Quadro Distrital de Vinculação em 1988/1989, a 18/10/1988. A 14/12/00, no ano letivo 2000/01, foi nomeada Professora do Quadro Geral. Desde o início da sua carreira docente até ao ano letivo 1995/96, inclusive, exerceu, sem interrupção, funções de professora responsável de turma, no 1º ciclo.

Nos anos letivos 1996/97 e 1997/98 teve dispensa de serviço para frequência do CESE (Curso de Estudos Superiores Especializados) em Educação Especial, na Escola Superior de Educação de Lisboa, ao abrigo do despacho conjunto nº 18-I/SEERE/SEAES/SEEBS/1992.

Em 1998/99 retomou o exercício de funções docentes, como professora destacada na Educação Especial, numa escola do 1º ciclo, do concelho de Oeiras, Delegação Escolar de Algés, Oeiras. Permaneceu nesta escola durante três anos letivos consecutivos. Em Junho de 2006 foi colocada no Quadro de Educação Especial, pertencente ao Grupo de Recrutamento 910, num agrupamento horizontal, ao abrigo do Decreto-lei 20/2006, de 31 de janeiro. De acordo com o Decreto-lei 200/2007, de 22 de maio, em julho de 2007, foi integrada no Quadro de Professor Titular, situação que manteve até ao fim da extinção desta categoria profissional, em 2009/10.

Em 2001/02 foi colocada, por destacamento, numa escola do concelho de Sintra, onde se mantém até à presente data.

A 1 de julho de 2009, foi nomeada adjunta da diretora, num Agrupamento de Escolas do concelho de Sintra, a que a referida escola pertence, com um mandato por um período de 4 anos, conforme Decreto-lei nº 75/2008, de 22 de abril. Exerceu este cargo nos anos letivos 2009/10 e 2010/11, mantendo uma componente letiva de 5 horas, exercida no Departamento de Educação Especial. O reordenamento da rede escolar, que teve, entre outros, como objetivo

promover a racionalização dos agrupamentos de escolas, de modo a favorecer o desenvolvimento de um projeto educativo comum, articulando níveis e ciclos de ensino distintos (Portaria nº 1181/2010, de 16 de novembro),

veio extinguir o agrupamento por ser do tipo horizontal. Desta forma, não foi possível concluir o mandato referente às funções para que tinha sido nomeada.

### **1.3. Formação Contínua**

Numa sociedade em constante mudança, é fundamental que um professor acompanhe os avanços nos domínios científico e pedagógico. Este facto obriga a uma atualização constante da sua formação.

Ciente da importância da formação contínua no seu desenvolvimento profissional, a docente procurou atualizar regularmente os conhecimentos. Esta tem sido uma preocupação, sempre presente e essencial, no desempenho das funções que tem exercido.

Sendo professora de uma escola como “organização aprendente” entende a relevância da formação na conceção da escola atual (Senge,1994). Escola reflexiva na

conceptualização de Alarcão e Tavares, (2010) onde o professor está em permanente formação e é, ele próprio, também reflexivo, comprometido com a sua missão e com a qualidade da escola. Onde se conjugam a ação, a experimentação e a reflexão sobre a prática, numa perspetiva de atualização e enriquecimento científico-pedagógico. Em que a cooperação com os outros agentes e a partilha de ideias e saberes ocupam um espaço importante e fazem parte do plano de desenvolvimento profissional e pessoal.

A docente participou em seminários, encontros, workshops, colóquios e ações de formação creditadas ou não, mas sempre relacionadas com a Educação, em geral e, em particular, com a Educação Especial.

Destacam-se algumas das ações de formação creditadas que frequentou:

- “Educação em sexualidade em contexto escolar: novos paradigmas”, dinamizada pela Associação de Professores de Sintra, 29/10/11 a 10/12/11, a que foram atribuídos 2 créditos e uma avaliação de Excelente.
- “A Indisciplina: Construção de um Plano de Convivência na Escola”, dinamizada pela Associação de Professores de Sintra, de 05/09/11 a 09/09/11, a que foi atribuído 1 crédito e uma avaliação de Excelente.
- “Gestão Curricular e Educação Inclusiva”, dinamizada pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett, de 27/11/2010 a 28 /12/2010, a que foi atribuído 1 crédito e uma avaliação de Excelente.
- “O Sistema de Avaliação do Desempenho do Pessoal Docente”, dinamizada pelo Centro de Formação NOVAFOCO, de 5 a 13/11/2008 a que foi atribuído 1 crédito e uma avaliação de Excelente, 9,7 numa escala de 1 a 10.
- “As Necessidades Educativas Especiais e a Classificação Internacional de Funcionalidade”, dinamizada pelo Centro de Formação NOVAFOCO, de 06/05/2008 a 1/07/2008, a que foram atribuídos 2 créditos e uma avaliação de Excelente, 9,3 numa escala de 1 a 10.
- “Avaliação e Intervenção Educativa: Perspetivas Pedagógicas e Psicossociológicas”, dinamizada pelo Sindicato Democrático dos Professores da Grande Lisboa, de 08/10/1993 e 28/10/1993, a que foram atribuídos 2 créditos.
- “Word e Power Point: Ferramentas Pedagógicas”, dinamizada pelo SPLEU - Sindicato Educadores e Professores Licenciados pelas Escolas Superiores de Educação e Universidades, de 4/05/2002 a 20/07/2002, a que foram atribuídos 2 créditos.

- “Comunicação e Multideficiência”, dinamizada pelo Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação, de 18/09/1999 a 09/10/1999, a que foi atribuído 1 crédito.
- “Observação e Avaliação de Alunos com Multideficiência”, dinamizada pelo Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação, de 19/06/1999 a 10/07/1999, a que foi atribuído 1 crédito.
- “Introdução à Internet – Utilização Pedagógica dos diversos serviços disponíveis”, dinamizada pelo Centro de Formação de Associação de Escolas “Formar para Educar”, de 09/06/1999 a 24/06/1999, a que foi atribuído 1 crédito.
- “Matemática - Geometria, Estatística e Probabilidades na Perspetiva dos Novos Programas”, dinamizada pela NOVAFOCO, em 12/04/1995, a que foram atribuídos 3 créditos.
- “Avaliação e Intervenção Educativa: Perspetivas Pedagógicas e Psicossociológicas”, dinamizada pelo Sindicato Democrático dos Professores da Grande Lisboa, entre 08/10/1993 e 28/10/1993, a que foram atribuídos 2,2 créditos.

Assistiu também a várias conferências, encontros, ações de formação, seminários, debates e workshops sobre variados temas, de que se destacam alguns: ”Encontro de Práticas para a Inclusão”, workshop “Mostra de Produtos de Apoio para a Educação Especial”, “Encontro para a Promoção da Saúde na Escola”, formação “O Contributo da Formação Contínua de Professores no Processo de autoavaliação das Escolas”, encontro “Currículos Específicos Individuais (CEI), conferência “Educação Inclusiva - Impacto dos Referenciais Internacionais nas Políticas, nas Práticas e na Formação”, seminário “O Estatuto do Aluno”, Seminário “A Nova avaliação de Desempenho e as Perspetivas de Desenvolvimento Profissional” , seminário “Igualdade de Oportunidades: sob o Signo Ético e Social”, encontro “Parcerias Institucionais nas Necessidades Educativas Especiais”, formação “Educação da Criança com Trissomia 21”, encontro “A Educação da Criança da área do Espectro do Autismo”, ação de formação “Pedagogia do Braille“, colóquio “ A Dislexia e a Escola”, colóquio “A Flexibilização do Currículo: Metodologias Didáticas de Avaliação para Alunos com NEE”, colóquio “As disfonias no professor enquanto profissional da voz “, seminário “Pessoas com Deficiência: novas perspetivas para uma inclusão plena”, fórum “A Formação Contínua e o Projeto

Educativo das Escolas - que relação? Os Contributos da Formação numa Escola em Mudança”, formação “Rede de Bibliotecas Escolares da Câmara Municipal de Oeiras Biblioteconomia”, “Encontro sobre Mercado Social de Emprego“, ação de formação “Da adaptação do Meio Aquático ao Aprender a Nadar”, Congresso Internacional da ANPEB /Associação Nacional de Professores do Ensino Básico) “Melhor Escola-Melhor Sociedade”, “1º Congresso Português de Sociologia”, “Ação de formação na área de Educação Física”, ação de formação “A Geometria no 1º ciclo do Ensino Básico”.

A formação contínua que a docente frequentou, ao abranger uma grande diversidade de áreas e temas, tem-lhe conferido novas competências e conhecimentos profissionais, necessários à implementação dos novos programas, metodologias e técnicas de ensino. Desta forma, constitui um fator de enriquecimento da sua profissionalização e preparação no desempenho de funções diversas, nas escolas onde tem lecionado. Tem permitido, também, um melhor acompanhamento e uma participação mais ativa e consciente nas reformas empreendidas no sistema educativo, sobretudo a partir de 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo. Relativamente à formação contínua, são aqui regulamentados os princípios fundamentais, de onde se destaca que

a todos os educadores, professores e outros profissionais da educação é reconhecido o direito à formação contínua “. E “a formação deve ser suficientemente diversificada de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e a atualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira (Lei nº 46/1986, de 14 de outubro, respetivamente nºs 1e 2 do art.º 35º).

Pode-se dizer que, através da formação contínua, a capacidade de adaptação da docente às mudanças sociais, culturais e tecnológicas do mundo atual tem sido ampliada e reforçada. Este aspeto é visível e no seu currículo profissional, em que, na primeira década de exercício, a formação que frequentou foi pouco significativa. Só à medida que progredia na carreira, a docente se envolveu de forma mais ativa, variada e intensa na sua formação. Ao facto não é alheia a multiplicidade de oferta que surgiu a partir dos anos 90, resultante do modelo de formação que se implementou e expandiu.

Sendo este um caminho que não para, a docente está empenhada no aperfeiçoamento das competências científicas e pedagógicas que a formação permite, tendo como

preocupação o aprofundamento e a qualidade da mesma, como forma de qualificar e consolidar a sua carreira.

A formação contínua ao longo da sua vida profissional representa o aprofundamento da formação inicial, numa linha evolutiva que tem acompanhado o seu desenvolvimento profissional.

## **2.Cargos/Funções e Atividades de Desenvolvimento Profissional na Área da Supervisão Pedagógica**

### **2.1.Cargos de Gestão/Direção**

A escola onde exerce funções desde 2001/02 começou a funcionar no ano letivo 1985/86 e foi estabelecimento com gestão autónoma em 1998/99, ao abrigo do Decreto-lei nº 115-A/1998, de 4 de maio, com a criação de uma Comissão Executiva Instaladora. No ano seguinte, foi eleito o Conselho Executivo. Em 9 de junho de 2004 foi constituída sede de Agrupamento de Escolas, do tipo horizontal, por despacho do Sr. Diretor Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo. Faziam parte desta unidade autónoma 4 escolas do 1º ciclo e 4 jardins de Infância.

Com o objetivo de reforçar a participação das famílias e da comunidade na direção dos estabelecimentos de ensino e apostando na constituição de lideranças fortes, mais eficazes e com mais autoridade, surgiu uma nova vaga de mudanças legislativas na política educativa. O Decreto-lei nº 75/2008, de 22 de abril veio alterar o regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar no sentido de dotar as escolas de um “corpo docente reconhecido, com mais experiência, mais autoridade e mais formação, que assegure em permanência funções de mais responsabilidade”. Nesta sequência, foi eleita, em julho de 2009 uma nova direção para o agrupamento de escolas, a vigorar por um mandato de 4 anos. No entanto, na espiral de mudanças já referida, dois anos decorridos, a direção eleita cessou funções, por imperativos legislativos.

A Portaria nº 1181/2010, de 16 de novembro, extinguiu os agrupamentos horizontais. Assim, o Agrupamento onde exercia funções, a 1 de julho de 2011, passou a integrar um outro Agrupamento de Escolas com 2º e 3º ciclo, do mesmo concelho.

### **2.1.1.Adjunta da Diretora**

A docente foi nomeada adjunta da diretora do Agrupamento de Escolas onde exercia funções em 01/07/2009, ao abrigo do Decreto-lei nº 75/2008, 22 de abril, por um mandato de 4 anos. O Artigo 19º deste Decreto-lei refere que o diretor é coadjuvado no exercício das suas funções por um subdiretor e três adjuntos, dependendo o número destes da dimensão dos agrupamentos ou escolas não agrupadas e da complexidade e diversidade da oferta educativa. Como condições para ser adjunto, o docente tem que ter pelo menos cinco anos de serviço docente, pertencer ao quadro de nomeação definitiva e exercer funções docentes no agrupamento de escolas ou escola não agrupada. Por reunir estas condições, a docente foi nomeada diretamente pela diretora, eleita pelo conselho geral nesse ano letivo. No caso do Agrupamento em questão, o órgão de administração e gestão foi constituído pelo diretor, o subdiretor e 3 adjuntos. Exceto a docente em causa, todos os restantes elementos tinham experiência no exercício de funções diretivas. A docente exerceu com sentido de responsabilidade e empenho todas as tarefas relativas às funções atribuídas.

Foi nomeada Coordenadora do Departamento de Educação Especial, ficando também encarregue de proceder à monitorização das atas do agrupamento, elaboração das atas das reuniões da Direção. Foi a representante nas reuniões de Saúde Escolar no Centro de Saúde da freguesia e na Junta de Freguesia, mais propriamente nas reuniões da Rede Social

Integrou também o Conselho Administrativo do Agrupamento, transitoriamente, na fase de extinção, quando os serviços administrativos ficaram sem pessoal, por aposentação da chefe dos serviços e deslocação de alguns dos seus elementos para outros serviços públicos. O Conselho Administrativo é um órgão deliberativo da escola ou agrupamento, em termos administrativos financeiros a quem cabe elaborar o relatório de contas de gerência, autorizar a realização de despesas e respetivo pagamento e zelar pela atualização do património da escola ou agrupamento. É composto pelo presidente do conselho executivo ou pelo diretor (seu presidente), pelo chefe dos serviços de administração escolar, e por um dos vice-presidentes do conselho executivo ou um dos adjuntos do diretor, para o efeito designado por este. Integrou, ainda, o grupo de trabalho dos Eventos e a Equipa do Projeto de Educação para a Saúde Escolar. Neste último grupo, responsabilizou-se pela organização das ações de formação dinamizadas no agrupamento pela Dialógicos, Centro de Psicologia e Formação, Lda. pela

Associação de Apoio à Família e pela Câmara Municipal de Sintra. Colaborou nos vários projetos e nas várias atividades do Plano Anual de Atividades da escola, nomeadamente no que respeita à organização e preparação dos materiais, espaços e contactos.

Enquanto adjunta da diretora, teve uma componente letiva de 5h semanais, que exerceu no seu grupo de recrutamento: Educação Especial. A componente de estabelecimento foi de 24 horas, a componente de trabalho individual de 2 horas e 2 horas para reuniões. No total, teve um horário estabelecido em 33 horas semanais, o que é apenas uma referência obrigatória. Nesta profissão, quaisquer que sejam as funções exercidas, o tempo destinado é sempre inferior ao que na realidade é utilizado. O serviço burocrático, os documentos a preencher, as reuniões imprevistas e intermináveis, a preparação de aulas, enfim, há todo um conjunto de tarefas, procedimentos e fatores que condicionam o horário de trabalho de um professor e fazem com que este seja largamente ultrapassado, na escola ou fora desta. De fato, parte das tarefas são realizadas fora do espaço escolar e ultrapassam muito a componente não letiva prevista. A docente participou ativamente na construção, desenvolvimento e avaliação dos documentos orientadores do agrupamento, nomeadamente no Regulamento Interno, no Projeto Educativo, no Projeto Curricular e no Plano Anual de Atividades. Nos dias 17, 18 e 19 de março de 2010 realizaram-se no agrupamento as visitas da Avaliação Externa das Escolas, pela Inspeção Geral da Educação.

A docente envolveu-se com responsabilidade neste processo de organização e preparação da avaliação. Integrou dois painéis: o 1º Painel – Direção (que incluía todos os elementos da direção do Agrupamento) e o 4º Painel – Coordenadores de Departamento e de outras estruturas de Coordenação e Supervisão Pedagógica (coordenadores do pré-escolar, do 1º ciclo, de Projetos e o Presidente do Conselho Pedagógico). Em ambos participou nos debates realizados e prestou os esclarecimentos solicitados.

O trabalho de todos os docentes foi crucial para os resultados alcançados nesta avaliação, nos vários itens: Resultados: BOM; Prestação do serviço educativo: BOM; Organização da gestão escolar: MUITO BOM; Liderança: BOM; Capacidade de autorregulação e melhoria do agrupamento: SUFICIENTE.

Esta avaliação foi muito importante para todos os que se envolveram direta e indiretamente no dia-a-dia do agrupamento. Enfrentaram-se dificuldades, procuraram-se soluções e fomentou-se um clima de cooperação, partilha e motivação entre todos,

corpo docente, não docente e restante comunidade educativa, onde se incluem os técnicos e parceiros externos.

Houve uma atitude ativa na reflexão das várias dimensões do agrupamento como são os projetos, os documentos estruturantes (Projeto Educativo, Regulamento Interno, Projeto Curricular de Agrupamento e Plano Anual de Atividades), o trabalho com os alunos, a interação com as famílias, a articulação entre níveis de ensino e com a comunidade, etc. Esta foi uma oportunidade que serviu para melhorar a vida da unidade educativa, consolidar os pontos fortes e melhorar os pontos fracos mencionados no relatório da avaliação da inspeção. Oportunidade para se construir uma escola reflexiva, entendida, no dizer de Isabel Alarcão, como

uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua atividade, num processo simultaneamente avaliativo e formativo (2000:13).

