RELATÓRIO DE ATIVIDADE E DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Maria Helena Salgado

Curso de Mestrado em Ciências da Educação,
Especialização em Supervisão Pedagógica

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Outubro de 2012

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

RELATÓRIO DE ATIVIDADE E DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Curso de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Supervisão Pedagógica

Autora: **Maria Helena Salgado**

Orientador: Professor Doutor **José Reis Jorge**

Outubro de 2012

"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."

Dominicé, Pierre (1990). ***L'histoire de vie comme processus de formation,*** **Paris : Editions L'Harmattan, pp.167.**

RESUMO

A Supervisão Pedagógica é atualmente um conceito multifuncional, pelo facto de abranger um vasto leque de funções inerentes aos cargos de chefia intermédia nas escolas. A presente reflexão crítica visa caraterizar e analisar uma das funções mais complexas atribuídas aos professores, no âmbito da avaliação do desempenho de docentes. Trata-se da função inerente ao cargo de Relator, cuja intervenção abrange a avaliação de colegas, onde se integra a *Observação de Aulas* – um procedimento que poderá trazer à luz alguns constrangimentos entre pares, se não houver uma preparação psicológica prévia relativamente aos papéis de avaliador e avaliado, delimitando os seus campos de atuação, quanto à implementação do dispositivo da avaliação.

A abordagem reflexiva orienta-se pelos exemplos práticos vividos nos processos avaliativos correspondentes aos biénios 2007/2009 e 2009/2011, procurando apoio e fundamentação teórica junto de alguns autores que trataram este tema.

A importância de se pensar numa nova cultura de escola com a implementação regular de *Observação de Aulas* entre pares, com o propósito formativo, à margem do peso punitivo da avaliação é também uma das tónicas dominantes deste trabalho.

Palavras-Chave: Supervisão, Avaliação, Observação de aulas.

ABSTRACT

Pedagogical Supervision is at the present time a multifunctional concept, as long as it covers a wide range of duties associated with the posts of middle management in schools. This critical reflection aims to characterize and analyze one of the most complex functions assigned to teachers, under evaluation of the performance of teachers. This means the function inherent to the post of Reporter, whose area covers the evaluation of colleagues, which integrates the Observation of classes - a procedure that may bring to light some constraints between pairs, if there is no psychological preparation prior relation to the roles of evaluator and evaluated, delimiting their own fields, as the implementation of the device evaluation.

A reflective approach guided by practical examples experienced in the evaluation processes corresponding to the biennia 2007/2009 and 2009/2011, looking for support and theoretical foundation from some authors who have treated this subject.

The importance of thinking of a new school culture with the implementation of regular Observation of classes between pairs, with the purpose formative outside the punishment weight of evaluation is also a focus of this study.

Key words: Supervision, Teacher Assessment, Classroom Observation.

ÍNDICE

Introdução ..... Pág. 7

Primeira Parte

I – Cargos, funções e atividades profissionais de desenvolvimento profissional na área da supervisão pedagógica ..... Pág. 10

1.1 – Cargos e funções desenvolvidas na área da supervisão pedagógica ..... Pág. 13

1.2 – Atividades e projetos de desenvolvimento profissional ..... Pág. 25

1.3 – Outras atividades profissionais relevantes ..... Pág. 29

1.4 – Atividades/Projetos de desenvolvimento pessoal e profissional ..... Pág. 32

Segunda Parte

II – Aspetos da Vida Profissional - Supervisão Pedagógica na Avaliação do desempenho docente – Enfoque na Observação de Aulas ..... Pág. 33

2.1 – Enquadramento da Supervisão na avaliação do desempenho docente – Fundamentação teórica ..... Pág. 35

2.2 – A Legislação no processo de avaliação do desempenho docente ..... Pág. 49

2.3 – Reflexão Crítica – Relator e Observação de Aulas ..... Pág. 52

CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... Pág. 73

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... Pág. 78

LEGISLAÇÃO CONSULTADA ..... Pág. 80

ANEXOS ..... Pág. 82

INTRODUÇÃO

Supervisão, Avaliação e Observação – são estas as palavras-chave que dão o mote à produção escrita que se pretende incluir neste Relatório de Atividade e de Desenvolvimento Profissional, no âmbito do Curso de Mestrado em Ciências da Educação – Especialização em Supervisão Pedagógica.

No enquadramento do referido Mestrado, surge este trabalho, com o qual se pretende uma reflexão crítica, analítica e construtiva de uma atividade prática desenvolvida no contexto da avaliação do desempenho de docentes – o cargo de *Relator*, exercido na Escola Básica Carlos Ribeiro, na localidade de Pinhal de Frades, conselho do Seixal. Neste contexto, iremos reconstruir as tarefas desenvolvidas ao longo dos dois biénios de avaliação (2007/2009 e 2009/2011), legitimando o trabalho que temos vindo a desenvolver no sentido de perceber quais as limitações que ainda persistem, onde e como podemos ainda melhorar o desempenho nesta área onde a *Supervisão Pedagógica* tem um papel preponderante. Pretende-se ainda analisar todos os procedimentos comportamentais e atitudinais de forma auto-crítica e reflexiva, à luz das teorias existentes, refletindo sobre todo o processo ocorrido, procurando encontrar respostas para as eventuais dúvidas e constrangimentos que nessa época surgiram.

O presente trabalho encontra-se estruturado em duas partes fundamentais. A primeira parte pretende mostrar o percurso profissional da professora em causa, procurando fornecer uma descrição detalhada de todas as tarefas desempenhadas ao longo de vinte e cinco anos de exercício profissional, ao serviço da escola pública e de outras instituições privadas, começando por enumerar a formação específica inicial e, posteriormente, traçando o percurso profissional e evidenciando os cargos onde a *Supervisão Pedagógica* esteve presente de uma forma mais evidente – Delegada de Grupo (Responsável Cientifica), Diretora de Instalações, Diretora de Turma, Orientadora de Estágio Pedagógico, Professora Avaliadora/Relatora, membro do Conselho Pedagógico, Membro do Conselho Geral, Membro do Conselho Pedagógico, Membro da Equipa Pedagógica e Membro da Equipa Alargada da Tutoria.

Dada a multiplicidade de cargos, funções e atividades profissionais desenvolvidas, a mesma será descrita e contextualizada, de acordo com cada uma das experiências

profissionais, quer em contexto escolar, quer fora do mesmo, embora sempre em articulação com a atividade de **"Professora".** Como é do conhecimento geral, a atividade docente, assume hoje em dia um papel múltiplo e indiferenciado e, tal como afirmam Formosinho, Machado e Oliveira-Formosinho, essa atividade pode:

> (…) apenas pela sua condição docente e com a vontade inerente ao seu espírito de missão, desempenhar qualquer papel na escola de massas: professor, diretor de turma, delegado de disciplina, coordenador de departamento, orientador pedagógico. monitor de formação contínua, gestor da escola, avaliador, etc. O professor será sempre um generalista potencialmente capaz de assumir, sem preparação adicional, todas as especializações funcionais. (2010:81).

É neste pressuposto que se enquadra a atividade profissional, que será descrita em detalhe, desenvolvida ao longo dos vários anos de carreira docente.

Na segunda parte deste trabalho, procurou-se dar ênfase a uma temática atual e que estivesse diretamente relacionada com um dos cargos desenvolvidos – o de *Relator*. Deste modo, a escolha recaiu sobre a avaliação do desempenho dos professores, uma vez que a mesma se integra num contexto escolar em mudança e transformação, e ainda pela polémica desencadeada pela primeira e subsequentes versões do modelo de avaliação do desempenho de docentes, apontando logo, desde o inicio para uma maior abrangência do conceito de *Supervisão Pedagógica*, promotor de melhorias de práticas de ensino e da qualidade do mesmo e, por outro lado, construído para observar/avaliar o desempenho docente e de uma forma muito particular na *Observação de Aulas*.

Para melhor delimitar o trabalho de reflexão crítica pretende-se explorar o campo de atuação da *Supervisão Pedagógica* na avaliação do desempenho docente, refletindo acerca do papel do Relator *versus* Avaliado e os constrangimentos que daí poderão surgir na relação interpares, procurando articular com alguns aspetos reais da vida profissional e analisando algumas problemáticas vividas.

Assim sendo, pretende-se com este trabalho aprofundar conhecimentos teóricos na área da *Supervisão Pedagógica* tendo em vista uma aprendizagem e crescimento que contribuam para um eficaz desempenho profissional e, simultâneamente, permitam exercer a função de *Relator* de forma segura, esclarecida e equilibrada, procurando dar

resposta a situações que, eventualmente, possam surgir no processo de avaliação do desempenho docente e muito particularmente numa das suas etapas específicas – a *Observação de Aulas.*

Estamos confiantes que a informação a reter, com o desenvolvimento desta temática, será uma boa aposta no desenvolvimento pessoal e profissional, proporcionando uma maior aproximação à atual literatura e legislação atuais.