Onde a formação faz parte do quotidiano dos professores, ajuda a interligar as práticas e a reflexão sobre estas. Em que é necessária uma atitude crítica sobre a monitorização e a regulação das práticas. O trabalho de equipa e colaborativo são constantes, assim como a partilha de experiências e saberes. Esta é uma escola viva, que se desenvolve qualitativamente enquanto organização e que desenvolve os que nela trabalham, alunos, docentes e demais agentes e parceiros.

As transformações sociais, políticas e económicas a que continuamente se assiste, conduzem necessariamente a mudanças na educação, pois esta não fica de fora dos contextos em que está inserida. Novos valores, novas formas de ver, sentir e fazer, conduzem necessariamente a novos paradigmas. Responder às exigências que se colocam na sociedade, requer uma escola renovada, ativa, aberta à mudança, com profissionais reflexivos, (Schön, 1983) a interagir com o meio onde estão inseridos, que estimulam e fomentam contextos de aprendizagem. É pensar o agrupamento como organização que se desenvolve de forma ecológica, aprende e constrói, tendo por base um pensamento sistémico, ou seja, partindo do Projeto Educativo como estruturante dos projetos e atividades do Plano Anual de Atividades.

Foi nesse sentido que se centrou a ação da direção do agrupamento, redefinindo objetivos e reformulando alguns dos aspetos assinalados no relatório da inspeção, continuando e reforçando outros. Trabalho em equipa, com a colaboração dos docentes e de todos os que desenvolvem a sua atividade na unidade educativa e a ela estão

ligados de alguma forma, como “comunidade aprendente, norteadas pelo seu próprio projeto educativo” (Alarcão, 2000:19).

Este foi um processo de renovação que se iniciou nesse ano letivo de 2009/10 e teve alguma continuidade no ano seguinte. No entanto, a saída da Portaria nº 1181/2010, de 16 de novembro, que extinguiu os agrupamentos horizontais a partir de 1 de julho de 2011, veio afetar esta dinâmica reflexiva e de desenvolvimento, entretanto criada. A partir do momento em que se soube que o agrupamento ia ser extinto, muitas interrogações se colocaram e a motivação gerada foi perdendo alguma força. Ao ser integrado num agrupamento vertical, o trabalho que se estava a realizar poderia não ter continuidade, pois teria que haver a adaptação a uma nova estrutura, com uma nova organização e novos modelos de funcionamento. Assim, trabalharam-se sobretudo os aspetos mais imediatos deixando os de natureza mais estruturante a aguardar a reorganização do agrupamento.

A 1 de julho de 2011 o Agrupamento em que exercia funções foi integrado no novo Agrupamento de Escolas.

A extinção dos agrupamentos horizontais não permitiu a conclusão do mandato de 4 anos para que a docente estava nomeada, tendo retomado as funções letivas no grupo de Educação Especial.

Ao não coincidir com o final do ano letivo, esta extinção criou algumas situações delicadas. O encerramento do ano letivo, que engloba a avaliação das atividades e a troca de informação com várias entidades externas, deixou de ter como principal canal de comunicação a anterior direção. Esta, por seu lado, deixou de ter acesso a informação direta importante sobre o lançamento do ano escolar seguinte. Este fato, criou algumas situações embaraçosas, tanto a nível interno como com os outros parceiros da comunidade escolar.

Os serviços administrativos deixaram de funcionar na antiga sede. A nova direção, por seu lado, não conhecia a realidade do agrupamento que recebeu e teve que integrar uma estrutura com uma forma distinta de organização e um dinamismo muito particular por ser de tipo horizontal.

O bom senso e o profissionalismo de todos os envolvidos permitiram fazer uma transição tranquila, apesar de se sentir alguma incerteza e apreensão quanto ao futuro.

### **2.1.2.Membro/Presidente do Conselho Pedagógico**

Como coordenadora dos Apoios Educativos, entre 2001/2002 e 2005/06 e coordenadora do Departamento de Educação Especial entre 2001/02 e 2010/11, a docente representou estes órgãos no Conselho Pedagógico. Apresentou toda a informação relativa a este grupo de docência da escola e, mais tarde, do agrupamento. Participou nas questões tratadas, procurando ter uma atitude reflexiva, proativa e construtiva.

Por este órgão passaram todos os assuntos internos do agrupamento, como sejam a apresentação de propostas dos documentos estruturantes da vida da escola, sobre os quais teve que se pronunciar.

Foi eleita presidente do Conselho Pedagógico, pela maioria dos seus elementos, em 2002/03, 2005/06, 2006/2007 e 2007/08.

O Conselho Pedagógico é o órgão de gestão das escolas do ensino básico e ensino secundário nos domínios da orientação e coordenações pedagógicas e da formação do pessoal docente. O Decreto-lei nº 43/89, de 3 de fevereiro, estabelece os princípios da autonomia das escolas, enquadrando-a nos planos cultural, pedagógico, administrativo e financeiro, e revoga o Decreto-lei nº 211-B/1986, de 31 de julho. O Despacho nº 8/SERE/1989, de 8 de fevereiro (revogado no que contraria o Decreto Regulamentar nº 10/1999), define as regras da composição e funcionamento dos conselhos pedagógicos e dos seus órgãos de apoio nas escolas. Articula com a Direção Regional de Educação da sua área e entidades vocacionadas para a formação de professores, de acordo com a legislação em vigor. Define as competências da direção da escola cujas atribuições requerem a aprovação do Conselho Pedagógico. Como sua presidente, coube à docente fazer a gestão deste trabalho.

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pelo artigo 48º e pela alínea d) do n.º 1 do artigo 62.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, e alterada pelas Leis nºs 115/1997, de 19 de setembro, e nº 49/2005, de 30 de agosto, o Decreto-lei nº 75/2008, de 22 de abril, define o novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Com esta lei e a legislação subsequente, pretende-se reforçar a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direção das escolas e fortalecer a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação.

A partir daí, e no ano letivo 2008/09, o presidente do Conselho Pedagógico deixou de

ser eleito e passou a ser obrigatoriamente o diretor do agrupamento, com todas as funções definidas na legislação.

As mudanças da legislação ocorridas no plano educativo, têm reforçado o poder das escolas e dos professores como elementos centrais no processo educativo e curricular. As decisões transferiram-se para a escola, no seu contexto local de ação. As escolas e os agentes nelas envolvidas são o motor da ação educativa e só podem ser vistas quando inseridas no meio onde estão integradas.

Sendo o Conselho Pedagógico um órgão essencialmente de organização e supervisão pedagógicas, nele se discutem as situações vividas no dia-a-dia, se definem as linhas mestras que orientam a vida da escola, se estruturam os planos de ação para melhorar a sua eficácia, se promove a discussão crítica e construtiva, tendo em conta o contexto local particular em que se insere.

É, como diz Roldão, uma “reflexão sobre, na e pela escola”, (Roldão, 2000:74) que permite o seu desenvolvimento enquanto instituição e dos elementos que nela atuam, adultos, alunos e restantes elementos que com ela interagem, num conceito de escola que se esforça por responder às solicitações da sociedade atual.

### **2.1.3.Membro da Assembleia de Escola**

Como presidente do Conselho Pedagógico, a docente integrou a Assembleia de Escola nos anos letivos 2002/03, 2005/06, 2006/07 e 2007/08.

O Regime de Autonomia das Escolas, aprovado pelo Decreto-lei n.º 115-A/1998, de 4 de maio e alterado pela Lei n.º 24/1999, de 22 de abril, define a Assembleia como o órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola. Na sua composição estão docentes, pais e encarregados de educação, alunos, pessoal não docente (em escolas do ensino secundário) e a autarquia local, num número nunca superior a 20 elementos. O corpo docente não pode estar representado num número superior a 50% da totalidade dos membros da assembleia. O seu mandato é de 3 anos. O presidente do conselho executivo ou diretor e o presidente do Conselho Pedagógico, participam nas reuniões, mas sem direito a voto.

Uma das competências da Assembleia de Escola é o acompanhamento da realização do processo eleitoral para a direção executiva. A lei prevê que designe uma comissão de três membros com a função de proceder à verificação dos requisitos relativos aos candidatos e à constituição das listas, bem como o apuramento final dos resultados da

eleição. Compete-lhe aprovar o Projeto Educativo da Escola, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades, fazer a gestão financeira da escola, elaborar e aprovar os relatórios periódicos e final de execução do Plano Anual de Atividades. Deve requerer aos restantes órgãos, as informações necessárias para acompanhar a avaliação do funcionamento da escola bem como seguir a implementação do Projeto Educativo e cumprimento do Plano Anual de Atividades.

O regime de autonomia das escolas, definido pelo Decreto-lei nº 75/2008, de 22 de abril, veio substituir a Assembleia de Escola pelo Conselho Geral. Este novo modelo de gestão, centrado na direção personalizada, tem como competências eleger o diretor, aprovar as regras fundamentais de funcionamento da escola não agrupada ou agrupamento, as decisões estratégicas e de planeamento e fazer o acompanhamento da sua concretização. O diretor é o órgão unipessoal que administra e gere a escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial. Este objetivo é concretizado através da instituição de um órgão de direção estratégica em que têm representação o pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação e também os alunos (no caso do ensino recorrente e do ensino secundário), as autarquias, a comunidade local, nomeadamente representantes de instituições, organizações e atividades económicas, sociais, culturais e científicas. O Conselho Geral, é, assim, composto por 21 elementos, dos quais 7 são professores, 2 alunos, (no ensino secundário e recorrente) 2 funcionários, 4 encarregados de educação, 3 representantes do Município e 3 de instituições da comunidade local. O presidente é eleito entre os seus membros. O mandato dos membros do Conselho Geral tem a duração de quatro anos.

A este órgão colegial de direção, cabe a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (Regulamento Interno), as decisões estratégicas e de planeamento (Projeto Educativo e Plano Anual de Atividades) e o acompanhamento da sua concretização (Relatório Anual de Atividades), o que já acontecia na anterior legislação. Além disso, é-lhe confiada a capacidade de eleger o diretor do agrupamento ou da escola não agrupada, que participa nas reuniões, sem direito a voto.

Pelo Conselho Geral passam todas as deliberações relativas às suas linhas orientadoras, o que faz dele o órgão máximo de decisão do agrupamento ou escola não agrupada.

Um novo paradigma desperta na escola dos nossos dias procurando responder às atuais tendências de mudança, em que desenvolvimento e reflexão são conceitos chave.

Escola que concebe, projeta, age e reflete; que se avalia para redefinir o seu desenvolvimento; que se alimenta do saber, da produção e da reflexão dos seus profissionais; que constrói a sua formação e a integra no seu desenvolvimento, que age sobre os seus processos de atuação e funcionamento, analisa, desconstrói e refaz as suas opções e a sua ação curricular (Roldão, 2000: 76).

Escola em contínua construção, com gente dentro e, por isso, com alma, que transparece a ação, ideologia e o sonho dos professores que nela trabalham e investem as suas energias, apesar de muito condicionados por fatores sociais, legislativos, financeiros, administrativos e culturais. É assim a escola onde a docente leciona e exerceu os cargos mencionados.

Mas, como “o caminho se faz caminhado”, o processo que se iniciou seguirá o seu rumo, com avanços e recuos, pois só desta forma a escola cresce, desenvolvendo os que nela trabalham. É o desenvolvimento individual e coletivo a impulsionar a mudança e a conduzir a evolução da unidade educativa. Nesta, a liderança estratégica sustentada numa visão partilhada da escola, ocupa um lugar central e é um fator determinante na vida da organização (Alarcão, 2010).

## **2.2. Educação Especial**

### **2.2.1. Coordenadora dos Apoios Educativos**

Em 2001/02 a docente foi colocada numa escola do concelho de Sintra, a exercer funções como professora destacada na Educação Especial.

Nas reuniões de grupo dos Apoios Educativos, foi eleita pelos pares como coordenadora.

Desempenhou estas funções entre 2001/02 e 2004/05 e também em 2005/06, quando foi constituído o Agrupamento onde a referida escola foi integrada.

No ano em que foi colocada na escola, o Grupo de Educação Especial era constituído por uma professora de Educação Especial e dois professores de Apoio Educativo.

Com a constituição do agrupamento, em 2004/05, o grupo passou a ter 19 elementos (13 de Educação Especial e 6 de Apoio Educativo). Como coordenadora dos Apoios Educativos, a docente foi a sua representante no Conselho Pedagógico. Teve como responsabilidade coordenar as reuniões, assim como todas as informações relativas à Educação Especial e Apoios Educativos.

De acordo com o art.º 38 º do Decreto-lei nº 115A/1998, de 4 de maio, o Núcleo dos Apoios Educativos integram os Serviços de Apoio Especializados de Apoio Educativo da Escola e mais tarde do Agrupamento. Estes serviços destinam-se a promover condições que assegurem a plena integração escolar dos alunos, interligando a sua atividade com outras estruturas de orientação educativa, como os SPO (Serviços de Psicologia e Orientação), o Núcleo de Apoio Educativo e outros serviços da escola, como a Ação Social Escolar.

Tratando-se de uma escola do 1º ciclo com Jardim de Infância, primeiramente e, mais tarde, de um agrupamento de tipo horizontal, este não dispunha de Serviços de Psicologia e Orientação. Era constituída apenas pelos professores de Educação Especial e pelos professores de Apoio Educativo. Daí a necessidade de recorrer a outros parceiros, como o Centro de Saúde da freguesia e o Hospital Fernando da Fonseca, na Amadora, para responder a alguns casos da área da psicologia. A questão que sempre se colocou foi a demora e a irregularidade nas consultas. Este fato dificultou o acompanhamento de algumas situações específicas.

A organização, o desenvolvimento e a avaliação das atividades do grupo estavam definidas no Regulamento Interno e no seu próprio Regimento. Neste estavam explicitadas as diretrizes específicas relacionadas com a dinâmica do próprio grupo como a sua composição, periodicidade e duração das reuniões, o quórum, as votações, o secretariado das reuniões e as competências do coordenador.

O Despacho Conjunto nº 105/1997, de 01 de julho veio estabelecer o regime de prestação dos apoios educativos. Preconiza a articulação de apoios educativos diversificados necessários para a integração das crianças com necessidades educativas específicas, no sentido de alargar as suas aprendizagens e promover o seu sucesso educativo. Define o conceito de docente de apoio educativo e as suas funções, determina os responsáveis pela identificação dos alunos com NEE (Necessidades Educativas Especiais) e respetivos procedimentos; cria as Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos e estabelece as suas funções, pretende facilitar a diversificação das práticas pedagógicas e uma gestão mais eficaz dos recursos humanos. Valoriza a formação especializada na área de Educação Especial e preconiza a colocação de docentes de Educação Especial nas escolas, por destacamento (situação da docente quando iniciou funções na Educação Especial).

Este despacho centra nas escolas as intervenções necessárias para promover o sucesso educativo das crianças e jovens, fomenta a articulação de serviços e a sua flexibilização, tendo como preocupação o desenvolvimento de uma escola de qualidade para todos.

A docente participou nas reuniões semanais ou quinzenais da Equipa de Coordenação dos Apoios Educativo do Cacém, ECAE, que funcionou até 2005/06. Este era um espaço de debate e esclarecimento onde se discutiam as questões relativas à Educação Especial das escolas e apresentavam os dados das mesmas. Como coordenadora, esta era uma das funções desempenhadas pela docente, relativamente ao seu agrupamento.

O professor de Apoio Educativo e o professor de Educação Especial, pela natureza própria do seu trabalho, que os leva a ter uma relação muito estreita e contínua com os docentes titulares de turma dos alunos que apoiam e outros técnicos, não podem ser solitários no exercício das suas funções. Mais do que os outros professores, eles deverão ser os impulsionadores do diálogo, da reflexão partilhada, do colaboração e trabalho em equipa, pois só assim será possível criar condições para a integração dos alunos com Necessidades Educativas Especiais e a promoção duma escola inclusiva.

### **2.2.2.Coordenadora de Educação Especial**

O Decreto-lei nº 20/2006, de 31 de janeiro, criou o grupo de recrutamento de Educação Especial dotando os agrupamentos de um quadro de professores com formação especializada na área de Educação Especial, favorecendo, desta forma, a estabilização destes docentes. O grupo criado ficou abrangido por regras semelhantes às dos restantes grupos disciplinares.

Em Março de 2006, com a criação do Quadro de Educação Especial, realizado por concurso, a docente foi integrada neste grupo de recrutamento

No agrupamento, o quadro de docentes deste grupo passou a ser constituído por 5 docentes que tinham como formação inicial o curso de Educador de Infância (3) e de professor de 1º ciclo (2). Os professores de Apoio Educativo passaram a reunir com os do grupo de ano de escolaridade.

Com a criação deste novo quadro de docência, 13 novos elementos passaram a pertencer ao agrupamento, pela primeira vez. Algumas docentes que se encontravam destacadas na Educação Especial deixaram o exercício destas funções ou mudaram de agrupamento. Com estas alterações, o número de docentes de Educação Especial em

exercício no agrupamento, no ano letivo 2006/07, foi reduzido, passando de 13 para 7 (5 do quadro e duas contratadas).

A docente passou a representar este grupo disciplinar no Conselho Pedagógico, após ter sido eleita coordenadora pelos seus pares. Desempenhou as funções de coordenação entre 2006/07 e 2010/11. Em simultâneo, exerceu funções letivas, sendo responsável por um grupo de alunos de Educação Especial, com uma carga letiva de 22 horas.