1. CARGOS, FUNÇÕES E ATIVIDADES PROFISSIONAIS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONALNA ÁREA DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

A presente secção deste projeto visa a descrição da nossa atividade profissional em sete escolas do distrito de Setúbal - Escola Preparatória de Grândola, Escola Preparatória de Alcácer do Sal, Escola Preparatória do Monte de Caparica, Escola Preparatória da Baixa da Banheira, n.º1, Escola Preparatória da Sobreda, Escola Básica 2 de Nun'Álvares e Escola Básica Carlos Ribeiro (antiga Escola Básica 2,3 de Pinhal de Frades.

A formação inicial ministrada pelo Conservatório Regional de Setúbal através do *Curso Complementar de Formação Musical, Instrumento – Flauta Transversal*, regulamentado pelos **Despachos 76/SEAM//85** e **65/SERE//90**, concluída em 1993, permitiu a detenção de habilitação própria e o acesso à profissionalização em serviço no ano letivo de 1994/95, ao abrigo do **Decreto-Lei 287/88,** de 19 de agosto, alterado pelo **Decreto-Lei 345/89,** de 11 de outubro**.** A profissionalização em serviço realizou-se num ano, tendo havido dispensa do segundo, uma vez que estavam reunidas as condições ao abrigo do nº1 do artº 43, do **Decreto-Lei 287/88,** de 19 de agosto, já anteriormente mencionado.

Posteriormente, a conclusão da Licenciatura em Ciências Musicais, pela Universidade Nova de Lisboa, em 1997, ao abrigo da **Portaria n.º 660/86, de 06 de Novembro,** veio garantir um reposicionamento na carreira como professora licenciada e um alargamento do conhecimento cientifico e específico da área lecionada – Educação Musical/ Música - permitindo também o acesso à profissão docente noutras instituições e níveis de ensino, tais como o Conservatório Regional de Palmela e a Escola Superior de Educação Jean Piaget, Campus de Almada, cuja atividade profissional será posteriormente explanada.

Antes de se proceder a uma descrição detalhada de cargos e funções desempenhados, impõe-se a necessidade de salientar a atividade principal – a função docente – a que nos motiva e a que nos confere a capacidade de militância para desenvolver todas as restantes funções que acabam por estar inerentes à profissão de **"professor/a"**, independentemente da formação específica e pessoal, interesses, valores,

aspirações e maturidade da cada individuo. Na situação em análise, a prática docente integra o grupo de Educação Musical no 2º Ciclo (atualmente – Grupo de Recrutamento 250). A Música, como é do conhecimento geral, integra a educação estética a que todo o individuo e futuro cidadão ativo deve ter acesso. Ela é essencial e é parte integrante de um currículo educacional que se requer equilibrado , onde as artes surgem com os seus objetivos específicos, no conjunto das restantes áreas curriculares. Trata-se de uma área curricular de natureza teórico-prática, apresentada numa forma de conhecimento cuja linguagem é o som. Tal como vem definido no Currículo Nacional do Ensino Básico, o qual define as competências gerais e essenciais de cada disciplina para o 1º, 2º e 3º Ciclos, a grande meta da educação musical, no ensino regular, é o desenvolvimento do pensamento musical dos alunos, onde a vivência da experiência musical é a base do desenvolvimento de competências, através de níveis espirais que vão sendo progressivamente mais complexos.

Como professora de Educação Musical, no início de qualquer ano escolar, há uma atitude comportamental e responsável que se repete ano após ano, há que efetuar uma análise do serviço lectivo e não lectivo que nos é atribuído, o qual deve estar sempre em articulação com as competências, motivações, disponibilidade física e mental e experiências profissionais de cada um dos professores que integram a comunidade educativa. Como consequência desta distribuição laboral, surge a necessidade de uma prévia organização do trabalho de forma a poder dar cumprimento a todos os deveres profissionais, espelhados em todas as tarefas que são atribuídas, visando a concretização dos objectivos e metas fixados pelo Projecto Educativo da instituição, assumido hoje em dia pela figura do Agrupamento.

Numa primeira fase, torna-se necessário delinear objectivos individuais e pessoais, tendo em conta o serviço atribuído anualmente, a realidade da escola – que apresenta um incrível dinamismo, traduzido nas diferentes populações escolares que por ali se cruzam anualmente – o Plano Anual de Actividades, o Projecto Educativo e os Projectos Curriculares das Turmas a lecionar, que suportam todo e qualquer envolvimento pedagógico. Paralelamente, e tal como todo o professor se deve manter atualizado e informado nas áreas científica, pedagógica e didáctica, há que planear as necessidades de formação, o que muitas vezes poderá estar para além da respetiva área específica e cuja exigência é muitas vezes ditada pela distribuição anual de serviço e,

acima de tudo porque esta profissão nos exige uma constante atualização nas mais diversas áreas do saber e do conhecimento.

No desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, há a necessidade de planificar, quer individualmente, quer em grupo, articulando conteúdos, competências, estratégias e modelos de avaliação. Pretende-se pois, adequar eficazmente todos estes elementos em função das finalidades previstas no currículo, da articulação vertical e horizontal, da diversidade dos alunos e contextos, dos recursos disponíveis e dos objectivos que integram o Projecto Educativo de Agrupamento, o Plano Anual de Actividades e os Projectos Curriculares de Turma.

Na **componente lectiva,** e na qualidade de docente de ***Educação Musical* – 2ºCiclo**, impõe-se a necessidade de participar com sentido de responsabilidade na elaboração das planificações a longo e a curto prazo, de acordo com as orientações definidas em grupo. As estratégias devem ser adaptadas às características dos alunos, enquadrando-os nas actividades da aula e em grande grupo, e no respectivo contexto de aprendizagem, visando a obtenção de resultados positivos, incluindo aqui os alunos com necessidades educativas especiais (NEE) e os alunos com mais dificuldades ao nível da aprendizagem e de integração no grupo/escola. Os materiais selecionados devem ser adequados às temáticas tratadas, promotores da total adesão dos alunos às actividades. A linguagem utilizada deve ser clara e perceptível, adequada à faixa etária dos alunos. A estimulação da participação activa e organizada deve ser constante, permitindo a intervenção de todos os alunos. Para complementar o bom ambiente em sala de aula, há ainda a necessidade de promover nos alunos valores e atitudes de tolerância e respeito mútuo, contribuindo desta forma para evitar situações de indisciplina.

Face às situações de indisciplina que felizmente são raras, há a salientar o facto das regras de atuação e de promoção de um eficaz funcionamento e bom ambiente dentro da sala de aula serem sempre definidas e explanadas no inicio do ano letivo. O uso do bom senso, uma atuação pautada pela firmeza e justiça, e a preocupação de compreender em cada situação o que está por detrás de cada atitude indisciplinada permitem uma boa relação com os alunos, baseada no respeito mútuo, compreensão, amizade, solidariedade e colaboração entre todos.

No que concerne à avaliação, os mecanismos de informação estabelecidos funcionam de forma bastante eficaz na escola onde atualmente a atividade profissional é desenvolvida, são eles que permitem estabelecer um bom intercâmbio entre o meio

escolar e a família. Os critérios de avaliação são levados ao conhecimento dos alunos e encarregados de educação, logo no início de cada ano letivo. No processo avaliativo e todo o trabalho que este implica, existe já no Agrupamento de Escolas de Pinhal de Frades, um procedimento enraizado que permite aos encarregados de educação e alunos manterem-se regularmente informados, pelo facto de existir uma boa colaboração entre directores de turma e restantes equipas de docentes que compõem os conselhos de turma.

O objetivo primordial de todos os professores é o sucesso pedagógico e pessoal dos seus alunos. Para tal, há que definir e delinear estratégias, assentes em pilares de otimismo, acreditando no sucesso de todos, valorizando sempre os seus diferentes saberes e culturas, garantindo o desenvolvimento de competências específicas e transversais que permitam a todos o sucesso escolar e a sua total inclusão na escola e na sociedade dos nossos tempos.

Para além da docência na área específica, constata-se o exercício de uma multiplicidade de cargos inerentes à profissão de **"Professor/a"**, indiferentes à formação inicial de qualquer docente, mas que, na verdade permitem um conhecimento privilegiado, uma participação activa e um envolvimento motivador com a instituição/comunidade educativa, assim como dos seus documentos orientadores, através de um contributo participativo nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica do Agrupamento, para que o mesmo cumpra os seus objectivos educativos, sociais e culturais.

1.1 – Cargos e funções desenvolvidas na área da supervisão pedagógica

Os cargos desempenhados ao longo da vida profissional são: *Diretora de Turma, Delegada de Grupo (Responsável Científica), Diretora de Instalações, Orientadora de Estágio Pedagógico, Professora Avaliadora/Relatora, Membro do Conselho Pedagógico, Membro do Conselho Geral, Membro da Equipa Pedagógica e Membro da Equipa Alargada de Tutoria.*

Todos os cargos serão abordados, apresentando uma maior incidência no trabalho desenvolvido na Escola Básica Carlos Ribeiro, na localidade de Pinhal de Frades,

conselho do Seixal, por se tratar da escola onde a atividade profissional é desenvolvida há mais tempo. No entanto, há também a considerar a atividade desenvolvida na Escola Básica Nun'Álvares, no mesmo conselho, onde se verificou a inclusão na carreira docente e a realização da profissionalização em serviço (ano letivo 1994-1995).

a) **Diretor/a de Turma -** atualmente, um dos cargos mais trabalhosos e complexos que envolvem uma enormidade de tarefas burocráticas que têm vindo a aumentar ao longo dos anos. O **Decreto Regulamentar n.º 10/99**, de 21 de julho define o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo **Decreto-Lei n.º 115-A/98,** de 4 de maio. Este Decreto Regulamentar explicita ainda o teor de competências do Director de Turma e remete a sua especificação para o Regulamento Interno de cada escola.

Trata-se de um trabalho de coordenação e orientação, que estabelece uma articulação responsável com os restantes docentes do conselho de turma, garantindo a todos um conhecimento e uma informação adequada desta, decorrente da recolha de informação através de inquéritos aos alunos e análise dos respetivos processos, que levam à caracterização da turma. É também necessário assegurar ao conselho de turma, a existência de recursos materiais e documentos de trabalho necessários ao desempenho da ação educativa. Esta partilha de informação com o restante conselho de turma deve ser constante para que o trabalho seja eficaz e conduza ao sucesso escolar dos alunos. Neste contexto, compete ao diretor de turma formalizar, dirigir e canalizar os mecanismos necessários para atender às solicitações e decisões do conselho de turma, como por exemplo, a avaliação especializada, as propostas de medidas de apoio educativo adequadas a cada situação, Planos de Recuperação, Acompanhamento ou de Desenvolvimento que devem ser levados ao conhecimento dos alunos e encarregados de educação. As reuniões a que preside têm a finalidade de supervisionar e gerir a articulação curricular e interdisciplinar, o planeamento de projetos e atividades e ainda o de avaliar a dinâmica global da turma. Alguns dos projetos dinamizados no Agrupamento de Escolas de Pinhal de Frades e no contexto da direção de turma são: *Projeto de Educação Sexual (PES), Visitas de Estudo, Educação para a cidadania, Projetos de Solidariedade,* entre outros. Desta forma, o diretor de turma centra em si toda a informação relativamente ao percurso escolar dos alunos, assim como da

informação que advém da formalização da avaliação formativa e sumativa dos três períodos do ano letivo. Toda esta dinâmica é registada e construída ao longo de todo o ano letivo num documento de grande complexidade - o Projeto Curricular de Turma. Este projeto decorre do ponto 4 do Art.º 2, do **Decreto-Lei 6/2001**, de 18 de janeiro que regulamenta a Reorganização Curricular do Ensino Básico e do **Despacho Normativo n.º 1/2005**, de 5 de janeiro que consagra as orientações e disposições relativas à avaliação das aprendizagens no ensino básico. O objetivo geral do projeto é orientar e regular o processo de ensino-aprendizagem da turma ao longo do ano de escolaridade tendo em vista a formação integral do aluno – pessoa. O projeto curricular é sempre elaborado pelo diretor de turma, tendo em conta a informação resultante das reuniões, realizadas em conjunto com todos os elementos do Conselho de Turma e integra a seguinte estrutura: *Ponto 1*- Objetivos; *Ponto 2*- Caracterização da turma; *Ponto* 3- Priorização de problemas / Estratégias pedagógicas; *Ponto* 4- Plano Curricular de Turma; *Ponto* 5- Modos de gestão curricular; *Ponto* 6- Dinâmicas de acompanhamento e, *Ponto* 7- Avaliação.

Por outro lado, há que estabelecer com os pais e encarregados de educação, uma boa articulação, mantendo-os informados acerca da integração dos alunos na comunidade educativa, do aproveitamento escolar, da sua participação nas atividades realizadas, do seu relacionamento com os seus pares e professores e ainda do seu comportamento e da assiduidade. Esta informação é assegurada através da divulgação de um calendário e horário de atendimento, junto dos encarregados de educação no inicio do ano letivo, embora haja uma disponibilidade quase constante para esta comunicação, a qual pode ser levada à prática através de e-mail institucional, de atendimento telefónico ou de uma entrevista presencial agendada, muitas vezes de acordo com a disponibilidade de ambas as partes. O importante é envolver os pais e encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos, mantendo um contato permanente, procurando soluções conjuntas para os problemas que surjam no contexto da turma, promovendo uma participação ativa dos mesmos. Neste sentido, é necessária a eleição de dois representantes, logo na primeira reunião conjunta, para que estes representem o grupo de encarregados de educação. Há ainda a salientar, o facto deste cargo ultrapassar as competências e funções previstas, respetivamente, na lei e no regulamento interno de todas as escolas, sem qualquer reconhecimento público. Para além de todos os procedimentos administrativos e atividades de supervisão pedagógica,

inerentes ao cargo, existe toda uma parte humana que não está regulamentada, sendo ela muitas vezes a responsável pelo sucesso pedagógico dos alunos. Esse sucesso advém, quase sempre, da atenção e compreensão que lhes é facultada na escola e que muitos destes alunos não têm nos seus lares, cabendo à diretora de turma o papel de estabelecer uma boa comunicação e uma atitude adequada a cada uma das situações e, preenchendo muitas vezes, uma ou outra lacuna familiar. A funcionalidade deste cargo está muito para além das competências espectáveis, e só alcança bons resultados se todos os intervenientes no processo mantiverem entre si uma relação de cordialidade e respeito mútuo – diretora de turma, alunos e encarregados de educação.

b) **Delegada de Grupo** - (Responsável Científica) foi em tempos, um cargo com assento no conselho Pedagógico, cujas funções se encontravam definidas no **Decreto-Lei n.º 376/80**, de 12 de Setembro. Posteriormente, com a **Portaria n.º 921/92,** de 23 de setembro surge a figura do **Chefe de Departamento**, estabelecendo que:

> 1 - O delegado de disciplina é a estrutura de apoio ao chefe de departamento curricular em todas as questões específicas da respetiva disciplina, cujas funções se encontram consignadas no regulamento interno da escola.
> 2 - O delegado de disciplina é um professor profissionalizado eleito pelos professores de uma mesma disciplina, tendo em conta a sua competência pedagógica e científica.
> 3 - O mandato do delegado de disciplina tem a duração de dois anos, podendo, todavia, cessar a todo o tempo, por decisão do diretor executivo, ouvido o conselho pedagógico, a pedido do interessado ou sob proposta fundamentada de pelo menos dois terços dos professores da disciplina.

Atualmente, a figura do Delegado de Grupo não está prevista na legislação, embora, ao abrigo do **Decreto Regulamentar n.º 10/99,** de 21 de julho, que regulamenta a autonomia das escolas, estas continuam a organizar-se no sentido de atribuir representação a cada um dos grupos de recrutamento, dentro dos respetivos departamentos curriculares. Assim, à luz do Regulamento Interno de Agrupamento, o cargo de Responsável Científico dá continuidade às anteriores competências do Delegado de Grupo, representando o seu grupo de recrutamento, integrado num departamento curricular, e constituindo-se como um elemento de apoio ao respetivo

coordenador, com o qual trata de todas as funções específicas do seu grupo de recrutamento. Este cargo agrega a Educação Musical de 2º Ciclo e a Música de 3º Ciclo. Paralelamente, e de acordo com o disposto no Regulamento Interno de Agrupamento, há que orientar e coordenar pedagogicamente os restantes professores do grupo de recrutamento, prestando-lhes todo o apoio necessário quer ao nível profissional, quer psicológico, assegurando junto dos mesmos o cumprimento da gestão curricular, o desenvolvimento das atividades definidas pelo Plano Anual de atividades do grupo e outras questões pedagógicas, consideradas pertinentes, promovendo reuniões pontuais, de planeamento e balanço, num ambiente de trabalho conjunto, positivo e construtivo. Toda a planificação de atividades pedagógicas é coordenada pela Responsável Científica, a qual promove ainda a troca de experiências e a cooperação entre todos os professores do grupo de recrutamento, promovendo momentos de reflexão periódicos. Os contactos estabelecidos com entidades e particulares exteriores à escola são efetuados pela Responsável Científica. A gestão programática dos conteúdos a lecionar é elaborada no início do ano letivo, tendo em atenção os manuais adotados para todos os níveis de ensino. Também o Plano Anual de Atividades é definido no início do ano letivo, o qual exige um esforço de adequação aos conteúdos programáticos a trabalhar. Outra das tarefas desenvolvidas prende-se com a documentação específica do grupo, nomeadamente, os instrumentos de avaliação aplicados por todos os docentes do grupo de recrutamento, cabendo à Responsável Cientifica o papel de verificar o seu grau de adequação e correção cientifica.