Deu seguimento às funções e atribuições que até aí exercia como docente de Educação Especial e coordenadora dos Apoios Educativos. Refira-se que, como agrupamento horizontal, o Departamento de Expressões apenas era constituído pelos docentes de Educação Especial.

Como coordenadora teve responsabilidades a nível da organização do trabalho, da intervenção educativa e da supervisão pedagógica no grupo de Educação Especial. Promoveu e orientou a reflexão sobre as metodologias de trabalho e as práticas, tanto a nível de sala de aula como da articulação com outros agentes educativos (docentes titulares de turma e do ensino regular, pais, encarregados de educação, técnicos).

Preparou e dinamizou as reuniões realizadas, organizou os documentos relativos ao departamento e coordenou as ações desenvolvidas.

Reuniu regularmente com a Presidente do Conselho Executivo (mais tarde diretora) para tratar de assuntos do departamento. Manteve nestas reuniões uma atitude ativa e reflexiva na discussão, no tratamento dos assuntos abordados, na partilha de conhecimentos, no planeamento e organização do trabalho e na definição de estratégias. Junto das restantes estruturas educativas e dos órgãos de gestão, colaborou na resolução das situações do dia-a-dia, tendo dado um contributo positivo para o seu bom funcionamento.

Coordenou, em conjunto com a diretora, o trabalho relativo à atribuição de serviço dos docentes de Educação Especial nas escolas, distribuição de alunos pelos docentes, elaboração de horários dos docentes, horário de apoio dos alunos, a elaboração dos documentos exigidos pelo Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de janeiro (Ficha de Referenciação, Relatório Técnico Pedagógico, Programa Educativo Individual, Currículo Específico Individual, Relatório Final e Relatório Circunstanciado).

Foi a responsável pela elaboração do Plano de Ação do Departamento.

Coordenou as reuniões com os técnicos do Centro de Recursos para a Inclusão do Centro de Educação para o Cidadão Deficiente de Mira Sintra CECD-CRI). Foi a

responsável pela elaboração do projeto do agrupamento para formalizar o protocolo com o CECD, a incluir no Plano de Ação da parceria e coordenou a sua avaliação.

Elaborou as listas de alunos do agrupamento com necessidade de avaliação e acompanhamento em Terapia da Fala, Terapia Ocupacional e Psicologia, a realizar pela equipa de avaliação do CECD-CRI de Mira Sintra.

Foi a responsável pela coordenação da parceria com o Face a Fase, centro clínico com o qual o agrupamento estabeleceu uma parceria para prestar apoio aos alunos em Psicologia e Terapia da Fala, com e sem Subsídio de Educação Especial, da Segurança Social.

Elaborou as listas de alunos do agrupamento com Necessidades Educativas Especiais, de carácter permanente, que integraram a Educação Especial.

Participou nas reuniões de Saúde Escolar, no Centro de Saúde da freguesia, onde apresentou casos de alunos do agrupamento e solicitou a sua avaliação psicológica e/ou encaminhamento para consultas no Hospital Fernando Fonseca ou na Consulta de Pedopsiquiatria da Lapa.

Preparou toda a documentação solicitada para a monitorização da Educação Especial realizada, nos anos letivos no agrupamento em 2009/10 e 2010/11 e esteve presente com a diretora nas reuniões com a DREL-VT (Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo) e a Equipa de Apoio às Escolas, de Amadora - Sintra (EAE). Esta equipa funcionou como estrutura intermédia entre as escolas e a DREL – VT. Tinha como objetivo acompanhar e apoiar os estabelecimentos de ensino na implementação das políticas educativas, promover práticas para potenciar o sucesso educativo e melhorar a eficácia dos recursos envolvidos.

Enquanto coordenadora, foi responsável pela organização dos documentos do departamento para a Avaliação Externa das Escolas, que teve lugar entre 17 e 19 de março de 2010. Forneceu também toda a informação necessária e integrou o grupo de trabalho que elaborou e preparou os documentos do agrupamento, como Projeto Educativo, Projeto Curricular do Agrupamento e o Plano Anual de Atividades. Organizou os dados estatísticos do departamento e fez a sua análise, que foi incluída nos diversos documentos.

Reuniu com pais e encarregados de educação dos alunos da Unidade de Apoio Especializado à Multideficiência (UAEM), e de outras turmas e estabelecimentos, sempre que foi necessário, prestando esclarecimentos e tratando de assuntos relacionados com os seus educandos. Coordenou a elaboração do projeto da UAEM

para a candidatura ao PAQUE da Câmara Municipal de Sintra (Programa de Apoio à Qualidade das Escolas), tanto em 2009/10 como em 2010/11.

Reuniu com os inspetores que estiveram na sede do agrupamento durante as Provas de Aferição, no ano letivo 2009/10, disponibilizando toda a documentação solicitada sobre os alunos com Necessidades Educativas Especiais, de carácter permanente, que beneficiaram de condições especiais para a sua realização.

Foi a responsável pela organização dos pedidos de Subsídio de Educação Especial para a Segurança Social, para Terapia da Fala e Terapia Ocupacional dos alunos do agrupamento.

Colaborou com a diretora e coordenadoras de escola, na elaboração das turmas. Manteve sempre informada a diretora sobre as situações do departamento. Esteve sempre disponível para colaborar com as colegas do departamento, da escola onde exerceu funções e com restantes docentes do agrupamento, no sentido de encontrar as melhores soluções para as diversas situações. Quando foi necessário, apresentou para discussão nas reuniões do Conselho Pedagógico, casos de alunos ou outros assuntos do departamento.

Um dos períodos mais intensos desta coordenação, ocorreu com a entrada em vigor do Decreto-lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, que revogou o Decreto-lei nº 319/1991, de 23 de agosto. Estas mudanças legislativas decorrem da evolução da escola inclusiva saída da Declaração de Salamanca, em 1994, que define os princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais.

As linhas orientadoras da Educação Especial do novo decreto assentam num modelo de escola inclusiva e definem princípios, valores e instrumentos essenciais à igualdade de oportunidades para todas as crianças e jovens. Este decreto estrutura os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores públicos, particular e cooperativo. Tem como objetivo criar condições para a adequação do processo educativo das crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais, com limitações significativas ao nível da atividade e participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente e das quais resultam dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. Visa a promoção da igualdade de oportunidades de todas as crianças, independentemente do seu perfil de funcionalidade.

São criadas escolas de referência para alunos surdos, cegos e com baixa visão e unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência e surdo cegueira congénita.

As escolas devem incluir nos seus Projetos Educativos as respostas de que dispõem para proporcionar às crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais, de carácter permanente, de forma a garantir a sua participação adequada nas atividades escolares e na comunidade.

Este diploma definiu a população alvo de Educação Especial, que passou a ser menos abrangente que no anterior regime. Abrange apenas os casos de baixa frequência e alta intensidade, de carácter permanente, ficando de fora uma franja da população escolar com dificuldades de aprendizagem e que estava anteriormente integrada na Educação Especial.

São definidos, para além da tipologia das deficiências abrangidas, o processo de referenciação, avaliação, elaboração e coordenação do Programa Educativo Individual, as medidas educativas, os prazos e os intervenientes no processo educativo.

O agrupamento onde a docente lecionava já tinha, numa das escolas do 1º ciclo, uma Unidade Apoio Especializado, com 4 alunos multideficientes. Com esta alteração legislativa, foi considerada uma UAEM (Unidade de Apoio Especializado à Multideficiência). Tendo mais alunos e um espaço insuficiente para dar uma resposta de qualidade e em segurança, foi necessário fazer obras e adquirir equipamento, o que se concretizou com o apoio da Câmara Municipal de Sintra.

A análise das alterações legislativas, a falta de formação e de informação, gerou um período de intensa discussão dentro do grupo de Educação Especial. Para além de que, estando extintas as Equipas de Apoio de Coordenação dos Apoios Educativos, (final de 2005/06), cada agrupamento fazia uma leitura diferente de alguns aspetos, tendo, por isso, procedimentos distintos.

A implementação dos normativos legais, as dúvidas levantadas, a alteração de procedimentos, a carga burocrática e documental que veio acrescentar, fez com que este fosse um processo lento, desgastante e nem sempre consensual. No entanto, houve sempre a preocupação de não esquecer os valores que norteiam a Educação Especial e que visam promover a inclusão das crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais, de carácter permanente. Favorecer o seu sucesso educativo desenvolvendo as competências de cada uma, respeitando os seus interesses, as suas necessidades específicas e nível de desenvolvimento, tendo em conta o meio familiar e social em que

está inserida. Estes foram aspetos que estiveram sempre subjacentes, tanto na reflexão como na tomada de decisão, na aplicação dos procedimentos e na implementação das medidas educativas.

A escola que se viveu neste período foi uma escola reflexiva, onde se discutiram, definiram estratégias e avaliou o trabalho realizado, num processo, por vezes, demorado e complexo. Esta é uma escola onde o contributo de cada um dos docentes foi crucial para responder ao desafio que representou a criação não apenas de um departamento novo no agrupamento mas também a implementação das alterações legislativas. O que se viu foi um professor reflexivo, resultante do conceito de profissional reflexivo de Schön, (1983) que responde às situações que lhe são colocados com empenho, motivação, responsabilidade e sentido de missão.

No exercício das funções de coordenação de departamento, o papel da docente esteve ao nível da supervisão escolar, que sai das paredes da sala de aula e se estende à organização, neste caso a um departamento da escola. (Wallace, 1993). Uma supervisão que orienta para a prática, reforça o poder dos professores e o seu papel e que estimula a coesão pedagógica da escola (Glikman,1985). A escola sai reforçada, pois, embora dentro do grupo os professores se posicionem em diferentes níveis do seu desenvolvimento profissional e defendam ideias distintas, a partilha e a responsabilidade com que se envolvem nas discussões e no exercício das suas funções diversas, reforça a identidade do grupo, e, de alguma forma, da escola.

A autonomia das escolas só é possível com delegação de competências ao nível das várias estruturas que a compõem e onde alguns docentes desempenham funções de liderança. O exercício do cargo de coordenadora do departamento representa a do gestor intermédio na supervisão escolar de que fala Oliveira (2000). As atividades desenvolvidas foram vastas e diversificadas, com diferentes níveis de colaboração e de responsabilidades pedagógicas e administrativas. Em todas a docente se envolveu, procurando ressaltar em cada momento o que de melhor cada elemento do grupo tinha para contribuir para o desenvolvimento dos projetos e dos objetivos da escola.

## **2.3. Supervisão Pedagógica e Avaliação do Desempenho Docente**

### **2.3.1. Coordenadora/Membro da Comissão de Avaliação do Desempenho do Pessoal Docente**

A Avaliação do Desempenho do Pessoal Docente tem constituído, desde sempre, um processo delicado e de difícil aplicação. O modelo atual, que se iniciou no ano letivo 2007/08 com a saída do Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de janeiro, tem sido muito contestado por vários quadrantes da educação, desde analistas, investigadores e, sobretudo, pelos professores. Este decreto cria os mecanismos relativos à aplicação do novo sistema de avaliação, designadamente dos docentes integrados na carreira, no que se refere ao planeamento das atividades de avaliação, à fixação dos objetivos individuais, e também ao processo, como a calendarização, a explicitação dos parâmetros classificativos de avaliação dos docentes e sobre o regime de classificação. Regulamenta ainda a avaliação dos docentes em período probatório, em regime de contrato e os que se encontrem em regime de mobilidade nos serviços e organismos da Administração Pública. Por último, regulamenta a avaliação dos professores titulares que exercem funções de coordenadores do conselho de docentes e de departamento curricular, clarificando que estes docentes são também avaliados pelo exercício da atividade letiva.

Como presidente do Conselho Pedagógico do Agrupamento em 2007/08 a docente integrou a Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho (CCAD) e foi sua coordenadora. Tratando-se de um novo modelo de avaliação e desempenho, com novos princípios e uma maior abrangência, foi necessário analisar, discutir e refletir com particular cuidado, todos os aspetos nele contidos e as várias fases do processo.

A docente participou, com os outros elementos da CCAD em reuniões de trabalho e ações de formação ministradas pela Novafoco (Centro de Formação do Cacém).

A construção dos instrumentos de registo foi um dos momentos mais demorados e complexos, pois tinham que estar de acordo com as Fichas de Avaliação Global de Desempenho, aprovadas pelo Despacho nº 14420/2010, de 15 de setembro e ter por referência os padrões de desempenho, referidos no Despacho nº 16034/2010, de 22 de setembro. No ano letivo 2007/08, primeiro ano do ciclo de avaliação de dois anos, as docentes fizeram a sua autoavaliação, em modelo do Ministério de Educação, que entregaram à diretora.

## **2.3.2. Avaliadora/Relatora da Avaliação do Desempenho do Pessoal**

### **Docente**

No ano letivo 2008/09, segundo ano do ciclo de avaliação, o processo foi simplificado e os docentes fixaram os objetivos individuais e realizaram a autoavaliação no final do ano letivo. A avaliação dos docentes no ciclo avaliativo 2007/2009 teve por base este documento e ainda as informações administrativas constantes do seu processo individual.

Em 2008/09, como coordenadora do departamento, a docente teve que recolher a informação documental e colaborar com a diretora na avaliação dos docentes do departamento.

A Comissão de Coordenação de Avaliação de Desempenho continuou a reunir para analisar a legislação, construir/reformular documentos, planejar e organizar a avaliação dos docentes, assegurando, assim, a continuidade ao processo.

No ano letivo 2009/10 a docente já não fez parte da Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho mas foi avaliadora do Departamento de Educação Especial. Neste ano, todos os professores definiram objetivos individuais e fizeram autoavaliação mas só os professores contratados pediram observação de aulas. No agrupamento apenas uma docente se encontrava nesta situação e fez esse pedido.

Como coordenadora do departamento e avaliadora, a docente organizou todo o processo, preenchendo os documentos e seguindo as etapas definidas pela legislação e pelo agrupamento. Realizaram-se algumas reuniões entre os avaliadores e a comissão, para harmonizar procedimentos e definir critérios de avaliação comuns.

Durante este período de avaliação, a docente cumpriu o serviço letivo e não letivo que lhe foi atribuído. Sendo um grupo de docência reduzido não houve lugar a redução da componente letiva.

O ciclo avaliativo que abrangeu os anos letivos 2009/10 e 2010/11 foi sustentado por dois momentos legislativos. O primeiro foi regulado pelo Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de janeiro, no ano letivo 2009/10 e o segundo pelo Decreto Regulamentar nº 2/2010 de 23 de junho, em 2010/11. O último revoga os Decretos Regulamentares n.ºs 2/2008, de 10 de janeiro, nº 11/2008, de 23 de maio, nº 1-A/2009, de 5 de Janeiro, e nº 14/2009, de 21 de agosto.

Em 2010/11 a docente foi nomeada relatora. Realizou observação de aulas assistidas de duas docentes contratadas e da docente do quadro de agrupamento. Até ao dia 31 de

junho concluiu o processo de avaliação das docentes contratadas. O processo, demorado e metucioso, decorreu normalmente, com as duas docentes a aceitar a classificação atribuída. A introdução dos dados no sistema informático foi realizada duas vezes: pela diretora do Agrupamento onde exercia funções e, após a extinção deste, já depois de 1 de Julho, novamente pelo diretor do agrupamento de que passou a fazer parte.

A professora do quadro do agrupamento que teve observação de aulas, após receber a proposta de classificação da relatora pediu uma entrevista para apreciação conjunta dos elementos do processo de avaliação. A nota definitiva foi atribuída pelo júri de avaliação após reunião para apreciação do processo. Esta avaliação prolongou-se até mais tarde, indo até dezembro. A avaliação das outras três docentes do departamento (que não solicitaram observação e aulas) foi, também, concluída até dezembro de 2011. Ao longo deste processo, a docente manteve sempre uma atitude coerente e responsável, seguindo as diretrizes da Comissão de Coordenação de Avaliação do Desempenho.

Este foi o trabalho mais delicado que realizou enquanto professora, pois teve que lidar não apenas com competências profissionais, mas com muitas emoções, não só as pessoais com as das avaliadas. Teve muitas dúvidas, levantou muitas questões e viveu vários sentimentos.

Aplicar todos os instrumentos elaborados pela comissão de avaliação e seguir os procedimentos foi uma tarefa árdua e desgastante.

Nos anos anteriores a avaliação, por parte do avaliador, tinha-se reportado apenas aos docentes contratados, que pediram observação de aulas. Quando chegou o momento de a realizar aos colegas do quadro do agrupamento, com quem tinha uma maior proximidade, algumas com mais experiência profissional e mais idade, sentiu muitos constrangimentos, tanto na fase da observação de aulas como da recolha de dados documentais, do preenchimento das fichas de avaliação global e no momento da informação da classificação proposta. Foi difícil encontrar e manter o distanciamento necessário para realizar esta tarefa de análise e de avaliação, com objetividade, correção e equidade. Para além de relatora, a docente era a Coordenadora de Departamento de Educação Especial, a exercer as mesmas funções pedagógicas, no mesmo grupo de recrutamento. Algumas das questões que levantávamos no processo de avaliação das colegas, colocava-as a si própria, à sua prática e à sua função de coordenadora e de docente.

Esta experiência profissional obrigou-a a fazer uma reflexão pessoal, relacional e profissional, que a levaram a questionar as suas convicções e práticas. Para além de que,

este trabalho foi tão absorvente e desgastante que, em muitas situações, afetou de forma menos positiva o desempenho das outras funções de que era responsável, tanto na direção como no trabalho direto e indireto com os alunos.