Todo o trabalho desenvolvido em grupo é registado em Ata (Sessões de trabalho), a qual reflete o desenvolvimento dos trabalhos, ideias, opiniões, decisões e planeamento de atividades por parte do grupo. Estas atas são sempre enviadas ao coordenador de departamento, para que se inteire do desenvolvimento dos trabalhos e encontram-se acessíveis a todos os elementos do grupo, uma vez que estão organizadas, em suporte informático (Pasta de Grupo), nos computadores das duas salas de Música. Este dossiê digital encontra-se atualizado e comporta todos os documentos oficiais do grupo, assim como materiais pedagógicos produzidos pela Responsável Científica e respetivos professores. A troca de materiais de trabalho produzidos ao longo do tempo, nomeadamente com recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), é estimulada e promovida pela Responsável Científica.

c) **Diretora de Instalações** - Outro cargo desenvolvido em algumas escolas, apesar de uma maior incidência na Escola Básica Carlos Ribeiro, foi o de Diretora de Instalações**,** cujas competências se encontram definidas pelo Regulamento Interno de Agrupamento. Este cargo reúne um conjunto de tarefas e responsabilidades que se prendem com o controle, manutenção e coordenação dos recursos materiais e espaços das salas específicas de Educação Musical e Música (salas 137, 138). Importa zelar pela manutenção e preservação das instalações escolares, para tal, surge a necessidade de elaborar um regulamento específico de funcionamento das respetivas instalações à Direção da escola. Anualmente é elaborado e atualizado o inventário do equipamento e material específico, que suportam o funcionamento aplicativo das aulas de Educação Musical e Música. Estes recursos materiais são divulgados e apresentados aos novos professores, no inicio de cada ano letivo. Cabe à diretora de instalações apresentar propostas, devidamente fundamentadas e orçamentadas, para aquisição de novos materiais e equipamentos. Quando esta nova aquisição se verifica, o registo dos materiais é controlado, assegurado e, posteriormente, acrescentado ao inventário específico no final do ano letivo.

Todos os materiais se encontram devidamente identificados e organizados nos respetivos locais da arrecadação intermédia que serve as duas salas de Educação Musical e Música e, sempre que se verifica uma anomalia nos materiais ou equipamento, a mesma é comunicada à Direção. É ainda necessária, uma eficaz orientação às funcionárias que trabalham neste setor, no sentido de se proceder a um correto manuseamento dos equipamentos e materiais. No final de cada ano letivo a Diretora de Instalações apresenta ao Diretor da Escola, um relatório descritivo, no qual deve constar o estado das instalações, dos materiais específicos e ainda uma relação de necessidades para novas aquisições. Poderão ainda ser mencionados outros aspetos considerados relevantes.

d) **Orientadora de Estágio Pedagógico -** De acordo com a ideia de Alarcão e Tavares, nos anos oitenta, a supervisão pedagógica era sinónimo de orientação da prática pedagógica (2007). Em 1986, a **Lei de Bases do sistema Educativo**, no seu capítulo IV, aponta para a necessidade de preparação do professor profissionalmente e para a sua formação ao longo da vida. No final da década de oitenta, o **Decreto-Lei n.º 344/89**, de 11 de outubro vem regulamentar a prática pedagógica progressiva indissociável da formação inicial, apontando para uma formação continua. Neste quadro

legal consagra-se ainda o ordenamento jurídico da formação inicial, cuja área vem permitir o desempenho do cargo de ***Orientadora de Estágio Pedagógico***, mais tarde reforçado pelo **Decreto-Lei nº 43/2007**, de 22 de fevereiro, o qual realça a figura do ***Professor Cooperante***.

Ao longo da carreira é este o cargo onde se verifica uma maior experiência profissional - Orientadora de Estágio Pedagógico - não apenas pelo número de anos no desempenho desta função (13 anos), mas também pelo enriquecimento, pela partilha, envolvimento na construção do conhecimento profissional e pela exigente atualização das práticas e políticas educativas, a que a mesma nos obriga. Apesar de se tratar de um trabalho de supervisão pedagógica, pode também funcionar como um tipo de formação contínua, conducente ao desenvolvimento e inovação educativa, contribuindo para uma dinâmica de aprendizagens recíprocas entre supervisora e estagiários. Três anos após a profissionalização em exercício (1994/1995), surgiu o convite por parte da ESE Jean Piaget, Campus Académico de Almada para o acompanhamento de dois estagiários da recém-criada Licenciatura: *Professores do Ensino Básico, Variante em Educação Musical*. Decorria o ano letivo de 1997/98, na Escola Preparatória de Nun'Álvares. Esta tarefa veio, inclusivamente, a revelar-se como um projeto de trabalho colaborativo entre a escola e as instituições de ensino superior, que nos confiam os seus estagiários, no âmbito da prática profissional, estabelecendo uma maior aproximação entre as duas realidades e um conhecimento mútuo das suas práticas.

Nesta experiência que consideramos enriquecedora, a orientação de estágio pedagógico assume-se como um terreno de mediação, de extrema importância, entre a vida académica dos estagiários e o exercício prático da ação educativa. Para uma melhoria do desenvolvimento pessoal e profissional do futuro professor, há que considerar que:

> A competência do professor não se constrói por justaposição, mas por integração entre o saber académico, o saber prático e o saber transversal. (...) A prática pedagógica não deve ser independente do resto do curso. Antes pelo contrário, deve ser nele integrada como o momento, por excelência, da integração de saberes e a ponte entre dois mundos que, no seu conjunto e nas suas inter-relações, constituem o seu enquadramento

formativo institucional: o mundo da escola e o mundo da instituição de formação inicial. (Alarcão – Ponte, 1997:9).

É neste contexto que a orientação pedagógica assume um papel fundamental, no acompanhamento dos futuros professores, integrando-os no ambiente escolar, assumindo com eles uma relação de partilha e parceria, conduzindo-os e orientando-os no sucesso das suas práticas iniciais, estimulando-os pela positiva através da crítica construtiva, sugerindo-lhes alterações e, ao mesmo tempo, garantindo espaço às suas ideias numa relação de inter-ajuda e cooperação num ambiente aberto e de boa camaradagem.

Ao longo destes 13 anos de atividade na orientação de estagiários, o espírito de trabalho tem sido o supramencionado. Sempre com uma atitude positiva e construtiva. Podemos até falar em ajudar a "construir professores". A orientação de professores estagiários nunca é exclusivamente virada para a sala de aula e para o treino que envolve o binómio ensino-aprendizagem, onde o estagiário tem a possibilidade de aplicar todo o conhecimento cientifico da sua especialidade, pré-adquirido nas cadeiras teóricas que realizou ao longo da sua formação académica. Há também uma forte incidência no papel do professor educador, podemos até afirmar que este começa agora a construir-se ao longo do estágio pedagógico. É no contacto direto com a ação educativa que construímos o professor educador que existe em cada um de nós, o qual se vai moldando ao longo da vida profissional, fruto dos valores que defendemos, da nossa formação pessoal, cultural e dos ideais que vamos absorvendo. O papel da orientadora pedagógica, para além de supervisionar a adequação pedagógica dos conhecimentos científicos no desenvolvimento do ensino-aprendizagem, é também o de estimular experiências educativas, dentro e fora do contexto da sala de aula, que possam contribuir para a motivação e *construção* do futuro professor.

Alguns autores têm desenvolvido importantes estudos acerca desta construção do conhecimento ou do saber profissional. É o caso de Freema Elbaz (1983) para quem o conhecimento do professor é o resultado da integração entre saberes experienciais e saberes teóricos que posteriormente se revelam na prática educativa. Este saber inclui o conhecimento de si próprio e do contexto de ensino, o conhecimento do conteúdo e o conhecimento do currículo e da instrução. Lee Shulmann (1987) complementa esta ideia com o conceito de *pedagogical content knowledge,* em português, "conhecimento do

conteúdo pedagógico", o qual se relaciona intimamente com as matérias de ensino, numa tentativa de procurar encontrar as formas mais adequadas para apresentar os conteúdos aos alunos, facilitando a sua aprendizagem e uma melhor compreensão das matérias. Este conhecimento, que o autor aborda, funciona do ponto de vista estratégico ao nível pessoal sendo o mesmo da responsabilidade de cada professor que o constrói.

e) **Professora Avaliadora (Relatora) –** trata-se de um cargo imposto pelo recém-criado modelo de avaliação de desempenho docente. Este cargo foi desempenhado ao longo dos biénios 2007/2009 e 2009/2011, tendo como público alvo as colegas, docentes do mesmo grupo de recrutamento e, no final do ano letivo 2011/2012, para as colegas contratadas. A base legal deste modelo de avaliação de desempenho docente tem como ponto de partida o **Decreto-Lei n.º15/2007**, de 19 de janeiro (8ª alteração ao ECD), distribuindo-se depois num vasto conjunto de legislação, apresentada sob a forma de Decreto- Lei, Decreto Regulamentar, Portaria, Despacho e Despacho-Conjunto, com o intuito de criar um modelo de avaliação construído sobre um conjunto de *mosaicos legislativos,* cuja última aquisição data de 21 de fevereiro deste mesmo ano – o **Decreto-Lei n.º41/2012** – a 11ª alteração ao Estatuto da Carreira Docente.

No decurso desta tarefa de extrema complexidade, houve sempre um esforço por manter, acima de tudo, uma relação cordial com todas as colegas que se candidataram à classificação de *Muito Bom* e *Excelente,* ou que se encontravam na situação legal prevista para a realização de aulas observadas, prestando o apoio necessário, promovendo a boa camaradagem e mostrando disponibilidade para acompanhar as avaliadas no processo de avaliação do seu desempenho ou para qualquer outra eventualidade. Com a devida antecedência, foram agendadas as aulas de observação, os encontros individuais, reuniões de esclarecimento sobre a legislação em vigor e sobre os procedimentos a adotar para que o processo decorresse em conformidade com o que nos era solicitado. Foi partilhado PowerPoint informativo, bibliografia e toda a documentação relativa ao processo de Avaliação de Desempenho Docente, assim como conhecimentos e orientações, decorrentes das reuniões de relatores.

Todas as aulas observadas foram alvo de uma avaliação descritiva por parte da professora avaliadora, na qual era referido ao pormenor todo o percurso da aula, destacando os aspetos mais positivos e os que não foram conseguidos da melhor

maneira. Para a atribuição da classificação final, foram apreciados os respetivos relatórios de auto-avaliação, entregues pelas avaliadas, onde constava uma reflexão pessoal sobre a sua prática docente, o seu desenvolvimento profissional e todos os aspetos que envolvem o seu desempenho. Em anexo a estes relatórios, encontravam-se também um conjunto de documentos considerados relevantes para a apreciação do desempenho docente, os quais demonstravam as evidências, justificando e confirmando o que era descrito nos relatórios de auto-avaliação. Paralelamente, foram preenchidos os documentos de registo de observação de aulas e de análise documental, referente a cada uma das avaliadas. A análise e a apreciação de toda a documentação, anteriormente mencionada, resultaram numa proposta de classificação final que foi comunicada a cada uma das avaliadas, numa entrevista individual. Após este procedimento, procedeu-se ao preenchimento da ficha de avaliação global, a qual sintetiza e pondera todos os domínios relevantes da avaliação, legalmente previstos e onde se regista a classificação final e a respetiva menção qualitativa. A etapa final foi integrar o júri de avaliação e formalizar, nos termos da lei, a classificação final das avaliadas. Este cargo será integrado e desenvolvido na reflexão crítica que corresponde ao desenvolvimento da segunda parte deste trabalho.

f) **Membro do Conselho Geral –** O exercício desta função teve inicio em outubro de 2010 e mantém-se até à presente data. O Conselho Geral é o orgão responsável pelas linhas orientadoras da atividade do agrupamento, de acordo com o estabelecido no **Decreto-Lei nº. 75/2008**, de 22 de abril, o qual se faz representar por vinte e um elementos, representantes do pessoal docente (oito), do pessoal não docente (dois), dos pais e encarregados de educação (seis), do Município (dois) e da comunidade local (três). No desempenho desta função há a salientar o trabalho de articulação realizado com o Conselho Pedagógico, cuja pareceria tem resultado no acompanhamento e aprovação dos documentos orientadores do Agrupamento, tais como: *Projeto Educativo de Escola; Regulamento Interno; Plano Anual e Plurianual de Atividades de Agrupamento;* No que diz respeito às suas funções e competências, há a destacar a apreciação e aprovação dos relatórios periódicos e finais de execução do Plano Anual de Atividades, aprovação das propostas de contratos de autonomia, definição das linhas orientadoras para a elaboração do orçamento, aprovação do relatório de contas e de gerência, apreciar os resultados de auto-avaliação, pronunciar-se sobre os critérios de organização de horários, acompanhar a ação dos demais órgãos de administração e

gestão, definir as linhas orientadoras do planeamento e execução, pelo diretor, das atividades no domínio da ação social escolar, promover o relacionamento com a comunidade educativa, definir os critérios para a participação das escolas em atividades pedagógicas, cientificas, culturais e desportivas.

O mandato dos docentes eleitos para membros do Conselho Geral tem a duração de quatro anos, sendo este o terceiro ano em exercício. O atual conjunto de tarefas e funções é exercido de forma responsável e ativa, comparecendo às reuniões, analisando a documentação previamente cedida e participando nas discussões, deliberações e votações, contribuindo construtiva e cooperativamente com os restantes membros, no desenvolvimento dos trabalhos e, acima de tudo, respeitando a dignidade do Conselho Geral.

g) **Membro do Conselho Pedagógico –** O Conselho Pedagógico era, à data, o orgão de coordenação e orientação educativa da escola. As suas competências específicas e funções encontravam-se expressas nos termos da lei, através do **Decreto-Lei n.º 172/91**, de 10 de maio, complementado pela **Portaria n.º921/92**, de 23 de setembro. A ele competia definir as linhas orientadoras nos domínios pedagógico-didático, de orientação e acompanhamento dos alunos e de formação contínua do pessoal docente. Este cargo desenvolveu-se na Escola Básica de Nun'Álvares, em representação do respetivo grupo disciplinar, tendo participado das reuniões ordinárias e extraordinárias e integrado a secção responsável pela elaboração do Projeto Educativo de Escola.

h) **Membro da Equipa Pedagógica –** Esta experiência teve a duração de um ano letivo (2008/2009), tendo sido criada ao abrigo do Artigo 9º do **Despacho n.º 17860/2007,** de 13 de agosto. Tratava-se de uma equipa de docentes/diretores de turma composta por representantes de todos os grupos disciplinares que tinham como objetivo principal acompanhar as turmas ao longo do 2º Ciclo, assegurando um acompanhamento mais individualizado, junto dos alunos que já se encontravam sinalizados e cujo acompanhamento familiar se revelava insuficiente ou ausente. Esta equipa intervinha no sentido de colmatar dificuldades ao nível da autoestima, autonomia e autoconfiança, falta de capacidade organizacional, metodológica ou disciplinar. Paralelamente, a equipa desenvolveu um conjunto de atividades dirigidas aos alunos de 5.ºAno, nomeadamente a receção ao aluno, visitas de estudo, elaboração de critérios de

atuação conjunta e estratégias de intervenção direcionadas a cada uma das problemáticas. Apesar dos resultados positivos, as duas equipas pedagógicas para os 2º e 3º ciclos, criadas nesse ano letivo, não tiveram continuidade.

i) **Membro da Equipa Alargada de Tutoria –** O gabinete de Tutoria da Escola Básica Carlos Ribeiro, funciona há cerca de dez anos e, desde sempre se assumiu como um projeto de escola com carateristicas muito próprias e um "modus operandi" que o distingue da maior parte dos projetos no contexto da indisciplina. As competências deste serviço de apoio educativo estão definidas pelo Regulamento Interno de Agrupamento. Este gabinete é formado por duas equipas de docentes, que se articulam entre si, mas que desenvolvem tarefas paralelas. A equipa restrita tem a seu cargo, a coordenação do projeto e intervém diretamente nas questões de indisciplina, ou seja, desenvolve um acompanhamento tutórico com os alunos que já se encontram identificados com as questões comportamentais e incumprimento de regras, situações de abandono e de insucesso escolar intervindo diretamente, através de encontros regulares com os mesmos no sentido de recuperá-los e orientá-los para uma atitude mais construtiva e positiva perante a escola. A equipa alargada encontra-se distribuída por um horário de atendimento, que cobre toda a atividade letiva da escola e desenvolve o atendimento aos alunos a quem é dado a ordem de saída da sala de aula. Estes alunos são encaminhados para o gabinete e com eles estabelece-se um diálogo reflexivo, acerca dos incidentes ocorridos dentro da sala de aula e procurando prevenir outras situações análogas. Em linhas gerais, este gabinete não possui um caráter punitivo, mas procura dar resposta ao seu principal objetivo - o de apoiar docentes, auxiliares de ação educativa e alunos no cumprimento das regras de funcionamento da escola que se encontram definidas pelo regulamento interno.

As competências do docente que integra a equipa alargada do Gabinete de Tutoria são as de fazer a recepção dos alunos que são convidados a sair da sala de aula, por motivos disciplinares e promover com estes a oportunidade de um diálogo aberto, crítico e construtivo, levando-os a refletir sobre os seus comportamentos e motivos que levaram à saída da sala, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e social e de educação para a cidadania, assumindo a responsabilidade dos seus comportamentos e posturas, tornando-se agentes de mudança, contribuindo para uma melhoria dos seus desempenhos escolares e, muitas vezes, familiares.

Esta equipa é constituída por docentes cuja seleção pressupõe uma prévia análise do perfil dos mesmos, tendo em conta a sua capacidade de relacionamento e bom senso na resolução de problemas desta natureza. Estes docentes permanecem neste gabinete (sala 15) durante todo o tempo previsto no respetivo horário (45m, 90m), registam o respetivo sumário e, caso haja ocorrência, nele deve constar o nome, ano, número e turma do aluno recebido. Após o acolhimento, há que estabelecer com o aluno um diálogo construtivo, ouvindo-o e, simultaneamente, fomentando a alteração de atitudes. O aluno preenche sempre um documento próprio, onde regista a sua descrição dos acontecimentos e realiza uma tarefa que vem proposta da sala de aula onde se deu a expulsão, sempre acompanhado pelo professor da tutoria. Este atendimento é sempre realizado de forma particular e pessoal.