Como adjunta da diretora, a sua avaliação do desempenho foi efetuada ao abrigo da Portaria nº1333/2010, de 31 de dezembro, já pelo diretor do novo agrupamento de escolas. Aquela portaria estabelece que são avaliados pelo Sistema de Gestão e Avaliação de Desempenho na Administração Pública (SIADAP), aprovado pela Lei nº 66-B/2007, de 28 de dezembro, com as adaptações constantes da portaria, os docentes que, entre outras, exerçam as funções de diretor de agrupamento de escolas ou escola não agrupada, subdiretor ou adjunto.

O processo tem evoluído e a legislação mais recente que regulamenta a Avaliação do Desempenho do Pessoal Docente é o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro. A sua aplicação teve início no presente ano letivo, num novo ciclo avaliativo. Constitui uma nova fase de desenvolvimento de um modelo de avaliação que se pretende mais simples mas exigente e rigoroso e que não desvie os professores da sua principal atividade: o ensino e a aprendizagem.

O sistema de avaliação de professores tem evoluído ao longo dos tempos. Ainda recentemente, a progressão da carreira era essencialmente administrativa. De uma avaliação que se baseava na elaboração e apresentação de um Relatório Crítico de Autoavaliação do professor, passou-se para um sistema mais complexo. Neste, os pressupostos, os objetivos, as variáveis, as fontes e os instrumentos de avaliação aumentaram e diversificaram-se. A progressão da carreira ficou mais condicionada e, a par dela, pretende-se o desenvolvimento profissional e a melhoria dos resultados escolares.

O processo de avaliação dos professores iniciado no nosso país no ano letivo 2007/08, assenta num novo modelo de racionalidade científica e pedagógica que emerge nas escolas. Assiste-se a uma renovação, tanto a nível concetual como da intervenção, onde o supervisor tem lugar de destaque na formação dos professores, como facilitador ou gestor da aprendizagem.

Até há uns anos, ao falar-se de formação de professores debatia-se sobretudo a formação inicial. No entanto, as perspetivas atuais, consideram que a formação do professor se estende ao longo da sua vida profissional. O professor tem um papel colaborativo e uma visão partilhada da escola. O papel do supervisor é o de facilitador do desenvolvimento profissional e da aprendizagem do professor, quer na formação

inicial quer na contínua. Nestas, a reflexão sobre as suas práticas, a troca de experiências com os pares e o envolvimento na escola e na comunidade, são fatores essenciais no desenvolvimento profissional, tornando o saber e a ação mais afirmativa e eficaz. A legislação mais recente vai nesse sentido, implicando uma participação mais ativa dos professores na construção do seu desenvolvimento profissional. No entanto, este é um processo recente na vida das escolas e dos professores. Ainda existem algumas contradições, muitas dificuldades, dúvidas e resistências na implementação do modelo de avaliação, ele próprio em evolução.

### **3. Reflexão Crítica Sobre a Vida Profissional e Funções**

#### **Desempenhadas ao Nível da Supervisão**

##### **3.1. Enquadramento Legal do Modelo de Avaliação de Professores**

A avaliação dos docentes em Portugal tem evoluído ao longo dos tempos e dos momentos mais significativos se pretende dar conta nesta parte do trabalho.

Até ao 25 de abril praticamente não existia um modelo de avaliação.

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/1986, de 14 de outubro, que define os princípios gerais do sistema educativo e preconiza legislação complementar relativa à carreira docente, começa a refletir a necessidade de um modelo de avaliação dos professores. Estabelece que

” a progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a atividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas” (Artigo 36º, ponto 2).

O primeiro Estatuto da Carreira Docente, Decreto-lei nº 139A/1990, de 28 de abril, consagra a necessidade de modernização da educação, a valorização social e profissional dos docentes e a melhoria do exercício da atividade profissional. Estabelece a avaliação de desempenho como forma de melhoria da ação pedagógica e da eficácia profissional, a valorização e aperfeiçoamento individual do professor e as suas necessidades de formação.

O desenho do primeiro modelo de avaliação do desempenho pós 25 de abril surge com a publicação do Decreto Regulamentar nº 14/1992, de 4 de Julho, que define os seus princípios orientadores. Basicamente, o processo era constituído por um relatório crítico de autoavaliação do professor relativo à atividade desenvolvida no período a que respeita a avaliação e pelos comprovativos das ações de formação contínua concluídas e pelo parecer do Conselho Executivo. Contudo, a avaliação de professores continuaria ligada à progressão da carreira e assente na antiguidade.

O Decreto-lei nº 1/1998, de 2 de janeiro republica o Estatuto da Carreira Docente e dá relevância ao reforço do profissionalismo e à avaliação de desempenho numa estratégia integrada na escola. Seguiu-se o Decreto Regulamentar nº 11/1998, de 15 de maio, que estrutura um processo de avaliação que associa formação, avaliação e progressão. Estas

constituiriam as bases do segundo momento de mudança do sistema de avaliação dos professores no nosso país. Segundo este modelo, o professor redige um documento de reflexão crítica a que junta os comprovativos dos créditos exigidos para o escalão em que se encontra, um por cada ano letivo e um parecer da Comissão de Avaliação da escola. O relatório segue uma estrutura onde constam os seguintes elementos: a) Serviço distribuído; b) Relação pedagógica com os alunos; c) Cumprimento dos núcleos essenciais dos programas curriculares; d) Desempenho de outras funções educativas designadamente de administração e gestão escolar, orientação educativa e supervisão pedagógica; e) Participação em projetos da escola e em atividades desenvolvidas no âmbito da comunidade educativa; f) Ações de formação frequentadas e respetivas certificações; g) Estudos realizados e trabalhos publicados. A avaliação ordinária exprime-se pelas menções de Satisfaz e Não Satisfaz. A atribuição de Bom está sujeita à apresentação de um requerimento do professor à Comissão de Avaliação do Conselho Pedagógico, conforme o estipulado no Decreto – lei nº 1/1998, de 2 de janeiro.

O terceiro momento de mudança do sistema de avaliação dos docentes ocorre com a publicação do Decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, que aprova a sétima alteração ao Estatuto da Carreira Docente e modifica o regime de avaliação, relativamente mecânico até aí. Constituí o ponto de viragem na avaliação de professores.

Pretende criar um corpo de docentes altamente qualificado, mais experiente e com mais autoridade, que assuma as funções de coordenação, organização e avaliação de desempenho dos professores. Para o efeito estabelece a diferenciação da carreira em duas categorias, professor e professor titular, sendo que a este são destinadas as funções de coordenação e supervisão. É dada especial relevância ao mérito. Estabelece um regime de avaliação de desempenho com base em novos procedimentos para além da autoavaliação. A responsabilidade principal pela avaliação é atribuída aos coordenadores dos departamentos curriculares ou dos conselhos de docentes, assim como aos órgãos de direção executiva das escolas. Para a atribuição de uma menção qualitativa, deverão basear-se numa pluralidade de instrumentos, como a observação de aulas, e de critérios, entre os quais o progresso dos resultados escolares dos alunos, tendo em conta o contexto socioeducativo. Determina, em termos semelhantes aos do regime aplicável aos funcionários e agentes da Administração Pública, a existência de cinco menções qualitativas possíveis (Excelente, Muito Bom, Bom, Regular e Insuficiente) e ainda duas classificações superiores que conferem direito a um prémio de

desempenho. Os resultados da avaliação serão expressos bienalmente e, portanto, não estarão associados aos momentos de possível progressão na carreira.

A entrada em vigor do Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de janeiro, veio especificar a forma de operacionalização da avaliação de desempenho. Ao determinar os mecanismos em que decorre, acendeu a discussão em torno desta questão. A partir daí foi surgindo legislação complementar e reformulações para ultrapassar limitações surgidas na implementação do modelo.

O Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de janeiro, cria os mecanismos relativos à aplicação do novo sistema de avaliação, designadamente dos docentes integrados na carreira, no que se refere ao planeamento das atividades de avaliação, à fixação dos objetivos individuais e também ao processo, como a calendarização, a explicitação dos parâmetros classificativos de avaliação dos docentes e sobre o sistema de classificação. Regulamenta ainda a avaliação do desempenho dos docentes em período probatório e em regime de contrato, bem como dos que se encontrem em regime de mobilidade nos serviços e organismos da Administração Pública. Por último, regulamenta a avaliação dos professores titulares que exercem as funções de coordenadores do conselho de docentes e de departamento curricular, clarificando que estes docentes são também avaliados pelo exercício da atividade letiva.

Com este modelo, pretende-se melhorar os resultados escolares dos alunos, a qualidade das aprendizagens, para além do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, através do reconhecimento do mérito e da excelência.

A avaliação dos docentes incide em três dimensões: Vertente profissional e ética; Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; Participação na escola e relação com a comunidade escolar e desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

É constituída uma Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho (CCAD) de que fazem parte o Presidente do Conselho Pedagógico do Agrupamento de escolas ou escola não agrupada, que coordena, e quatro outros membros do mesmo conselho com a categoria de professor titular, designados pelo Conselho Pedagógico. A Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho aprova o respetivo regulamento de funcionamento. Cria também os instrumentos de registo normalizados, que são aprovados pelo Conselho Pedagógico.

A avaliação do desempenho tem por referência os objetivos e as metas fixados no Projeto Educativo e no Plano Anual de Atividades para o agrupamento de escolas ou escola não agrupada e os indicadores de medida previamente estabelecidos,

nomeadamente, no que se refere ao progresso dos resultados escolares esperados para os alunos e a redução das taxas de abandono escolar, tendo em conta o contexto socioeducativo.

São fixados objetivos individuais, por acordo entre o avaliado e os avaliadores, através da apresentação de uma proposta do avaliado no início do período em avaliação.

O grupo de avaliadores são o coordenador do departamento curricular e o presidente do conselho executivo ou o diretor. O coordenador do departamento curricular pode delegar as suas competências de avaliador noutros professores titulares. O presidente do conselho executivo ou o diretor podem, igualmente, delegar noutros membros da direção executiva a sua competência para a avaliação dos docentes.

São fixadas quotas máximas para atribuição da classificação de Muito Bom e Excelente, dependentes da Avaliação Externa que o agrupamento obteve.

Na construção e estruturação dos instrumentos do processo de avaliação é importante ter como referência a definição do perfil dos profissionais do ensino, determinado pelo Decreto-lei n.º 240/01 de 30 de agosto. Este estabelece o perfil geral de desempenho como profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico e secundário, documento que constitui um quadro orientador fundamental quer para a organização dos cursos que conferem habilitação profissional para a docência quer para acreditação de tais formações. São definidas como essenciais as seguintes dimensões: Dimensão profissional, social e ética, Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, Dimensão de participação na escola e relação com a comunidade e Dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida. Estes perfis devem ser consagrados na formação inicial, para além da indispensável aprendizagem ao longo da vida no desempenho profissional. São referenciais comuns à atividade dos docentes de todos os níveis de ensino a ter em conta na organização dos projetos de formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes. Compete à instituição de acreditação reconhecer o curso como conferindo a habilitação para a docência, mediante os perfis aqui definidos.

Por sua vez o Decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, determina o perfil de desempenho específico de cada qualificação profissional para a docência particularmente do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico. Especifica o seu papel na conceção, desenvolvimento do currículo e integração, nestes níveis de ensino.

O regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente até ao ano escolar 2007/08, ano de experiência de aplicação deste modelo de avaliação, foi definido no Decreto Regulamentar n.º 11/2008, de 23 de maio.

Os modelos de impressos das fichas de autoavaliação e avaliação do desempenho do pessoal docente, bem como as ponderações dos parâmetros classificativos constantes das fichas de avaliação foram aprovados pelo Despacho n.º 16872/2008, de 23 de junho, cujo anexo XVI foi republicado no Despacho n.º 3006/2009, de 23 de janeiro.

O Despacho n.º 32048/2008, de 16 de dezembro define a delegação de competências de avaliador do coordenador de departamento curricular e do diretor ou do presidente do conselho executivo, no âmbito da avaliação de desempenho do pessoal docente.

A definição dos procedimentos a adotar nos casos em que não possa haver observação de aulas devido ao exercício de cargos ou funções, como os docentes em licença sabática, em regime de equiparação a bolseiro a tempo inteiro e os que se encontram no exercício de cargos ou funções fora do estabelecimento de educação ou de ensino, foi estabelecida pela Portaria n.º 926/2010, de 20 de Setembro.

O Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de junho, revoga os Decretos Regulamentares n.ºs 2/2008, de 10 de janeiro, n.º 11/2008, de 23 de maio, n.º 1-A/2009, de 5 de janeiro, e n.º14/2009, de 21 de agosto. Aquele Decreto Regulamentar procura a simplificação dos procedimentos, a valorização do desenvolvimento profissional, a criação de um órgão colegial sobre quem recai a responsabilidade da avaliação final e um maior envolvimento dos docentes. Mantêm-se os ciclos avaliativos de dois anos. A observação de aulas é facultativa e torna-se obrigatória para quem requer a menção de Excelente ou Muito Bom e para os docentes que transitam ao 3º e 5º escalão. A observação deve incidir em, pelo menos, duas aulas em cada ano letivo e tem por referência os padrões de desempenho, os objetivos e metas do agrupamento e os objetivos individuais definidos pelo docente.

A autoavaliação constitui um elemento fundamental no processo, valorizando o desenvolvimento profissional do docente.

É constituído um júri de avaliação composto pelos membros da Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho e por um relator, designado pelo coordenador do departamento curricular a que pertença o docente avaliado. O coordenador do departamento curricular coordena e supervisiona o trabalho desenvolvido pelos relatores do seu departamento.

O relator tem como competências prestar apoio ao avaliado, identificando as suas necessidades de formação; proceder à observação de aulas; apreciar o relatório de autoavaliação e realizar a entrevista individual quando requerida pelo avaliado; apresentar ao júri a ficha de avaliação global com a proposta de classificação final; no caso de menção de Regular, submeter ao júri, a partir de proposta do avaliado, um programa de formação, a cumprir no ciclo avaliativo seguinte.

O Despacho n.º 16 034/2010, 22 de outubro apresenta os padrões de desempenho que constituem um elemento de referência da avaliação de desempenho, em que se fundamentam alguns dos instrumentos utilizados. Define as características fundamentais da profissão docente e as tarefas profissionais que dela decorrem, caracterizando a natureza, os saberes e os requisitos da profissão.

Estabelece um perfil profissional que se estrutura em quatro dimensões fundamentais: 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. Os padrões aqui expressos procuram contribuir para orientar a ação dos docentes, estimular a sua auto-reflexão, articular a avaliação do seu desempenho e conduzir um debate construtivo e enriquecedor sobre a profissão. Devem ser considerados em contexto, isto é, de acordo com o projeto e as características de cada escola e da comunidade em que se insere, de forma a contribuir para o desenvolvimento profissional de todos os docentes envolvidos.

Os critérios aplicáveis uniformemente em todos os procedimentos de avaliação do desempenho do pessoal docente por ponderação curricular, prevista no artigo n.º 9 do artigo 40.º do Estatuto da Carreira Docente foram definidos no Despacho normativo n.º 24/2010, 23 de setembro.

A Portaria n.º 1333/2010, de 31 de Dezembro determina as regras a aplicar à avaliação do desempenho dos docentes que exercem funções de gestão e administração em estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário, bem como em centros de formação de associações de escolas, como diretores, subdiretores e adjuntos e membros de comissões administrativas provisórias. Estes docentes são avaliados pelo Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho na Administração Pública (SIADAP), aprovado pela Lei n.º D66-B/2007, de 28 de dezembro mas com as adaptações constantes da portaria.

As regras para a calendarização do procedimento de avaliação do desempenho do pessoal docente, A aprovação das regras aplicáveis ao relatório de autoavaliação, das

fichas de avaliação global de desempenho do pessoal docente e a definição das instruções de preenchimento das mesmas estão regulamentadas no Despacho n.º 14420/2010, de 15 de setembro.

O Despacho n.º 5464/2011, de 30 de março estabelece as percentagens máximas para a atribuição das menções qualitativas de Excelente e de Muito Bom aos docentes integrados na carreira e em regime de contrato, em função dos resultados da avaliação externa das respetivas escolas. Determina ainda as regras para a aplicação das percentagens máximas referidas.

A 21 de fevereiro, o Decreto-lei n.º 41/2012, procede à décima primeira alteração ao Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-lei 139-A/1990 de 28 de Abril. O presente estatuto define as grandes linhas de orientação do novo regime de avaliação do desempenho docente, num modelo orientado para a melhoria dos resultados escolares e da aprendizagem dos alunos e para a diminuição do abandono escolar, valorizando a atividade letiva. Pretende incentivar o desenvolvimento profissional, reconhecer e premiar o mérito e as boas práticas, como condições essenciais da dignificação da profissão docente e da promoção da motivação dos professores. Promove uma avaliação do desempenho docente mais simples que a anterior e a incidir em três grandes dimensões: a científico-pedagógica, a participação na vida da escola e na relação com a comunidade educativa; a formação contínua e o desenvolvimento profissional, enquadradas na vertente profissional, social e ética do trabalho docente. Prevê uma avaliação interna e uma avaliação externa.

Tem também por referência a escola no seu todo ao considerar os objetivos e metas do projeto educativo da escola.

A legislação mais recente que regulamenta a Avaliação do Desempenho do Pessoal Docente é o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro. Nesta nova fase do modelo de avaliação pretende-se a sua simplificação mantendo o nível de exigência e rigor, a valorização da atividade letiva e a participação dos docentes neste processo.

A sua aplicação teve início no ano letivo 2011/12, considerado um período transitório destinado à conceção e implementação dos instrumentos de registo e avaliação, bem como à avaliação dos avaliadores internos e externos. Não houve lugar à observação de aulas e os professores contratados foram avaliados através de um documento simplificado.

A secção de avaliação de desempenho é composta pelo diretor e por quatro docentes eleitos entre os membros do conselho pedagógico.

Os ciclos de avaliação passam a coincidir com os escalões da carreira e reforça-se a avaliação formativa.

O avaliador interno é o coordenador de departamento ou outro docente designado por si. Tem como competências avaliar o desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados nas dimensões “Científica e pedagógica”, “Participação na escola e relação com a comunidade” e “ Formação contínua e desenvolvimento profissional”, com base nos instrumentos de registo e avaliação aprovados pelo conselho pedagógico, no relatório de autoavaliação e no projeto docente. Este é opcional e tem por referência as metas e objetivos definidos no Projeto Educativos do agrupamento e evidencia o contributo do docente para o seu alcance.

O relatório de autoavaliação é realizado com base nos parâmetros aprovados em Conselho Pedagógico. É anual e compreende uma reflexão do docente sobre a prática letiva, as atividades promovidas, a análise dos resultados obtidos, o seu contributo para os objetivos e metas fixados no Projeto Educativo, a formação realizada e o seu contributo para a melhoria da ação educativa.

Na avaliação interna, os parâmetros são aprovados pelo Conselho Pedagógico de cada agrupamento e, no caso da avaliação externa, são definidos a nível nacional.

A avaliação externa incide na observação de aulas e no acompanhamento da prática pedagógica e científica dos docentes. Para tal, forma-se uma bolsa de avaliadores com docentes de todos os grupos de recrutamento.

O avaliador externo deve estar integrado em escalão igual ou superior ao do avaliado, pertencer ao mesmo grupo de recrutamento, ser titular de formação em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica ou ter experiência profissional em supervisão pedagógica.

A observação de aulas é apenas obrigatória para os docentes em período probatório, integrados no 2º e 4º escalão, para a atribuição da menção de Excelente em qualquer escalão e para os docentes que tenham a menção de Insuficiente.

Os docentes posicionados no 8º, 9º e 10º escalão e os que exercem as funções de subdiretor, adjunto, assessor de direção, coordenador de departamento curricular e o avaliador designado por este, são avaliados por um regime especial. Com exceção dos docentes do 10º escalão, que entregam o relatório quadrienalmente, os restantes fazem-no no final do ano escolar anterior ao do fim do ciclo avaliativo.

A avaliação de desempenho do pessoal docente em Portugal é um processo em contínua evolução, mais acelerado nos últimos anos. Na sua génese está a procura de um sistema de ensino eficaz e bem-sucedido, que conjugue avaliação de professores com a melhoria da qualidade da aprendizagem do aluno e do ensino. A operacionalização das alterações legislativas não tem sido fácil e tem contado com alguma resistência ao processo de mudança por parte dos professores. Estes mudaram a forma como encaram o exercício da sua atividade profissional e a sua relação com a escola, pois gradualmente está envolvida uma maior diversidade de variáveis.

Ao pretender equacionar três eixos: a avaliação, formação e desenvolvimento profissional dos docentes, o processo tem sido complexo e pouco linear. Só uma avaliação ampla e profunda permitirá analisar as potencialidades e as limitações do atual modelo de avaliação de desempenho, saber se os objetivos têm sido ou não bem-sucedidos e as reais repercussões no sistema educativo.

### **3.2. A Supervisão Pedagógica no Âmbito da Avaliação de**

#### **Professores**

Durante algum tempo o principal interveniente na supervisão pedagógica foi o professor, pois este era o único responsável no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, o controlo das decisões ou inovações introduzidas era seu e o papel do supervisor era mais limitado. O que importava era a eficácia dos resultados da aprendizagem do aluno.

A amplitude do conceito de supervisão foi alargando o seu domínio. Saiu do espaço da sala de aula, deixou de ter o docente como foco e passou a abranger a escola e o desenvolvimento profissional dos professores. Envolve tanto os que estão em profissionalização como os que estão em formação contínua. Esta desenrola-se nos próprios locais de trabalho dos docentes e privilegia a ação colaborativa. Formação inicial e formação contínua cruzam-se no espaço da escola.

Alarcão considera supervisão como um

processo de 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 (2012:120).

Para Sullivan e Galntz, (2000), a supervisão do séc. XXI deve considerar duas características, a democraticidade e a liderança com visão. A primeira tem a ver com o trabalho de colaboração entre professores, com a partilha, com a reflexão, com a discussão sobre os contextos em que se desenrola a ação. A liderança com visão refere-se à perspetiva de futuro que deve estar subjacente nas decisões e na ação e que procura a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Alarcão (2012) entende o supervisor numa nova abrangência cuja tarefa é a de construir o coletivo, ajudar na qualificação e valorização do professor, procurando alternativas de ação que possibilitem ao professor a reflexão sobre a prática, a sua análise e reformulação. É um encorajador dos professores nas reflexões acerca do processo de ensinar e aprender, que precisa ser constantemente revisto, analisado, avaliado, para que se procurem e otimizem as condições para alcançar a aprendizagem. Cria condições para um trabalho de colaboração entre pares e com a comunidade, fomenta uma atitude crítica e pesquisadora que é essencial ao desenvolvimento de uma ação inovadora, construtiva e transformadora. O supervisor precisa construir-se e reconstruir-se todos os dias, como pessoa e como profissional, pensar e repensar a sua prática e as suas ideias refletindo como educador e como agente de mudança. É, por norma, um professor experiente, que dá apoio ao colega mais novo, ouve, dá atenção e faz sugestões. É alguém que se destaca pela força do seu dinamismo, do seu pensamento, da sua atitude e práticas educativas. Tem um perfil pessoal e profissional que se adequa às funções supervisoras.

Para Alarcão

em princípio todos são supervisores, e deve-se fazer os possíveis para que todos tenham o espírito de autosupervisão e de hetero-supervisão, mas convém que haja algumas pessoas que se sentem mais responsáveis por fazer correr a dinâmica supervisiva (2012:121).

Ao supervisor compete identificar as variáveis específicas do contexto em que está inserido e das suas necessidades, traçar os rumos mais indicados para agir junto dos professores ajudando-os na sua atividade, indo de encontro aos desafios que lhe são colocados, na procura de uma escola mais equilibrada e sintonizada com os paradigmas contemporâneos.

É este trabalho entre pares que dá mais importância e força à supervisão colegial do que a supervisão feita pelos órgãos de direção e gestão da escola (Sergiovanni e Starrat, 2002).

Nas duas últimas décadas o discurso político e as alterações legislativas colocaram a avaliação das escolas e dos professores na centralidade da discussão da ação educativa em Portugal.

Como já vimos anteriormente, a avaliação de professores no nosso país até há pouco tempo esteve ligada à progressão da carreira e assentava na antiguidade e outros critérios relativamente mecânicos, sem relação com o efetivo exercício da função docente. O novo modelo de avaliação que surgiu na sequência do Estatuto da Carreira Docente em 2007, veio acender a discussão em torno desta questão. Relaciona a avaliação de professores com o seu desenvolvimento pessoal e profissional e os resultados escolares. Considera que a avaliação deve contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente e ainda detetar necessidades de formação do pessoal docente, diferenciar e premiar os melhores profissionais.

Foram introduzidas novas formas de regulação e uma ação orientada para os resultados, para a diferenciação pelo mérito, introduzindo o “paradigma de excelência”, na expressão de Costa (2007).

A centralidade desta discussão deriva de políticas de globalização, em que a ação se alinha por novos padrões de qualidade e que se estenderam à educação.

A preocupação com a avaliação não surge por acaso. Estrela e Nóvoa (1993) consideram que ela resulta da crise que afeta a maioria dos sistemas educativos e daí a questão da eficácia e da rentabilização dos recursos. A vaga reformadora dos anos 80 atribuiu à avaliação um lugar de destaque nos processos de mudança. São usados novos instrumentos como forma de regulação interna e controlo externo e na procura de maior eficácia, transparência, flexibilidade, empregabilidade, competitividade, mobilidade e boas práticas. Estes procedimentos, que começaram em áreas como a economia e a indústria, aplicam-se também à educação e, por um efeito de mimetismo e cooperação, ultrapassam as fronteiras nacionais e são adaptados noutros países.

Formosinho distingue dois tipos de avaliação: a avaliação do desempenho docente e a avaliação do mérito para progressão na carreira (2010). A avaliação do desempenho refere-se à prestação de contas da atuação docente, para apurar se está tudo de acordo com a normalidade e sem elementos negativos, focalizada no mínimo burocrático possível e no mínimo laboral. Este tipo de avaliação interessa mais aos pais e à comunidade.

A avaliação do mérito tem a ver com os aspetos positivos da atividade do professor, compreende o juízo sobre a sua atuação e tem como referência o máximo profissional.

Os professores são os principais interessados neste tipo de avaliação, na recolha e organização da informação para a sua avaliação e no reconhecimento do mérito do seu trabalho.

Esta questão remete para a condição do que é ser professor, do desenvolvimento profissional e do papel da supervisão no processo de avaliação do desempenho docente. A escola dos nossos dias, perante a diversidade social, multicultural e socioeconómica da população escolar e das situações com que lida, exige dos professores uma especialização e aperfeiçoamento da atividade docente. A estrutura da carreira docente, a avaliação do desempenho e a avaliação do mérito são instrumentos de que a escola dispõe para responder às situações que enfrenta, sejam elas do tipo social ou organizacional.

O desenvolvimento pessoal e profissional começa com a formação inicial e prossegue ao longo da carreira com a formação contínua, para aquisição de novas competências e consolidação e aperfeiçoamento de outras. A melhor forma de promover este desenvolvimento é através da avaliação formativa.

Formosinho e Machado (2010) distinguem quatro finalidades na avaliação de desempenho: a prestação de contas do desempenho docente, a gestão das carreiras profissionais (lugar, cargo, vencimento), o desenvolvimento do professor enquanto pessoa e enquanto profissional e a melhoria global do sistema de ensino. Estas finalidades têm diferentes destinatários e usos, vários intervenientes, informações diversas, indicadores e instrumentos de avaliação distintos e suportam diferentes tipos de relação entre avaliador e avaliado. A conjugação desta diversidade de elementos num único processo de avaliação, faz com que este seja delicado e difícil.

Consideram os autores que o novo regime de avaliação docente do nosso país

estabelece uma associação entre o perfil geral de competências para o desempenho da docência e o desenvolvimento profissional, os objetivos individuais do professor e os documentos instrumentais da autonomia da escola, e coloca a ênfase num plano de desenvolvimento pessoal e profissional que enfatize as potencialidades do professor e faça do próprio professor o sujeito da sua formação, o motor do seu aperfeiçoamento, e faça da ação docente o espaço e o tempo de uma formação crítica e reflexiva, onde a teoria e a prática marcam encontro e fecundam (2010:106).

Os professores estão no centro desta perspetiva, são os sujeitos do seu desenvolvimento profissional e da mudança da qualidade da escola, que é vista como uma organização

aprendente (Senge,1994). A aprendizagem ao longo da vida desempenha, assim, um papel preponderante no contexto da escola atual.

No contexto de uma escola, aberta, dinâmica, onde prevalece o espírito de colaboração, pesquisa, iniciativa, discussão e decisões partilhadas todos estão em constante desenvolvimento profissional, logo em formação.

Este regime de avaliação de desempenho valoriza a avaliação formativa e a reflexão do professor sobre a sua prática profissional. Há como que uma reconceptualização da supervisão que tem como vetores dinamizadores o apoio, a escuta, a colaboração ativa e a experimentação reflexiva.

Danielson & McGreal (2000) consideram que a avaliação de docentes deve ter uma natureza essencialmente formativa conducente ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e que por isso os professores devem implementar o seu próprio plano de desenvolvimento profissional. Este deve desenvolver-se num ambiente participado e colaborativo numa perspetiva de reflexão sobre a ação.

Por sua vez Paquay, (2004) salienta a avaliação em contexto de supervisão interpares, (como o que temos neste momento) com vista à melhoria da atividade profissional, da qualidade do ensino e aprendizagem numa perspetiva de desenvolvimento profissional. Neste processo importa salientar os pontos fortes e os que necessitam de mudança, colaborar com o professor na definição das suas prioridades e proporcionar os meios para que tal seja possível.

A supervisão pedagógica recorre a uma diversidade de estratégias consoante a situação, o sujeito e o objetivo pretendido, mas, qualquer delas, com a mesma capacidade formativa. As estratégias valorizam os professores e a sua capacidade de construir o seu conhecimento profissional, no contexto em que desenvolvem a ação.

A observação de aulas, a análise documental, a análise de casos, a reflexão sobre as práticas, o diálogo reflexivo, os diários e as narrativas profissionais, o portefólio reflexivo e a investigação-ação, encontram-se entre as possibilidades que se podem utilizar para analisar os contextos da prática profissional docente e sistematizar os conhecimentos.

Stronge salienta que a

utilização de múltiplas fontes de dados num sistema de avaliação de professores garante uma imagem mais realista do desempenho de professores e proporciona uma plataforma mais sólida com base na qual é possível construir planos realistas de melhoria, muito para além daquilo que

seria possível se recorrêssemos apenas a uma única fonte de informação tal, como a observação de aulas. Se múltiplas fontes de dados forem aplicadas de forma adequada, na avaliação de desempenho, a validade e a utilidade da avaliação de professores poderão ser radicalmente melhoradas (2010:37).

Alarcão (2010) entende que a avaliação sumativa deve ser global, ter em conta a pessoa como um todo e não como um conjunto de comportamentos e características. Considera também que, no nosso país, o facto de as funções de avaliação sumativa e formativa serem desempenhadas pela mesma pessoa, dificulta o trabalho do supervisor, que é já por si, de grande responsabilidade. A sua tarefa ainda se torna mais delicada porque os resultados têm repercussões na progressão da carreira do professor. Daí a necessidade de programas de formação de supervisores em áreas como a psicologia social, dinamização de grupo, técnicas de observação e avaliação, entre outras.

A formação dos avaliadores é de crucial importância para a ação supervisiva, o que não se verificou até ao momento no caso português, embora esteja prevista na legislação.

Para Nolan e Hoover (2005) a avaliação de docentes e a supervisão desenvolvem-se em dimensões distintas. A primeira tem a ver com a formulação de juízos sobre as competências globais do professor para o exercício das suas funções e tem repercussões na sua carreira. A segunda situa-se na melhoria da ação educativa e visa a promoção do seu desenvolvimento profissional. As duas tarefas devem ser realizadas por pessoas distintas, o que não acontece no nosso modelo.

Consideram Paquay, (2004) e Harris (1986) que, para uma mudança de cultura das escolas, a avaliação do desempenho deve mobilizar os docentes e ter uma natureza formativa e desenvolvimentalista. A operacionalização do atual modelo no nosso país apresenta lacunas a este nível, o que tem dificultado a ação dos avaliadores e criado resistência por parte dos professores.

A reflexão, a aprendizagem colaborativa e horizontal, a construção, a gestão e a partilha de conhecimentos, são promotores do autoconhecimento e do desenvolvimento e fazem parte da supervisão atual (Sá-Chaves, 2002; Vieira, 2006).

A supervisão interpares, ou supervisão horizontal (Sá-Chaves, 2002) constitui uma forma de emancipação pessoal e transformação social do professor na medida em que conduz ao crescimento e autonomização do professor enquanto indivíduo e profissional reflexivo, que intervém no contexto em que desenvolve a sua ação, modificando-o.

Ao promover o desenvolvimento profissional dos professores, a supervisão, chega aos alunos, o que é um fator impulsionador da qualidade da educação.

Um sistema de avaliação do desempenho docente cumprirá os seus objetivos se constituir um instrumento de melhoria da aprendizagem dos alunos e da promoção da aprendizagem dos professores ao longo da vida e o seu desenvolvimento individual, assim como o da escola.

### **3.3. Reflexão Crítica**

O mundo assiste continuamente a mudanças culturais, sociais, políticas, económicas, científicas e religiosas, sendo discutível qual a sua origem. Certo é que, hoje em dia, tudo é mais complexo e está interligado entre si, ainda que nem sempre esta conexão seja claramente visível. A educação não fica de fora destas mudanças e um dos locais privilegiados onde se concentram é a escola, que só pode ser vista inserida num determinado contexto temporal, local e cultural. A complexidade do mundo é transposta para a escola, que mais não é do que o reflexo dos problemas da sociedade em que está inserida.

As exigências que se colocam à escola são cada vez maiores e mais profundas. Pede-se-lhe que encontre respostas para todas as situações que tem de enfrentar, mesmo as que não estão diretamente relacionadas com ela. A escola tornou-se uma organização mais complexa e exigente, à qual é pedido que substitua cada vez mais o papel das famílias e onde se conjuga uma multiplicidade de fatores. Ao mesmo tempo, deve dar a cada aluno o que ele precisa, respeitando a sua individualidade, necessidades específicas e diferenças. Encontrar respostas para a diversidade de solicitações que se colocam aos seus intervenientes, sejam eles alunos ou professores, é cada vez mais difícil.

Conjugar uma teia de variáveis externas e internas é uma tarefa complexa para quem exerce a sua atividade profissional na escola. O professor ocupa, por força das circunstâncias que envolvem a sua atividade, um lugar de destaque neste campo de ação educativo.

Um mundo em constante evolução lança, obviamente, desafios no campo educacional, a que este deve tentar responder com criatividade, audácia e determinação. Importa pensar a formação de um profissional e de um educando com uma preparação que os torne capazes, não apenas de reproduzir o mundo e o conhecimento, mas também de aprender, fazer e criar condições para o transformar. A sociedade contemporânea necessita de um educador que inove a sua ação pedagógica, que repense o seu papel na

escola e na sociedade. A ação coletiva pode gerar mudanças significativas, abrir novos caminhos para uma educação mais relevante e significativa.