1.2 – Atividades e projetos de desenvolvimento profissional

Ao longo da vida profissional, os projetos que mais se destacam, nos quais se encontra uma maior envolvência, são os seguintes:

a) Projeto *Bandas Desta Banda* – tratou-se de um projeto executado em parceria com a Câmara Municipal do Seixal, o qual consistia na animação dos coretos do concelho, que tinham sido à data, recuperados, depois de obras profundas. Este projeto, requereu um conjunto de iniciativas parcelares com os alunos da Escola Preparatória Nun'Álvares e a participação em reuniões, agendadas semanalmente com a câmara, para a dinamização e concretização do projeto. Aos alunos foi solicitada uma pequena pesquisa acerca da história e utilização do coreto. Simultaneamente, preparou-se uma apresentação pública com a participação das turmas de 5º Ano, a qual consistia na execução prática de três peças musicais com instrumentação e voz e uma dança tradicional portuguesa, executada à volta do coreto. Esta animação dos coretos decorreu durante o mês de maio de 1997 e os alunos tiveram oportunidade de conhecer, três dos quatro coretos do concelho, e ao mesmo tempo, interagir com colegas de outras escolas do concelho, uma vez que o projeto abrangia todas as freguesias do concelho o Seixal.

b) Projeto *Entre-culturas* – este projeto também foi desenvolvido na Escola Preparatória de Nun'Álvares. O seu principal objetivo era a partilha de culturas entre os vários alunos da escola, assim como o respeito mútuo pelas mesmas, pois, havia naquela

época, uma grande diversidade de alunos, oriundos das mais diversas culturas, nomeadamente Cabo Verde, Angola, Moçambique, Guiné Bissau e das várias regiões do país o que contribuiu para a formação de uma Escola Multicultural, alicerçada numa sociedade também ela multicultural, uma vez que estes alunos transportavam consigo para o espaço escolar, uma herança cultural com a qual tinham crescido. A parte musical foi bastante explorada, não apenas a nível vocal e instrumental, mas também ao nível da dança, tendo sido partilhada através das mais diversas atividades, envolvendo também os familiares dos alunos participantes com mostras de costumes e tradições destes países. Para a concretização deste projeto, houve necessidade de reunir semanalmente ao longo de todo o ano letivo para que se procedesse ao ajuste e calendarização de atividades.

O ingresso na comunidade docente da Escola Básica 2,3 de Pinhal de Frades/Escola Básica Carlos Ribeiro, no ano letivo 2001/2002, veio permitir a participação num diversificado leque de atividades dinamizadas nesta escola.

c) Projeto *Flautas Clube* - no contexto das atividades extracurriculares e, de acordo com as ofertas que a escola supramencionada oferecia, o primeiro projeto com uma intervenção prática foi a dinamização do ***Flautas Clube***, no qual os alunos tiveram oportunidade de conhecer a origem e história do instrumento (Flauta de Bisel) assim como o repertório do período renascentista. Esta atividade desenvolveu-se durante o ano letivo, enquadrada num encontro semanal, com os alunos voluntariamente inscritos, durante noventa minutos, onde se desenvolvia o conhecimento e a prática deste instrumento. No final do ano letivo, os alunos participaram numa audição musical pública, mostrando todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo.

d) Projeto *Teatro com Música a Acompanhar* – Foi o projeto que decorreu nos anos letivos seguintes (2002/2003 e 2003/2004), desenvolvido em parceria e co-dinamizado com outros dois docentes, de Português e Educação Visual e Tecnológica. Ao longo do ano letivo, o grupo de alunos inscritos neste clube, escreveram, produziram e representaram uma peça de Teatro original, enquadrada no género music-hall, cujo tema abordava os problemas e riscos que os jovens podem correr na adolescência.

e) Projeto *Comenius – 2001/2002 (Portugal, Áustria e República Checa).* Este projeto decorreu em parceria com os países aqui mencionados e, consistia basicamente, no intercâmbio cultural que se desenvolveu entre todos. O culminar do projeto,

envolveu um espetáculo com as delegações destes países, no auditório do Fórum do Seixal. Os alunos portugueses apresentaram canções tradicionais e no final, todos interpretaram o Hino à Alegria de Beethoven.

f) Projeto *Comenius – 2003/2004 (Portugal, Espanha e Itália).* Foi mais um projeto com as parcerias internacionais mencionadas, que decorreu dentro dos parâmetros do projeto anteriormente mencionado. A fase final do projeto decorreu no auditório da Escola Básica Carlos Ribeiro, tendo ficado a cargo dos alunos portugueses a execução prática e vocal de um fado.

g) Projeto *Tuna Musical* – Este projeto foi dinamizado e desenvolvido no âmbito de um Clube de atividades extra-curriculales, criado para o efeito e teve a duração de quatro anos consecutivos (anos letivos – 2006/7/8/9/10). Com ele pretendia-se que, os alunos ao participarem, adquirissem conhecimentos de determinados conceitos da Música e desenvolvessem capacidades de execução e performence, através de um trabalho de conjunto, centrado nos três grandes domínios da Educação Musical, nomeadamente, a **Audição**, a **Execução** (instrumental, vocal, coreográfica), e a **Composição**, sobre os quais se debruçou todo o trabalho.

Para além destas componentes pretendia-se também que os participantes, desenvolvessem aptidões ao nível dos domínios cognitivo, sensível, motor e afetivo, e que a música fosse tratada como um elemento facilitador da integração dos alunos na vida em sociedade, um fator apelativo ao desenvolvimento da sua criatividade e um auxiliador na supressão de dificuldades específicas, bem como, afirmar-se como uma estreita ligação ao aproveitamento escolar global.

Em relação às estratégias e metodologias, estas foram pensadas e organizadas de modo a facilitar a aprendizagem de todos os alunos, proporcionando uma participação ativa que implicasse cada um dos alunos nas atividades que executam, de forma responsável. Desta forma, tentaram-se enquadrar estas mesmas estratégias e metodologias às situações, tendo sempre a prática como ponto de partida.

Numa perspectiva de, não só valorizar o trabalho desenvolvido pelos alunos, mas também de forma a demonstrar as competências adquiridas e com vista a desenvolver questões relacionadas com o controle emocional, postura de palco e rigor técnico – artístico, os trabalhos desenvolvidos pelo clube foram apresentados à

Comunidade Escolar e, inclusivamente noutros locais, através de apresentações em vários momentos do ano letivo. Os principais objetivos do clube eram os de fomentar o gosto pela Música Tradicional Portuguesa, desenvolver a prática Vocal e Instrumental, divulgar e valorizar o Património Cultural Português, execução musical de Instrumentos Tradicionais Portugueses, representar a Escola, promover o intercâmbio escolar, sensibilizar os jovens para a música, tanto como ouvintes como executantes, incutir nos jovens os valores da igualdade, companheirismo, amizade e solidariedade e desenvolver a articulação de diferentes áreas do saber. A Tuna Musical foi um projeto que marcou a comunidade escolar e, principalmente os alunos que se envolveram ativamente no clube. Assentava numa forte componente de prática vocal e instrumental, distribuída semanalmente num bloco de noventa minutos, que proporcionou aos alunos um maior contato com o repertório tradicional português e pelo uso de um instrumento tradicional da cultura musical portuguesa: o Cavaquinho.

h) Projeto *Gravação do CD do Agrupamento* – Tratou-se de um projeto global de agrupamento no ano letivo 2008/2009, com o objetivo de levar alunos, pessoal docente e não docente e encarregados de educação a participar numa experiência, para muitos única, na gravação em vídeo e edição de um trabalho multimédia – um DVD musical com canções do Mundo. Este projeto foi bastante complexo e trabalhoso, pois envolveu, para além da escola-sede do Agrupamento, a participação de todas as escolas de primeiro ciclo e pré-escolares. Numa primeira fase, contactou-se uma empresa com experiência neste tipo de trabalhos, para que nos apoiasse e orientasse neste projeto de gravação. Depois de acordados todos os pormenores com esta empresa, iniciou-se a segunda etapa, onde se procedeu à escolha do repertório a trabalhar com todas as faixas etárias dos alunos de todo o agrupamento, tendo a escolha sido, minuciosamente adaptada à maturidade de todos os alunos. A preparação dos alunos decorreu durante todo o segundo período, com ensaios fora do período letivo. Em maio de 2009, o projeto foi gravado e filmado durante uma semana, no auditório da escola-sede, tendo-se deslocado ao local, todos os alunos do Agrupamento.

O resultado final foi a gravação de DVD com a participação de toda a comunidade escolar, onde são incluídos, além das canções gravadas, documentários de alguns elementos da instituição educativa, os vídeos dos momentos das gravações e entrevistas aos alunos participantes. Tratou-se de uma vivência única para os alunos que nela participaram.

Formação ao longo da vida – A profissão docente é, acima de tudo, uma atividade contínua no que diz respeito à construção do conhecimento e do desenvolvimento de práticas de intervenção, enquanto profissionais. Na atual vivência dos espaços escolares, os quais refletem a dinâmica da sociedade e a constante interação de tudo o que nos rodeia, os professores surgem como agentes de saberes com uma forte participação ativa e exigente, no sentido de acompanhar toda a dinâmica social e tecnológica que nos é imposta. É neste sentido, que surge a necessidade de manter uma constante atualização em áreas, cujas competências a desenvolver, possam revelar uma carência formativa ou, novas áreas que surgem no terreno, para as quais a formação se impõe como uma necessidade urgente. É, pois, necessário, investir na formação não só a nível profissional, como pessoal, como forma promotora do melhoramento das práticas educativas e como motivação individual, contribuindo para um professor atualizado, comunicante e reflexivo das suas práticas. O conjunto de ações formativas que constam do currículo profissional procurou sempre dar resposta, às necessidades profissionais e à realização pessoal da professora em questão. O investimento na carreira tem sido uma preocupação constante, como pode ser observado em documento anexo a este relatório. (Ver Anexo I).