A visão da educação advinda do paradigma conservador, que se limitava à reprodução de conhecimento e à memorização de conteúdos, deu lugar a novas perspectivas, deslocando o foco para um processo de aprendizagem dinâmico, em que se privilegia o saber fazer. Emerge um novo paradigma em educação, num processo inovador que garanta aos cidadãos a capacidade de aprender a aprender, conquistando novos conhecimentos. Na sua base estão mudanças de pensamento mais amplas sobre a natureza do próprio ensino.

Na formação dos professores o paradigma conservador assentou no treino e na capacitação. O professor preparava-se sistematicamente, treinando a tarefa pretendida ou atividade, de que o modelo behaviorista de supervisão, com a técnica de micro-ensino, é um exemplo.

Os esforços de mudança decorrentes da primeira Grande Guerra lançaram a discussão sobre os papéis, as relações e as funções do supervisor, que ainda hoje se mantém. A abordagem conservadora dominante acompanhou a humanidade e a educação até grande parte do século XX. No entanto, nas últimas décadas sentiu-se a necessidade da superação paradigmática do modelo, o que é um processo lento, nem sempre acompanhado por todos.

Os trabalhos de Barr, Burton e Brueckner (1938) e Fred Ayer (1954) já mostram alguma preocupação com uma supervisão baseada no melhoramento da prática, orientada para a função e guiada pelos princípios democráticos e humanos. Wiles (1967) e Franseth (1961) continuaram esta preocupação destacando a liderança para o melhoramento do ensino e aprendizagem. Robert Goldhammer (1969) com a sua proposta de supervisão clínica, iniciou a demarcação dos modelos mais conservadores, abordando a supervisão como um todo. Desde aí, a supervisão tem continuado um caminho de mudança, desafios, discussão e inovação.

A influência das abordagens cognitivistas e construtivistas desde a década de 70, levou ao desenvolvimento de pesquisas sobre o pensamento psicológico que influenciaram as práticas de supervisão. Uma perspectiva dos professores como profissionais reflexivos, a análise das suas competências e capacidades críticas e da escola como organização, surgem com os estudos realizados a partir daí.

Joyce (1986) aponta uma tendência da supervisão como monitorização da função pedagógica na escola. Kerr (1990) acentua a importância dos resultados da

aprendizagem, das práticas pedagógicas, do desenvolvimento profissional, serviços de apoio, inovações e das novas tecnologias. Estas são tendências que ainda não estão bem desenvolvidas.

Da década de 90 até aos nossos dias prossegue a ênfase destas abordagens agora também a nível organizacional. Realça-se a complexidade da função docente, a importância do “local”, do “contexto”, da “sala de aula”, da formação dos docentes e da continuidade desta.

Surgem novas propostas de funções para a supervisão. Fullan (1993) fala na gestão da mudança como uma das funções da supervisão. Alguns estudos norte americanos sugerem o diretor da escola como supervisor ou “líder da construção” (Formosinho, 2002, II).

O paradigma inovador de supervisão pedagógica tem como ideias chaves o desenvolvimento profissional, a função colaborativa, o melhoramento do ensino e da aprendizagem, o enfoque na reflexão sobre a prática, o diálogo e a colaboração entre os intervenientes. Salienta-se o conhecimento partilhado e construído de forma coletiva. Valoriza-se a pesquisa, a criatividade e a cooperação com pares, tendo em consideração o meio em que estão inseridos. A relação entre professor e aluno é muito mais dinâmica e aberta.

No século XXI, reflexo dos trabalhos de Edgar Morin, (1990) nasce o paradigma da complexidade que requer o trabalho interligado de várias abordagens, sistémica ou holística, progressista e o ensino com pesquisa. Impulsionam-se as organizações (religiosas, económicas, sociais, educacionais ou outras) a repensarem os seus processos e a redimensionar os seus procedimentos. Nesta base, os professores promovem uma prática reflexiva, inovadora e problematizadora através de projetos que desenvolvam competências e preparem os alunos para a vida, com uma atitude crítica, empenhada, construtiva, colaborativa e flexível. Este tipo de supervisão propicia o diálogo, a participação e a partilha pelo que todos aprendem a fazer, a conhecer, a ser e a interagir. No paradigma da complexidade, a formação dos professores e dos alunos incentiva a argumentação, a dúvida, o questionamento, a revisão de conceitos, o ouvir o outros, a procurar novas soluções, para que cada um se entenda consigo próprio e se sinta agente construtor do meio que o rodeia. A figura do supervisor torna-se central para colaborar com o professor no desempenho da sua atividade. Precisa ser conhecedor das mudanças que se processam no mundo e na escola, para poder auxiliar os professores neste

processo. Conhecimento, competência profissional e formação contínua são alguns dos requisitos da sua atuação neste contexto de mudança.

A forma rápida e fácil como ocorre a divulgação do conhecimento, faz com que os professores necessitem de considerar novos elementos na discussão e na resolução dos problemas surgidos nos contextos onde exercem a atividade.

A escola passa a ser também local de formação, que se concretiza num espaço coletivo de estudo e reflexão, o que faz manter a discussão sobre a supervisão pedagógica. Daí que agora a formação de um professor se estenda para além do período de profissionalização. Para além de formador dos seus alunos, é, ele próprio, um formando em contínua aprendizagem. O professor, que em tempos trabalhava sozinho e centrava a sua atividade na sala de aula, com os seus alunos, como já vimos, teve que se adaptar a uma nova filosofia e prática, mais virada para a ação colaborativa e para a escola na sua globalidade, inserida num contexto cultural, social e económico específico.

A formação contínua passou a privilegiar as novas circunstâncias, assumindo o professor o papel de sujeito da sua própria formação. Para além dos conhecimentos teóricos e científicos, os professores precisam de aprendizagens práticas, devidamente contextualizadas. São estes saberes que os novos modelos de formação colocam à disposição dos professores. É a formação centrada na escola e nos contextos de trabalho. Alargam-se os papéis do professor e as suas funções, partilham-se e multiplicam-se experiências, trazem-se para a escola saberes diferenciados, o que constitui uma mais-valia preciosa e enriquece o contexto onde se desenrola a ação educativa.

A escola de hoje é frequentada por uma heterogeneidade de alunos, onde se cruzam múltiplas culturas, religiões e estratos sociais e económicos. A exigência social e pedagógica que isto implica, a par do alargamento da escolaridade obrigatória, requer um profissional cada vez mais completo e polivalente, o que fez nascer o discurso do super professor.

Este discurso diz que todo o professor deve ser uma pessoa com maturidade e formação, perito nos conteúdos e no modo de os transmitir, capaz de instruir e facilitar a aprendizagem, expor e individualizar o ensino, dinamizar grupos e avaliar desempenhos escolares, animar a aula e controlar a turma, catalisar empaticamente relações humanas e investigar, ensinar para o aluno aprender e ensinar a aprender a aprender. Ele diz também que todo o professor deve ser ator e educador moral e social, modelo cívico e

servidor obediente, formulador do currículo a nível da sala de aula e avaliador das aprendizagens dos alunos e dos processos de ensino-aprendizagem, dinamizador de projetos e promotor de atividades extracurriculares, animador social e cultural, elo de ligação entre a escola e a família (Formosinho et al. 2010:80).

Um professor assim, só se tiver superpoderes, tanto a nível profissional como pessoal. Ser capaz de cumprir todas estas funções e, simultaneamente, desempenhar tantos papéis, requer um profissional com múltiplas capacidades e o domínio de diversas áreas científicas, sociais e educacionais. A formação inicial não prepara os professores para estas exigências tão variadas como as que implicam os diferentes cargos hierarquizados na estrutura escolar.

A evolução da sociedade tende a delegar e solicitar à escola de massas, como vimos, um conjunto cada vez mais vasto de funções, o que conduz a uma diferenciação do currículo, uma organização pedagógica e uma especialização dos professores. Esse facto leva a uma diversificação e, conseqüentemente, a uma especialização da função docente (Formosinho et al., 2010). Para além da formação contínua é necessário dar formação especializada aos docentes, que lhes permita a qualificação para o desempenho dos cargos, funções e atividades distintas que a nova organização escolar requer.

Ao fim do exercício de 16 anos de funções letivas, como professora do ensino regular, e perante a diversidade de casos com que lidou, a docente questionou alguns aspetos da sua vida profissional. O contato com crianças com Necessidades Educativas Especiais nas suas salas de aula, as dificuldades sentidas para responder às situações particulares e a experiência de trabalho em acumulação num colégio particular de Educação Especial, sensibilizaram-na para esta área educativa. Sentiu necessidade de alargar os seus conhecimentos científicos sobre as especificidades das problemáticas desta população escolar. Para além disso, possuir mais informação sobre técnicas e equipamentos educativos era fundamental para melhor responder às necessidades específicas de cada caso particular. Surgiu, assim, a especialização na área da Educação Especial, que significou não só a aquisição de novos saberes e o desenvolvimento de outras práticas pedagógicas como também uma valorização profissional. Esta especialização representou uma nova etapa com uma mudança significativa da vida profissional da docente. A partir daí a sua carreira passou a desenvolver-se nesta área, primeiro numa situação de destacamento e mais tarde como professora do quadro deste grupo recrutamento, criado em 2006.

Dizem Formosinho et al. (2010) que a especialização e a diferenciação dos professores requer uma coordenação funcional baseada na hierarquização, mas que esta não conduz à diferenciação da carreira docente. Consideram que a diferenciação dos professores se fez distribuindo-os por patamares funcionais distintos.

Em Portugal, a solução encontrada foi a diferenciação dos professores pela verticalização da carreira docente, que passou a ser estruturada em duas categorias distintas: a de professor e a de professor titular. A esta última foram atribuídas as funções de coordenação, supervisão pedagógica e avaliação de desempenho dos restantes professores. Nesta sequência, a docente passou a fazer parte da categoria de professor titular, com todas as implicações daí resultantes.

Já era coordenadora do Grupo de Educação Especial do Agrupamento, por designação da diretora, mas agora tinha uma legislação a sustentar esse cargo, ao qual foram acrescentadas outras funções e, obviamente, mais responsabilidades a nível da avaliação do desempenho docente. Será que esta categoria era mesmo constituída por um grupo de professores “altamente qualificados”? Essa foi a perspetiva política e legislativa, mas não a dos docentes, já que isso não era diretamente visível nos parâmetros de seleção exigidos no concurso realizado para o efeito.

A divisão da carreira em duas gerou contestação entre os docentes. O quadro dos professores titulares não era necessariamente o dos mais qualificados mas antes com mais experiência pois nele foram integrados os que tinham mais anos de serviço, posicionados no índice remuneratório 340. Para além disso, ser professor titular não era indicador, por si só, de ser detentor de mais competências para a função. Este foi um dos aspetos que dificultou a operacionalização do modelo A ineficácia desta legislação e consequente hierarquização da carreira, estava condenada ao insucesso e foi extinta em 2009/10, retomando-se a carreira docente única.

Para além da formação inicial e da formação contínua, temos, então, a formação especializada como uma necessidade sentida pelos docentes para responder à heterogeneidade de funções e cargos em que se estrutura a escola atual e que a legislação regulamenta para o seu exercício.

Os cargos de coordenação, enquadram-se neste processo de autonomização pois, como refere Oliveira:

É minha convicção que o desenvolvimento da autonomia da escola passa pela atribuição de poderes de liderança aos atores educativos que desempenham funções de gestão intermédia na escola. Por outro lado, o

desempenho das funções de gestor intermédio requer um determinado perfil profissional e um conjunto de competências que poderão ser enquadradas no domínio da supervisão escolar (2000:46).

Uma escola que se preocupa em fortalecer a sua autonomia define um projeto educativo onde envolve os seus agentes educativos e orienta a sua ação, no quadro de uma dinâmica pedagógica e administrativa e de uma supervisão que engloba toda a comunidade educativa. Os coordenadores, como gestores intermédios que desempenham cargos específicos, ocupam um lugar decisivo na estrutura escolar e mantêm com a direção uma articulação privilegiada e determinante. As suas competências são vastas e compreendem o apoio aos colegas no desenvolvimento das atividades letivas, o apoio na formação contínua, a supervisão da execução de programas e projetos no âmbito das suas áreas de especialização e a avaliação do desempenho docente (Oliveira, 2000). A liderança deve ser do tipo colegial, em que todos participam na elaboração dos projetos e nas atividades da escola, nas suas diferentes dimensões e estruturas. Os docentes responsáveis por eles devem, por isso, ter formação especializada, embora nem sempre isso aconteça. Essa formação, deve ser complementada com uma componente na área da supervisão escolar, já que esta se torna cada vez mais uma dimensão crucial na implementação dos projetos educativos e na consecução dos objetivos nestes traçados.

É a ação e interação entre os órgãos de direção, os gestores intermédios e restante comunidade educativa, numa dinâmica formativa, que possibilita a construção de uma escola que se desenvolve (Canário, 1995).

A docente desempenhou, durante vários anos letivos, funções de gestão intermédia. Foi esta experiência em vários órgãos com diferentes níveis de responsabilidade na escola, que fez despertar o seu interesse pela supervisão, mas também a necessidade de ter formação a este nível. Os cargos que exerceu e as atividades desenvolvidas, foram de grande exigência e sentiu algumas dificuldades. Valeu-lhe a constante disponibilidade para aprender e o trabalho em conjunto com os seus pares. Procurou ser sua parceira para, em conjunto, encontrar caminhos e soluções para os problemas que se colocavam, construir instrumentos de análise e a ação, bem como alternativas metodológicas capazes de responder às exigências do contexto escolar e social da população escolar que atendiam.

O ano letivo 2007/08, a partir do 2º período, foi agitado pela saída da legislação sobre a avaliação dos docentes, que constituiu uma autêntica “revolução” no modelo de

avaliação dos professores. Geraram-se muitas discussões sobre o assunto e dividiram-se posições, do lado dos professores e do lado dos responsáveis ministeriais, a que toda a comunicação social deu grande destaque. Até aí a avaliação dos professores era basicamente um processo administrativo. Com esta legislação o método passou a ser mais complexo, resultante da introdução de novos princípios e objetivos que envolvem outras dimensões e uma maior variedade de intervenientes e instrumentos.

De acordo com aquele decreto, são avaliadores o coordenador de departamento curricular e o presidente do conselho executivo ou o diretor. Por inerência ao cargo de coordenadora do Departamento de Educação Especial, a docente foi interveniente direta na Avaliação do Desempenho do Pessoal Docente. Na altura, presidente do Conselho Pedagógico do Agrupamento, desde o início a docente, integrou o grupo de trabalho que se constituiu, a Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho (CCAD), da qual foi sua coordenadora, nesse ano letivo.

Este foi um período vivido com grande intensidade por todos os docentes, em geral e, particularmente pelos que integraram esta comissão.

A análise da documentação, a construção dos instrumentos e o delinear do caminho para seguir os procedimentos exigidos, implicou um trabalho infatigável para todos os docentes da comissão. Realizaram-se muitas reuniões onde se produziram e refizeram muitos documentos. Sentiram-se algumas dificuldades nesta organização e na conciliação dos horários dos professores envolvidos.

Ao mesmo tempo, frequentaram-se algumas ações de formação que foram importantes para esclarecer dúvidas, o que nem sempre foi conseguido.

Ao pretender conciliar a dimensão formativa com a sumativa, a legislação é geradora de tensão e controvérsia. A vertente formativa a que faz referência não existiu de facto. O modelo não continha mecanismos de identificação e superação das dificuldades dos professores. Em relação às necessidades de formação contínua também não era específico e não foram solicitadas aos avaliadores diligências nesse sentido. A distinção pelo mérito, que seria um fator positivo do modelo, também não funcionou bem assim, pois só tinham acesso às menções mais elevadas os professores que pediram observação de aulas, que nem sempre eram os melhores na prática do dia-a-dia. A aula observada foi, na realidade, um mecanismo artificial e enganador de distinção dos docentes.

O não envolvimento dos docentes e das escolas na preparação, implementação e acompanhamento de aplicação da legislação, dificultou o processo de operacionalização do sistema e provocou muita discussão e algumas resistências às mudanças ocorridas.

Este aspeto é crucial, como referem Paquay, (2004) e Harris (1986), para a mobilização dos professores e para uma abertura à mudança e uma nova cultura das escolas.

Vieira (2006) refere que a instabilidade e o conflito representam condições de reflexividade que fazem parte das circunstâncias que rodeiam a tomada de decisões. Nesse sentido, a supervisão pedagógica constitui um instrumento de compreensão e gestão da complexidade da realidade e “abre caminho à resistência e ação estratégicas face aos constrangimentos e dilemas com que temos que lidar nos contextos profissionais” (Vieira, 2006:40).

Nesta natural resistência à mudança e conturbação perante modelos novos, o papel do supervisor é fundamental na forma como decorre o processo. A sua ação, a sua postura e a comunicação que estabelece com os avaliados pode ser um fator facilitador mas também constituir um entrave.

Apesar das dúvidas e das dificuldades sentidas, a docente, procurou posicionar-se como facilitadora. Sentiu que o seu trabalho teve uma grande componente de natureza burocrática e classificativa, tanto nos anos em que não houve observação de aulas como nos outros.

As situações em que ocorreu a observação de aulas foram as mais delicadas. O objetivo referido pelas avaliadas para esse pedido foi o da obtenção da menção de Muito Bom e para o qual este momento era um requisito obrigatório. No caso das contratadas isso trazia-lhes vantagem no concurso, pois acrescentava pontuação à nota de candidatura.