1.3 - Outras atividades profissionais relevantes

Ao longo da nossa carreira profissional, a diferenciação de tarefas exercidas noutras áreas da educação ajudam-nos a crescer e a amadurecer. O desenvolvimento intelectual é, na maioria dos casos, inevitável e saímos destas experiências com outro olhar relativamente à nossa profissão e às nossas práticas e, consequentemente, com uma visão mais globalizante e construtiva no horizonte educativo.

a) ***Professora requisitada no Ministério da Educação*** - Durante o período que decorre entre 2004 e 2006, uma nova experiência é levada a cabo, trata-se da ***requisição no Ministério da Educação para o exercício de funções técnico- pedagógicas.*** Talvez uma das experiências mais enriquecedoras de toda a carreira, por se tratar de um envolvimento com uma dinâmica intensa, num universo alargado a várias experiências. O exercício destas funções desenvolveu-se na Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) – Núcleo de Ensino Artístico (NEA). (Anos

2004-2005) e na Direção Geral de Formação Vocacional (DGFV) – Equipa de Formação para a Qualificação de Jovens (FQJ). (Anos 2005-2006).

Em ambas as Direções-Gerais, a atividade desenvolvida pretendia-se com o desempenho de funções técnico-pedagógicas no âmbito do Ensino Regular da Música e Ensino Artístico Especializado da Música e da Dança, cujas tarefas se traduziam no seguinte:

- Produção de propostas de normativos legais relativos à prática do Ensino Artístico Especializado da Música nas Escolas de Música Públicas e Particulares do país.
- Estudo e emissão de pareceres referentes a pedidos de Equivalência de alunos de Instituições públicas e particulares com planos de estudo e currículos próprios, com vista à continuidade dos seus estudos.
- Análise e emissão de pareceres atinentes a pedidos de reconhecimento de Habilitação Própria e profissional de cidadãos estrangeiros, oriundos de dentro e fora do espaço comunitário, para a docência do ensino especializado da Música e da Dança em Portugal.
- Acompanhamento e supervisão do Programa oficial, da componente de Formação Científica para a disciplina de: ***História da Cultura e das Artes*** – no âmbito do Ensino Artístico Especializado – nível secundário.
- Estudo e análise de Habilitações respeitantes à qualificação – Códigos 250 e 610, para efeitos de profissionalização e complemento de habilitações.
- Participação na equipa responsável pelo Acompanhamento da Reforma do Ensino Profissional da Música – análise de programas e produção de planos curriculares, no âmbito dos cursos de Música e Dança.
- Acompanhamento das Direções Regionais de Educação no respeitante ao Ensino Regular da Música e Ensino Artístico Especializado da Música e da Dança.
- Apreciação de Projetos oriundos de Instituições Culturais e Educativas públicas e privadas nas áreas da Música, Dança e Teatro, com vista à concessão de subsídios atribuídos pela DGIDC.

- Responsável pelo planeamento e acompanhamento de Ações de Formação destinadas a docentes do Ensino Artístico Especializado da Música, realizadas nos conservatórios públicos de Aveiro e Coimbra.
- Colaboração com o Júri Nacional das Provas do Domínio Perfeito de Língua Portuguesa dos cidadãos estrangeiros detentores de habilitação própria e profissional, para a docência do Ensino Artístico e Especializado da Musica e da Dança em Portugal.

b) ***Professora no Ensino Superior –*** o desempenho desta função ocorreu na Escola Superior de Educação Jean Piaget – Campus Académico de Almada, nas disciplinas de: ***Didática Específica, História da Música, Música Portuguesa, Acústica e Expressão Musical das*** Licenciaturas: Professores do Ensino Básico, Variante de *Educação Musical* e, *Educação de Infância,* desde 1999 até à presente data.

c) ***Coordenadora da licenciatura Professores de Ensino Básico, variante de Educação Musical –*** esta função desenvolveu-se no ano letivo 2002/2003, quando se deu o convite por parte da Escola Superior de Educação *Jean Piaget* – Campus Académico de Almada, para a coordenação da licenciatura do curso de **Professores de Ensino Básico, variante de Educação Musical**, cargo ao qual não foi possível dar continuidade, dada a requisição por parte do Ministério da Educação no ano letivo seguinte.

d) ***Elaboração de Programas Oficiais para a licenciatura - Professores de Ensino Básico, variante de Educação Musical*** – Foi outro desafio solicitado pela instituição de ensino superior supramencionada. Tratou-se de mais uma tarefa motivadora, a qual se traduziu na elaboração dos novos programas das disciplinas de ***História da Música, Acústica Musical, Etnomusicologia*** e ***Didática da Música,*** aquando da reformulação curricular da licenciatura no Ano de 2007, na Escola Superior de Educação Jean Piaget, Campus Académico de Almada, posteriormente homologados pelo, na altura designado, Ministério do Ensino Superior.

e) ***Professora de História da Música e Acústica Musical*** **-** Dada a abrangência da formação ministrada pela Universidade Nova de Lisboa, através da Licenciatura em Ciências Musicais, existe uma vasta gama de saídas profissionais para o exercício da

atividade docente nesta área específica. Por tal razão, a docência das disciplinas de **História da Música** e **Acústica Musical** no Conservatório Regional de Palmela, desde 2001 até à presente data, seja uma das actividades desenvolvidas, com bastante agrado e motivação.

1.4 - Atividades/projetos de desenvolvimento pessoal e profissional

- **Participação no projeto do Quarteto de Saxofones Artemax – "Máquina do Tempo"** - Um concerto didático para o qual foi elaborada a produção de textos e contextualização histórica, cujo objetivo era dar a conhecer a música erudita – Novembro de 2010. (Ver Anexo II).

- **Elaboração de Artigos** escritos para o jornal ***Comércio do Seixal e Sesimbra*** sobre atividades pedagógicas realizadas na Escola Básica Carlos Ribeiro, no âmbito da disciplina de Educação Musical.

2. ASPETOS DA VIDA PROFISSIONAL - A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE – ENFOQUE NA OBSERVAÇÃO DE AULAS

Na abordagem ao conceito de *Supervisão* no panorama educativo português, constata-se que, desde a década de oitenta do século passado, o termo vem sendo ampliado e tratado de forma crescente no meio educativo.

Inicialmente, surge o conceito de *Supervisão Pedagógica*, identificado com a orientação da prática pedagógica, em contexto de formação inicial, mas depois, alargado e adaptado a outras áreas da Educação. Não obstante, em qualquer contexto, a Supervisão é vista como orientação, ajuda e colaboração, mas também, melhoramento e promoção de boas práticas profissionais e pedagógicas que, também sob o peso da regulação, nos levarão supostamente à qualidade e à excelência.

O atual modelo de avaliação do desempenho docente vem reforçar o conceito de *Supervisão*, conferindo-lhe uma importância determinante em todo o processo e, de uma forma muito particular, no que concerne à *Observação de Aulas*, embora porém, de uma forma intermitente uma vez que, de acordo com o **Decreto Regulamentar n.º 26/2012**, de 21 de fevereiro, apenas se impõe em Período Probatório, na passagem do 2.º para o 3.º escalão e do 4.º para o 5.º escalão, no acesso à atribuição da menção de *Excelente*, e caso o avaliado tenha obtido menção de *Insuficiente* em avaliação anterior. Nas restantes etapas da carreira a *Observação de Aulas* é facultativa, assim como na pré-carreira, para os docentes contratados, também não há lugar à observação de aulas.

Pretendemos, neste segundo ponto do trabalho, analisar e refletir sobre um dos cargos supervisivos - o cargo de Relator e as funções que lhe são inerentes no contexto da avaliação do desempenho docente, com especial enfoque na *Observação de Aulas*, um dos espaços privilegiados da supervisão pedagógica, dada a interação do docente em sala de aula.

Daremos especial atenção às relações inter-pares no contexto avaliativo da profissionalidade docente, articulando com situações vividas no terreno e com a literatura consultada.

O Enquadramento legal será um dos suportes à construção deste percurso reflexivo, o qual nos permitirá analisar os aspetos mais relevantes e as implicações que os mesmos possam constituir no terreno, quando aplicados à vida real.