A docente sente que houve distinção entre a avaliação realizada às docentes contratadas e à docente do quadro do agrupamento, não no processo em si, que foi o mesmo, mas do ponto de vista emocional e de comunicação. As primeiras, eram mais novas, com pouca experiência, a trabalhar pela primeira vez no agrupamento, com maior abertura para o diálogo e com vontade de questionar para aprender. No segundo caso, tratava-se de uma colega mais velha que a avaliadora, com mais anos de docência e uma postura de confronto e questionamento subtil. Houve momentos de alguma tensão disfarçada, de ambas as partes.

A observação de cada uma das duas aulas foi precedida de uma reunião de preparação para discutir a forma como ia decorrer o processo, onde foi solicitada a planificação da aula a observar e os documentos sobre a organização da atividade e do processo escolar e pedagógico dos alunos da docente. Durante a observação a avaliadora recolheu informações sobre o decurso da mesma, que, posteriormente, transferiu para uma ficha de registo. Após as aulas assistidas realizou-se uma reunião para apreciação conjunta da

aula e a elaboração de um documento reflexivo com uma apreciação, em separado, da avaliada e da avaliadora.

As avaliadas revelaram que tinham como certa a menção de Muito Bom, só pelo fato de ter havido observação de aulas, o que era errado. Essa terá sido uma ideia enganadora que foi veiculada entre a classe docente. A observação de aulas, não garantia, só por si, aquela menção. Houve necessidade de recolher e tratar outras informações de índole diversa, para preencher a ficha global do avaliador, que incluía a avaliação de várias dimensões relativas à vertente profissional social e ética, à vertente do desenvolvimento do ensino e aprendizagem, à participação na escola e relação com a comunidade educativa e, por último, ao desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida. Para além disso, houve, da parte das avaliadas, excessiva confiança neste momento, que continha algum artificialismo e nem sempre representava a prática pedagógica diária.

Tendo por referência o ponto de vista das avaliadas, a docente estabelece algumas semelhanças com o modelo de normas comuns de McGreal (1983) que considera a observação de aulas determinante na avaliação sumativa. Neste modelo, o centro é o processo de ensino e o controlo da avaliação está do lado do supervisor. O processo de supervisão é idêntico para todos os docentes, independentemente da experiência e da competência de cada um. Os critérios são simplificados e estão estandardizados numa lista, o que permite a avaliação comparativa entre os avaliados.

Nos casos em que houve observação de aulas, as reuniões realizadas durante o processo de avaliação poderão aproximar-se, em parte, do modelo dos objetivos educacionais de Tracy e MacNaughton (1993) com os passos próprios da supervisão clínica. Nesta abordagem sucedem-se quatro momentos chave: a reunião pré-observação, a observação, a análise e estratégia e a reunião de pós observação. Na reunião pré – observação o supervisor e o professor analisam os objetivos da aula e como os mesmos devem ser alcançados. Durante a observação ocorre a recolha e o registo dos dados que são analisados no terceiro momento. Neste, a informação recolhida é comparada com os objetivos delineados e, caso tal não tenha acontecido, podem ser propostas alternativas. Por fim, na reunião pós observação, são discutidos todos os dados da aula e propostos novos objetivos e estratégias futuras.

As avaliações seguiram estes passos mas os dois últimos tiveram lugar na mesma reunião. Para além disso, nas observações realizadas pela docente, não houve intenção formativa, logo, na reunião pós-observação, a análise realizada não incluiu a

apresentação formal de propostas futuras mas a apreciação global do decurso da aula, focando os aspetos positivos e negativos da mesma.

No caso das avaliações em que não houve observação de aula, o processo foi quase inteiramente administrativo. A avaliadora recolheu informação documental sobre a organização do trabalho de cada docente e dos processos escolar e pedagógico dos alunos, tal como já fizera com as restantes avaliadas. Para todas as situações houve ainda a recolha de informação direta junto das coordenações de cada escola relativa ao envolvimento de cada docente na escola e na comunidade educativa.

O relatório de autoavaliação foi ainda um dos documentos analisados para recolha de elementos avaliativos. Todos os dados recolhidos permitiram o preenchimento dos formulários de avaliação, em que se classificava o desempenho das avaliadas, de acordo com os parâmetros e indicadores neles definidos.

Este foi um período particularmente difícil de trabalho intenso para a docente, como responsável pela avaliação das colegas do seu departamento. O clima que se gerou nem sempre foi favorável ao exercício do cargo de coordenação. Sentiu, em alguns momentos, constrangimentos e muitas dúvidas. Noutros estava mais segura do seu papel. Esteve sempre consciente de que era uma tarefa que tinha que desenvolver com coerência, imparcialidade e responsabilidade.

A sua ação teve uma componente individual e outra coletiva e externa. A primeira que teve que ver com as suas características pessoais e profissionais e a segunda estava enquadrada nas orientações dadas pela CCAD (Comissão de Coordenação de Avaliação do Desempenho) e na prática do agrupamento.

Por falta de formação na área supervisaiva, por dificuldades resultantes das suas particularidades individuais e profissionais, da interação que estabeleceu com os pares, da conjuntura que se viveu no agrupamento e das circunstâncias externas do momento, nomeadamente as relacionadas com a legislação, a docente reconhece que o seu desempenho como supervisora nem sempre foi ao encontro, de forma muito nítida, à liderança com visão de que falam Sullivan e Galntz, (2000). Este trabalho não compreendeu de forma direta e intencional uma perspetiva de futuro, como referem estes autores. A ação esteve praticamente focalizada no momento avaliativo não tendo com objetivo principal a procura objetiva da melhoria do ensino e da aprendizagem nem do desenvolvimento profissional ou pessoal das avaliadas. Já o pressuposto da democraticidade foi mais visível pois desenvolveu-se um trabalho de colaboração, do ponto de vista da partilha de ideias e da reflexão conjunta.

Por ser a primeira vez que se implementava o modelo instituído, inicialmente a ideia que se viveu nas escolas era de que iria predominar um estilo de supervisão diretiva e administrativa. A docente procurou afastar-se da função inspetiva e de controlo que parecia estar por detrás da observação direta das aulas e de uma avaliação que era essencialmente sumativa. Na prática, o próprio modelo apontava nesse sentido, já que alguns dos princípios eram vagos e não foram formalizados. Não era exigido aos avaliadores qualquer apoio ou orientação aos avaliados. Em todas os momentos ouviu, deu atenção, fez sugestões, procurou ter uma atitude ativa, dialogante e construtiva.

No caso das professoras contratadas, sendo menos experientes, foi mais clara a sua função de aconselhamento e apoio, semelhante ao proposto por Stones (1984), no seu modelo psicopedagógico. Neste o supervisor deve ajudar o professor a desenvolver capacidades e competências, num ambiente de partilha, entreajuda e incentivo, o que se verificou. Procurou ser parceira das professoras, para juntas procurar auxílios, instrumentos, alternativas metodológicas capazes de responder às exigências do contexto escolar e social, a partir das situações particulares dos seus alunos.

Analisando a esta distância, na sua globalidade, o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente foi promotor de reflexão, como resultado da discussão que se gerou nos vários momentos da avaliação, ainda que nem sempre numa forma clara e intencionalmente construtiva. O seu contributo para o desenvolvimento profissional das docentes avaliadas e para a melhoria das aprendizagens, embora existindo, foi pouco significativo e indireto. Este facto foi mais evidente na avaliação das docentes em que não houve observação de aulas, já que esta permitiu alguns encontros de preparação, discussão e reflexão. Relativamente à dimensão formativa da avaliação, esta não existiu pois não foi realizado levantamento de necessidades nesse sentido, nem apresentadas propostas de ação.

A docente considera que este modelo de avaliação de professores representou uma evolução relativamente aos anteriores. Curado (2008) aponta aspetos positivos como o de procurar o desenvolvimento profissional a par da melhoria organizacional das escolas e da prestação de contas, de serem utilizadas diversas fontes de informação (Stronge, 2010), de se relacionar a avaliação com o Projeto Educativo do Agrupamento, de se prever um projeto de desenvolvimento para as menções negativas e de ser possível a negociação entre avaliador e avaliado.

Para ser eficaz o processo de avaliação de professores deve assumir um caráter formativo e assentar em estratégias de supervisão da ação pedagógica, que no caso do modelo em vigor, não estavam ainda definidas nem consolidadas. As alterações legislativas introduzidas no ano letivo 2011/12 e a experiência entretanto adquirida, poderão constituir um avanço ao nível da supervisão, em si mas também da escola como organização. A seu tempo se verá. A avaliação dos docentes deve ser um fator facilitador do seu desenvolvimento pessoal e profissional e da aprendizagem e não constituir um constrangimento, para nenhum dos intervenientes nesse processo. Afigura-se também crucial que seja acompanhada da formação dos supervisores, de forma a promover a qualidade do processo avaliativo e ter impacto na ação pedagógica e, assim, nos resultados educativos. Algumas das limitações surgidas com o modelo de avaliação dos docentes poderão ter a ver com o fato de, na sua origem, estarem subjacentes razões economicistas, para além das educacionais.

A inexistência de padrões ou referentes de desempenho específico para os professores do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, é igualmente um aspeto limitador do modelo (Curado, 2008). Falta preencher esta lacuna legislativa que ajudará a ter referenciais na definição de objetivos e na prática educativa dos professores destes níveis de ensino.

Hoje em dia, vive-se ainda um período de transição em educação, que aponta diversas possibilidades, mesmo que nem todas estejam consolidadas.

Como já vimos, não existe uma definição consensual sobre o conceito de supervisão. Este sofreu alterações ao longo do tempo, à medida que as formas de supervisão também se foram modificando, acompanhando a deslocação do paradigma conservador para os novos paradigmas em educação.

A supervisão clínica, ao acentuar a dimensão ética, social, crítica e a ação transformadora do professor, surge como alternativa à supervisão tradicional (Smyth, 1991). Nesta, a ação supervisiva atua de fora para dentro ditando aos professores soluções estandardizadas. M. Cogan, R. Goldhamer e R. Anderson, no final dos anos 80 desenvolveram estudos com base neste modelo. Na supervisão clínica a ação vem de dentro para fora e parte do professor que, no contexto da sua formação contínua tem mais possibilidades de tomar consciência do seu poder, da sua experiência, da reflexão sobre esta ação e da colaboração com os seus pares. Este tipo de supervisão, por envolver mais variáveis e ser mais dinâmica é a que mais genuinamente se distingue dos outros e dá mais visibilidade à supervisão. O supervisor deve ajudar o professor na

observação da sua ação e dos contextos em que a mesma decorre e também a questionar, a analisar e interpretar os dados recolhidos e a refletir sobre eles, assumindo uma postura crítica, e a tomar decisões sobre ações futuras. Este é o modelo que mais se aproxima da ação supervisiva desenvolvida pela docente enquanto avaliadora dos docentes do seu departamento. Subjacente à sua prática esteve uma atitude de interajuda, de colaboração, de autoavaliação e reflexão crítica, ainda que mais visível e intencional numas situações do que noutras.

Em relação aos cenários de supervisão propostos por Alarcão (2010), o ecológico é o que poderá ter mais semelhanças com a prática da docente como supervisora. Este cenário foi desenvolvido por Alarcão e Sá-Chaves (1994) e Oliveira-Formosinho (1997), com base no modelo de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979). No cenário ecológico, a supervisão assume uma componente construtivista e desenvolvimentista e tem em conta a interação que se estabelece entre o docente e o meio em que está inserido. É um pouco arriscado colocar esta hipótese de trabalho, que necessitaria de ser confirmada por um estudo mais profundo. A relação que a docente estabeleceu com os pares, tendo em conta as características do meio, a dinâmica do agrupamento e as relações interações pessoais, constituíram-se como promotoras do desenvolvimento de todos os intervenientes no processo.

O contexto em que se desenrola a ação educativa conduz, por um lado, ao crescimento do indivíduo, e por outro, do próprio meio, sob efeito da ação daquele. A dinâmica social que se estabelece entre as atividades, os papéis e as relações interpessoais determinam não apenas o desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo, mas também dos contextos que o envolvem. As práticas supervisivas têm aqui um papel construtivista, motivador, de apoio e de incentivo à reflexão e autorregulação do ensino e da aprendizagem.

A complexidade do mundo atual e dos problemas com que a escola se debate, exige profissionais atentos, implicados na sua atividade e que se envolvem em projetos comuns e respostas partilhadas, num trabalho em equipa. O “eu solitário” deu lugar ao “eu solidário”, como referem Sá-Chaves et al (2000), onde a ação de cada um importa mas fazendo parte de um todo, num pensamento coletivo, assente na partilha, no diálogo, na reflexão crítica e positiva, constituindo a alavanca das mudanças nas organizações.

No paradigma da reflexividade de que fala Canário (1992) os professores são agentes de mudança do processo educativo e curricular, transferindo, dessa forma, os centros de

decisão para a escola, inserida no seu contexto local. É este professor reflexivo que vimos em ação nas nossas escolas e impulsiona a melhoria da sua qualidade e eficácia. A construção de um profissional reflexivo é um processo interativo e multidimensional que decorre no contexto da ação. Ser um professor reflexivo é mais do que refletir sobre as suas práticas, o que nos remete para o conceito de escola reflexiva de Formosinho (2002, I:220).

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 (Formosinho, 2002, I:220).

Formosinho (2002) concebe a escola como organização aprendente e qualificante, partindo do conceito de Senge de organização aprendente (1994). Segundo este autor, a escola é uma organização que está em constante desenvolvimento e que, por isso mesmo, potencia a capacidade de gerir o seu futuro. Considera ainda que são cinco as características principais que contribuem para o desenvolvimento da organização aprendente: liderança e domínio pessoal; modelos mentais estruturantes; visão partilhada; aprendizagem em grupo e pensamento sistémico. Este último engloba todos os outros, pois ter uma visão de conjunto do todo que é a organização, é saber como a liderança é assumida, qual o pensamento coletivo, a filosofia subjacente, o processo de discussão e partilha, o modelo de participação, o envolvimento e a projeção no futuro que estão subjacentes.

As características referidas estão presentes na epistemologia da prática como referente numa escola reflexiva, consagrada no valor da reflexão sobre a ação (Schön 1983) ou numa escola pensante (Formosinho 2002, I). Numa escola pensante, a promoção da investigação-ação ocupa um lugar importante no desenvolvimento de todos os agentes envolvidos, quer a nível individual quer a nível coletivo, para além de contribuir para a resolução dos problemas. O processo estrutura-se em quatro fases: planificação, ação, observação e reflexão. Identificado o problema, delineia-se um plano de ação e de observação mediante as hipóteses levantadas, e, por fim, procede-se à avaliação da ação. Pode haver ou não, uma revisão total ou parcial da ação ou partir para novo estudo. Este pode ser um primeiro ciclo a que se seguirão outros, ligados entre si. A ideia da investigação-ação teve aplicações na educação nos anos 80. Hoje em dia apresenta-se como uma metodologia que pode aplicar-se à educação, tanto a nível da resolução de problemas como da formação de professores.

O autoconhecimento, a autoavaliação e a auto-monitorização preconizados pela observação ação contribuem para o desenvolvimento de uma escola aprendente e qualificante (Formosinho, 2002).

A reflexão deve ser um requisito para o desenvolvimento profissional e ter como objetivo formar professores que negociam, questionam o seu contexto, analisam as origens e as consequências das suas ações. Reflexão e formação reflexiva são conceitos que incluem a “reflexão na ação” de Schön (1983), mas que importa articular com as crenças, a ação e a reflexão sobre as mesmas (Wallace, 1991). Este autor, que incidiu os seus estudos nos professores de línguas, propõe um modelo reflexivo com duas dimensões: o conhecimento recebido e o conhecimento experiencial. O primeiro refere-se aos conhecimentos resultantes da pesquisa, de teorias e de habilidades, necessárias ao exercício da profissão. O segundo tem a ver com o conhecimento adquirido através da prática tendo tido oportunidade de refletir em ação.

O desafio da supervisão numa escola reflexiva passa por considerar o seu campo de ação não apenas o professor individualmente, na sua sala de aula, mas o professor na sua interação com a escola e o meio em que esta se insere.

Formosinho (2002, I) considera que são dois os níveis em que se deve olhar a supervisão: a formação e o desenvolvimento profissional dos professores e a sua influência no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos; o desenvolvimento e aprendizagem organizacionais e a sua influência na qualidade da vida da escola.

O papel do supervisor será o de facilitador, de negociador, de líder ou dinamizador da escola e a sua ação abrange tanto os docentes como os alunos. Deve envolver toda a comunidade na identificação da missão e dos valores estruturantes do projeto educativo, assim como na ação partilhada da sua implementação e avaliação, num processo de investigação-ação e de autorregulação. Neste novo sentido da sua função, tem que conhecer os princípios orientadores da escola e trabalhar em equipa, ser capaz de gerar compromisso pela definição de objetivos comuns. Tem que ter boas capacidades de diálogo, negociação, partilha de ideias para gerar conhecimentos, de entreajuda e confiança em si e no outro.

A abrangência do conceito é atualmente maior e mais profunda ao considerar o supervisor

como líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros, poderá dizer-se que numa visão macroscópica, a função

principal do supervisor consiste em fomentar ou apoiar contextos de formação que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutam num desenvolvimento profissional dos agentes educativos (professores, auxiliares e funcionários) e na aprendizagem dos alunos que nela encontram um lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem (Formosinho,2002:233).

Visto assim, o supervisor é uma figura central no processo de desenvolvimento dos professores, como pessoas e como profissionais, e da escola. A autora considera que o supervisor deve ter, entre outras, competências interpretativas, de análise e avaliação, de dinamização de formação e relacionais. Isto é, deve ser capaz de fazer uma leitura da realidade humana, da vida e do mundo atual de forma a perceber a emergência de novas ideias. Deve ter capacidade de analisar situações, projetos e desempenhos. É importante que tenha conhecimentos a nível da mobilização e gestão de saberes e estratégias, de apoio e motivação, de sistematização de conteúdos. Por fim deverá ter boas capacidades de comunicação, para mobilizar pessoas e gerir grupos e conflitos.

No trabalho que desenvolveu como avaliadora, a docente, sentiu que este último aspeto foi muito importante e aquele em que sentiu mais dificuldades em gerir. Encontrar os momentos oportunos e a forma mais adequada para partilhar ideias, ouvir e transmitir a mensagem pretendida aos avaliados, discutir as situações foi uma tarefa delicada e exigiu cuidados comunicativos, tanto como ouvinte como transmissora e a nível expressivo.

A objetividade é uma dimensão que deve estar presente em qualquer processo científico e no domínio da educação também. No entanto, nem sempre é possível assegurar a sua plena presença pois, existe uma componente subjetiva que é difícil, se não mesmo impossível, de eliminar. No caso da avaliação de desempenho dos professores, a avaliação entre pares do mesmo grupo comporta uma proximidade entre os envolvidos que pode comprometer a transparência e a confiança entre as partes.

Se por um lado é positiva porque o avaliador está informado sobre as particularidades do grupo de docência, por outro, há aspetos relacionais, pessoais ou profissionais, que podem interferir. Acresce que ainda não está bem interiorizada a cultura avaliativa nas nossas escolas e este processo pode afetar o clima existente nestas organizações. Sensibilidade, perspicácia, ponderação são também algumas competências que o supervisor deve possuir.

Já vimos que a supervisão deixou de ser um processo apenas técnico para envolver uma série de requisitos pessoais e conhecimentos, que se devem conjugar com competências profissionais. O perfil do supervisor é cada vez mais completo e rigoroso e é determinante na forma como decorre o processo de supervisão.

É importante que o ciclo avaliativo do desempenho dos professores, para além do momento de observação de aulas, preveja um momento anterior para preparação do processo e um outro no final para análise e discussão da prática pedagógica. Este ciclo seria semelhante ao modelo orientado para objetivos desenvolvido por Tracy e MacNaughton (1993), como vimos, e poderia compreender igualmente propostas futuras. Desta forma, haveria mais oportunidade para antever e superar dificuldades e refletir sobre todo o processo.

O cenário clínico proposto por Alarcão (2010) e desenvolvido por M. Cogan, R. Goldhammer e R. Anderson (1973) com os momentos de momentos de planificação, interação e avaliação aproxima-se desta ideia de ciclo. Temos, então, a supervisão clínica como um modelo possível de sustentar a avaliação de desempenho docente.

A supervisão, no contexto de uma escola reflexiva, tem um papel que envolve uma componente formativa e uma dimensão de desenvolvimento pessoal e profissional, que se alarga ao contexto da escola. Nesta, o supervisor é uma figura fundamental e, ao mesmo tempo que desenvolve formação contínua onde se inclui uma dimensão avaliativa, está, também ele, em contínua aprendizagem e desenvolvimento. A sua tarefa é cada vez mais complexa e exigente e requer formação específica, não apenas como requisito legislativo mas porque, de facto, na prática diária é indispensável.

Embora de uma forma nem sempre tão clara e precisa como a veiculada na literatura e nos estudos sobre o tema, a escola/agrupamento onde a docente exerce funções é uma escola reflexiva. Destacam-se algumas fases como a da discussão, construção de instrumentos e aplicação da avaliação de desempenho do pessoal docente, para além dos referentes à organização de todos os documentos estruturantes da vida do agrupamento e do decurso do ano letivo com a implementação do projeto educativo e das atividades neles previstos, na qual toda a comunidade educativa se envolve.

Nem sempre os docentes têm consciência da importância destes momentos, nem do seu papel como intervenientes diretos na vida da escola, em que a atuação de cada um em particular e o trabalho interpares é crucial no crescimento da escola e na melhoria do desempenho de todos os que aí trabalham, docentes, não docentes e alunos. Apesar de o grau de participação e empenho de cada um ser variável e por vezes irregular.

No desempenho dos cargos de gestão intermédia com funções de supervisão e particularmente o de avaliadora, vários fatores de índole pessoal e profissional interferiram no desempenho da docente. Destacam-se as dificuldades de operacionalização legislativa, o contexto social e cultural da escola, as práticas educativas vigentes e a interação entre todos os intervenientes. Estes aspetos tiveram elementos que ora funcionaram como facilitadores ora como limitadores da ação.

Pode dizer-se que muitos dos conhecimentos que colocou neste trabalho foram resultado da experiência adquirida no desempenho de outros cargos. Foram estes que permitiram ultrapassar algumas dificuldades e dúvidas como supervisora e lhe deram segurança em certas situações, potenciando o seu crescimento contínuo.

A docente procurou ter uma atitude flexível e ponderada, suscitar pontos de discussão, descobrir estratégias para a resolução dos problemas e caminhos para a reflexão, partilhar ideias, abrir pontes de diálogo com os vários parceiros e intervenientes, tendo subjacente uma perspetiva de grupo que discute integrado na escola e na comunidade, o que foi melhor conseguido umas vezes do que outras.

Com empenho e responsabilidade procurou responder aos desafios que lhe foram colocados. A discussão e reflexão foram impulsionadoras do seu desenvolvimento pessoal e profissional e da aprendizagem, bem como também das suas colegas. Mas isso não chega para o nível de exigência das funções da escola atual. Reconhece que ter formação específica nesta área teria contribuído para um melhor desempenho. Após esta experiência formativa o futuro será, decerto, diferente, mais produtivo e com uma maior consciência da responsabilidade do seu papel, tanto a nível pessoal como profissional, pois o crescimento pessoal e profissional é um processo que continua ao longo da vida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegou o momento de tecer algumas considerações sobre o presente trabalho, que representou um desafio à capacidade contínua de aprender.

Este relatório possibilitou à docente fazer uma reflexão sobre a sua atividade profissional, que de outra forma, certamente não surgiria. Funcionou como uma janela através da qual observou, em retrospectiva, o percurso feito até aqui. Foi buscar às suas memórias o dia-a-dia na escola, a relação com os colegas, o que fez e o que ficou por fazer, as situações com que se deparou e a forma como as enfrentou, os problemas que resolveu e também aqueles para os quais não foi capaz de encontrar a resposta mais adequada ou atempada. Destas vivências tentou fazer uma análise, que pretendeu ser alargada, crítica e construtiva e de que emergiu um conhecimento mais profundo das questões, não apenas da supervisão pedagógica mas dos novos paradigmas da educação do século XXI.

Sente-se agora uma pessoa e uma profissional mais reflexiva, mais observadora e atenta e que valoriza de forma positiva pequenos detalhes até agora invisíveis. Hoje vê a supervisão como um processo construtivo e uma oportunidade de refletir, analisar, construir, refazer e escutar ativamente. Tarefa delicada, difícil de desenvolver e de levar a bom termo, mas não intransponível.

Julga estar mais perto do professor reflexivo, não apenas ao nível individual mas também coletivo, capaz de olhar a escola e o meio envolvente, como um todo, em que se partilham experiências, sucessos e insucessos, se constroem e reformulam projetos e se discutem as dificuldades e as potencialidades da ação pedagógica.

Considera que chegou ao fim muito mais rica do que quando começou esta formação, pelo que leu, pelo que analisou e, sobretudo, pelo que refletiu.

Procurou fazer da reflexão um modo de ser e estar na profissão. Refletir é duvidar, debater, ir mais além, ampliar os saberes, valorizar o autoconhecimento e a autoavaliação, e estas foram competências que desenvolveu.

O presente relatório mostra a ideia de evolução e de descoberta, que alcançou pela vontade de saber mais e pela procura sistemática.

As pesquisas e leituras que fez ajudaram-na a selecionar, a comparar, ordenar e sistematizar as ideias e os conhecimentos e a relacioná-los com a sua experiência profissional. A informação teórica permitiu, por um lado, adquirir mais saber e, por outro, dar sentido e enquadrar a sua prática educativa.

A forma como se olham e analisam as situações e o dia-a-dia varia consoante o tempo, o local, a experiência de vida e os conhecimentos adquiridos, que funcionam como filtros que interpretam e dão significado às suas convicções, às suas emoções e à sua ação. Exemplo disso foram as dificuldades, as dúvidas e os constrangimentos que sentiu no exercício dos cargos e das funções de que foi responsável. Até à realização desta formação nem sempre viu claramente as suas potencialidades nem a sua abrangência. Após a frequência desta formação, sente que afinal dão sentido à sua vida profissional. Fazem parte do seu percurso e do seu desenvolvimento, tanto pessoal como profissional. Isto porque, como sujeito interveniente direto, esteve sempre presente no processo de construção de si mesma e da sua história de vida, nos seus múltiplos papéis pessoais, profissionais e sociais. É importante este interrogar da prática e o rever da experiência, pois isso permite sentir a força transformadora da reflexão e aí reside a ideia de construção permanente e de autoavaliação, que se estende à escola e ao contexto envolvente.

Até aqui a docente mencionou sobretudo os aspetos positivos deste relatório. No entanto, durante a sua realização, deparou-se com alguns fatores que funcionaram como limitadores do seu trabalho. Um primeiro relaciona-se com a seleção dos aspetos da sua vida profissional ligados à supervisão pedagógica, que não estavam bem definidos e exigiu algum esforço na clarificação e organização de ideias. Outro refere-se às questões temporais pois teve que conciliar a formação com a atividade profissional. Esse facto condicionou o tempo dedicado, que nem sempre foi o desejável.

Teve também algumas dificuldades na pesquisa da literatura sobre o tema. A escolha de livros, textos e artigos foram demorados e nem sempre fácil. Selecionar, estudar as teorias e as ideias mais significativas, relacionar a informação recolhida e, fator essencial, fazer o seu enquadramento com a vida profissional, foi uma missão complexa e delicada. Surgiram muitas incertezas, obrigou-a à construção e desconstrução de ideias, a alguns avanços e recuos no delinear da estrutura e da elaboração do trabalho.

O mundo da educação é multifacetado, aberto e em permanente construção sendo preciso acompanhar, interpretar, refletir e integrar os novos conhecimentos com vontade de fazer sempre melhor, aprender e crescer, pois o desenvolvimento dos professores é um processo inacabado, que tem efeitos no desenvolvimento dos alunos e da escola. Desta análise despontou uma perspetiva de supervisão pedagógica mais dinâmica e construtiva, que emerge na escola como ponte que liga os vários órgãos, promotora de práticas colaborativas de trabalho e mediadora da ação educativa, nas suas várias

dimensões, seja a nível dos professores, dos alunos e das aprendizagens como dos contextos em que estes se inserem, num processo de melhoria e aprendizagem ao longo da vida.

A docente considera que atingiu o que se tinha proposto ao iniciar a presente formação e que esta correspondeu às suas expectativas, podendo mesmo dizer que estas foram superadas. Salienta a importância que esta formação representa na sua vida profissional, pois sente que hoje está melhor preparada e mais motivada para o desempenho de outras funções educativas, particularmente as do âmbito da supervisão pedagógica. Desenvolveu competências que reforçam o seu papel de elemento ativo na construção de redes de comunicação e conhecimento na escola e nos vários contextos em que desempenha a sua atividade e se move. O olhar que lança sobre a escola e o futuro têm agora o filtro da supervisão pedagógica, sendo esta uma alavanca impulsionadora da evolução da ação educativa e de todos os seus intervenientes nas suas múltiplas dimensões.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. e Sá- Chaves, I. (1994) 1. Supervisão de professores e desenvolvimento humano. Uma perspetiva ecológica. In Tavares, J. (org) *Para Intervir em Educação. Contributos dos Colóquios*. CIDInE. Aveiro: Edições CIDInE.

Alarcão, I. (2000). Escola Reflexiva e Supervisão - Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem. In I. Alarcão, (org.) *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora, pp. 12-23.

Alarcão, Isabel (2009). Formação e Supervisão de Professores. Uma nova abrangência. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, pp. 119-128. Consultado em [julho, 2012] em <http://sisifo.fpce.ul.pt> p 9 do II capítulo.

Alarcão, I. e Tavares, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina, SA.

Ayer, F.C. (1954). *Fundamentals of instructional supervision*. New York: Harper and Brother Publishers.

Barr, A. S., Burton, W.H. Brueckner, L.J. (1938). *Supervision: Principals and practices in the improvement of instruction*. New York: D. Appleton-Century.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Canário, R. (1992). Nota de apresentação a Canário, R. (org.) *Inovação e Projeto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.

Canário, R. (1995). O estabelecimento de ensino no contexto local. In Canário, R. (org.). *Inovação e projeto educativo de escola*. Lisboa: Educa.

Cogan, M. L. (1973). *Clinical Supervision*. Boston: MA. Houghton Mifflin.

Costa, Estela (2007). Contributos para uma análise cognitiva da política de avaliação de professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 4, pp. 49-58. Consultado em [julho, 2012] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

Curado, A. P. (2008). Avaliação de professores, melhoria da escola e desenvolvimento de competências profissionais docentes. *13º Congresso Educação Hoje*, Universidade de Lisboa, Reitoria Texto Editores. Consultado em [outubro 2012] em [http://www.te.pt/images/downloads/cong-13\\_ana\\_paula\\_curado\\_aval-profs.pps](http://www.te.pt/images/downloads/cong-13_ana_paula_curado_aval-profs.pps)

Danielson, C. & McGreal, T. (2000). *Teacher Evaluation: to Enhance Professional Practice*. Alexandria: ASCD.

Dominicé. Pierre (1990). *La histoire de vie comme processus de formations*. Paris: Éditions L`Harmattan.

Estrela, M.T. (2002), *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.

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

Formosinho, J.O. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II-Da Organização à Pessoa*. (org.) Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. e Machado, (2010). Os professores e a diferenciação docente-Da especialização de funções à avaliação de funções de avaliação de desempenho. In Formosinho, J., Machado, J. e Formosinho, J. O. *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda, p: 77-95.

Franseth,J. (1961). *Supervision as leadership*. Evanston, IL: Row, Peterson, and Company.

Fullan, M. (1993). *Change forces probing depths of educational reform*. New York: The Falmer Press.

Glickman, C.D. (1985). *Supervision of Instruction. A developmental approach*. Massachusetts: Allyn and Bacon, Inc.

Goldhammer, R. (1969). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers*. New York: Holt, Rinehart, Winston.

Goldhammer, R. Anderson, R.H. e Krajewski, R.J. (1980). *Clinical Supervision: Special Methods for the Supervision of Teachers*. New York. Holt, Rinehart and Winston (2<sup>nd</sup> ed).

Harris, B. M. (1986). *Developmental Teacher Evaluation*. Newton, MA: Allyn & Bacon.

Joyce, B. R. (1986). *Improving America's schools*. New York: Longman, Inc. Longman

Kerr, S.M. (1990). Alternative technologies as textbooks, and the social imperatives of educational change. In D.L. Elliot & A. Woodward (eds), *Textbooks and schooling in the US* (89<sup>th</sup>) Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part I). Chicago, IL: University of Chicago Press.

McGreal, T.L. (1983). *Successful teacher evaluation*. Alexandria, VA: ASCD.

Morin, Edgar. (2005). *Os sete saberes necessários para a educação do século XXI*. 10.ed., São Paulo: Cortez,

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

Oliveira, M.L.R. de (2000). O Papel do Gestor Pedagógico Intermédio na Supervisão Escola, In I. Alarcão, (org.) *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora, pp. 45-54.

Oliveira-Formosinho,(1997). Em direção a um modelo ecológico de supervisão de educadores de infância. In *Inovação*.10, 1. p:27-41.

Paquay, L. (2004). L'évaluation des enseignants et de leur enseignement: pratiques diverses, questions multiples. In L. Paquay (dir.), *L'évaluation des Enseignants: Tensions et Enjeux*. Paris: L'Harmattan.

Roldão, M. C. (2000). A escolar como instância de decisão curricular. In I. Alarcão, (org.) *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora, pp. 67-77.

Sá-Chaves, I. e Amaral, M.J. (2000). Supervisão reflexiva: passagem do eu solitário ao eu solidário. In I. Alarcão, (org.) *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora, pp. 79-85.

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

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Senge, P. (1990-1994). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Currecny Doubleday.

Sergiovanni, T. J. e Starratt, R.J. (1993). *Supervision: A redefinition* (5<sup>th</sup> ed). New York, McGraw-Hill.

Smyth, W. J. (1991). *Teacher as collaborative learners*, Philadelphia, PA: Open University Press.

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

Stronge, J. H. (2010). O que funciona de facto na avaliação de professores: breves considerações. In Flores, M. A. (org.) *A Avaliação de Professores numa Perspetiva Internacional*". Porto: Areal Editores, S.A, pp.6- 21.

Sullivan, S. & Glantz, J. (2000). Alternative approaches to supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*. 15 (3) pp. 212-235.

Tracy, S.J. e MacNaughton, R. (1989). Clinical supervision and the emerging conflict between the neo-traditionalists and the neo-progressives. *Journal of Curriculum and Supervision*, pp. 4, 246-256.

Wallace, M. (1993). *Study skills in English*. Cambridge: CUP.

Wiles, K. (1967). *Supervision for better schools* (3<sup>rd</sup>). Englewood cliffs, NY: Prentice-Hall.

Vieira, F. (2006). No caleidoscópio da supervisão. In Vieira, F. Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M. e Fernandes, I.S. *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo. Lda.