Apesar de reconhecermos, que a atual organização escolar implica um leque mais alargado à ação da supervisão, a qual apresenta como meta primordial a melhoria da qualidade do coletivo educativo e a constante renovação da escola, espelhada no multifuncionalismo da classe docente, a qual procura também dar respostas positivas e construtivas, com o intuito de atingir os objetivos incluídos no Projeto Educativo, optámos por centrar esta análise crítica, numa das estratégias supervisivas da avaliação do desempenho dos docentes, que muito incomodou a classe - a *Observação de Aulas.*

Não obstante, a própria legislação realça a importância da supervisão pedagógica na avaliação dos docentes e, muito em particular, na *Observação de Aulas* criando uma bolsa de avaliadores externos para o desempenho dessa tarefa direcionada e centrada na dimensão cientifica e pedagógica, realizada através de observação de aulas, nos termos já anteriormente definidos pela lei e, a propósito da qual o despacho normativo n.º24/2012, de 26 de outubro, refere no seu preâmbulo:

> Assim, é constituída, em cada Centro de Formação de Associação de Escolas, uma bolsa de avaliadores externos composta por docentes de carreira de todos os grupos de recrutamento das escolas associadas e cuja gestão compete ao respetivo diretor.
>
> A legitimidade e competências dos avaliadores externos que constituem a bolsa, assim como a sua seleção, são assegurados por rigorosos requisitos de formação e experiência profissional, comprovados pelos respetivos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.

2.1. Enquadramento da Supervisão na avaliação do desempenho docente – Fundamentação teórica.

Apesar de, historicamente, a *Supervisão Pedagógica* se identificar com a formação inicial, ela permanece na vida profissional dos docentes assumindo diversas formas e dimensões que se articulam entre si nas rotinas diárias de todos os docentes e espelhadas nas múltiplas funções exercidas dentro e fora da sala de aula.

A *Supervisão* está hoje ligada aos objetivos, desenvolvimento e organização da escola reflexiva, que pensa toda uma dinâmica que deve ir ao encontro das necessidades da sociedade. Podemos até afirmar que a *Supervisão* faz parte do Projeto Educativo de um Agrupamento, para o qual se propõe um trabalho coletivo, colaborativo, partilhado e aberto à mudança e à renovação. Este papel da *Supervisão*, que se multiplica para além da interação pedagógica dentro da sala de aula enquadra-se no alargamento do conceito de *Supervisão,* cujo objetivo foi redefinido por Alarcão:

> A actual conjuntura implica que se lhe atribua também a dimensão colectiva e se pense a supervisão e a melhoria da qualidade que lhe está inerente por referência não só à sala de aula, mas a toda a escola, não só aos professores isoladamente, mas aos professores na dinâmica das suas interacções entre si e com os outros, na responsabilidade pelo ensino que praticam, mas também pela formação e pela educação que desenvolvem, na responsabilidade, igualmente, pelas características, pelo ambiente e pela qualidade da sua escola. (2001:18).

Associado a este conceito encontra-se o papel do supervisor que, de uma forma geral, reúne consenso nos mais diversos autores, como sendo alguém com mais experiência como professor, e que para além da formação científica possua também formação específica na área da supervisão. Com a nova dinâmica de uma escola em constante aprendizagem, o supervisor vê ainda as suas funções acrescidas às permanentes solicitações dentro da escola aprendente, pelo que deverá apresentar uma mente com espírito aberto aos desafios que possam surgir, e apoiar qualquer processo de aprendizagem com que se depare. Considera-se ainda, que o supervisor tenha caraterísticas de líder construídas numa base de confiança e promova uma prática

colaborativa, encorajadora e facilitadora do desenvolvimento profissional mútuo (Alarcão & Tavares, 2003).

Nesta linha de pensamento, podemos ainda incluir a ideia de que o supervisor é:

> …alguém que influência o processo de socialização, contribuindo para o alargamento da visão de ensino (para além da mera transmissão de conhecimentos) estimulando o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a prática profissional. (Alarcão & Roldão, 2008:54).

No pleno exercício da supervisão e nos seus demais níveis de organização escolar, integra-se a avaliação de desempenho docente, a qual veio envolver diretamente os docentes que desempenham cargos de gestão escolar intermédia, cujas competências se encontram diretamente ligadas com a área da coordenação. Referimo-nos aos cargos de Coordenador de Departamento, Responsável Científico, Relator, Diretor de Turma e outros que a escola, no âmbito da sua autonomia, considere relevantes para a concretização dos objetivos do Projeto Educativo e para a dinamização da vida escolar. Com efeito, estes cargos de gestão intermédia acabam por fazer a ponte entre os órgãos de gestão da escola e os restantes docentes, reforçando a dinâmica pedagógica e administrativa do contexto escolar, mas também reforça a presença da função supervisiva e o consequente alargamento do conceito de *Supervisão* adaptado à nova conceção de escola – a *Escola Reflexiva*, defendida por Alarcão & Tavares e que no dizer destes autores:

> (...) implica que se pense a supervisão e a melhoria da qualidade das aprendizagens que lhe está inerente por referência não só à sala de aula, mas a toda a escola e não só aos professores isoladamente, mas aos professores na dinâmica das suas interacções, inseridos numa escola que se quer dialogante, aprendente e qualificante. (2003:144).

Estes cargos de gestão intermédia vieram a ser reforçados com legislação que contribuiu para alargar o leque das suas responsabilidades de intervenção, principalmente no âmbito do reforço da autonomia das escolas – **Decreto-Lei n.º115/A/98, de 4 de maio** alterado pela **Lei n.º24/99, de 22 de abril** e pelo **Decreto Regulamentar n,º10/99 de 21 de julho** – que legitimaram o conjunto de funções a

desempenhar e o tipo de formação que preferencialmente deve ser considerada para o exercício das mesmas. O desempenho destes cargos pressupõe uma prática direta de *Supervisão*, uma vez que incide no apoio, acompanhamento e orientação de docentes no decurso das suas tarefas educativas.

Alarcão & Tavares (2003) dão-nos também a ideia da *Supervisão* como um processo, ou seja, algo que acontece e se desenrola num tempo continuado com um forte impacto nos desenvolvimentos profissional e humano, os quais se assumem como elementos inseparáveis e centrais no exercício supervisivo. Esta ideia de continuidade reporta-nos para uma formação de reflexão e atualização profissional que se encontra muito para além da orientação da prática pedagógica, no contexto da formação inicial, situando-nos ao nível do conceito de *Supervisão Reflexiva*, ideia defendida por Sá-Chaves & Amaral onde:

> Todos os professores e gestores pedagógicos são, na essência destas funções, supervisores aos mais diversos níveis, embora nem sempre disso tenham consciência pela falta de tempo e de hábitos de reflexão sobre as suas acções e atitudes e sobre as implicações que as consequências das mesmas pressupõem. (2001:82).

Esta "falta de tempo" mencionada pela literatura tem vindo a alargar-se ao longo dos últimos anos. Os professores estão sobrecarregados de tarefas burocráticas, a maior parte delas de caráter administrativo, um mundo de papéis e dispositivos informáticos, onde por vezes a informação é registada em duplicado. Formosinho e Machado advogam que: "A evolução das tarefas cometidas à escola de massas continua a contribuir para a intensificação do trabalho docente" (2010: 84).

No exercício da *Supervisão* e, de acordo com a diversidade de terrenos onde ela emerge, surge também a necessidade de definir todo o processo orientativo, conducente a um plano de ação o mais objetivo possível, respeitando os demais contextos. Importa agora refletir acerca das práticas de supervisão e dos seus possíveis modelos, os quais se referem à forma como a *Supervisão* é conduzida ou orientada, tendo em conta também as formas de atuação do supervisor e do supervisionado, perfeitamente aplicáveis no contexto da avaliação do desempenho docente. De acordo com Alarcão & Tavares (2007), a supervisão assenta em nove cenários, os quais poderão coexistir ou interpenetrarem-se com frequência, não sendo estanques nas caraterísticas que

apresentam, mas sim aplicáveis de acordo com o campo de ação onde a prática da supervisão é exercida. São eles:

1 - Cenário imitação artesanal,

2 - Cenário da aprendizagem pela descoberta guiada,

3 - Cenário behaviorista,

4 - Cenário clínico,

5 - Cenário psicopedagógico,

6 - Pessoalista,

7- Reflexivo,

8 - Ecológico,

9 - Dialógico.

Noutro contexto literário, Isabel Alarcão reduz estes nove cenários a seis abordagens supervisivas, das quais apresentamos uma grelha resumo com as suas principais carateristicas:

Quadro 1 – Caraterísticas fundamentais das abordagens supervisivas

Abordagens / Dimensões	Artesanal	Comportamentalista	Clínica	Reflexiva	Ecológica	Dialógica
1. Realidade Profissional	Saber transmitido	Corpo de conhecimentos e técnicas definidos a partir de investigações	Saber a construir,	Saber dinâmico, contextualizado, emergente,	Saber contextualizado e interativo	Saber pessoal e social
2. Acesso à realidade	pelo mestre	consignados em modelos e competências a dominar,	por meio de análise racional das práticas	construído a partir da prática	construído na interação ecológica	construído na interpretação
3. Objeto de formação	no exercicio das funções educativas	com incidência na sala de aula	em sala de aula como "clínica",	do professor como educador e agente social	na sala, na escola, na comunidade,	dos contextos da realidade educativa,
4. Metodologia de formação	por demonstração explicada e imitação comentada	por meio de demonstração e réplica,	por observação, análise e experimentação	pela reflexão na e sobre a ação,	por aprendizagem experiencial e reflexiva,	por meio do diálogo explicativo, libertador
5. Interação pessoa/grupo	para que o aprendiz se autodesenvolva	com *feedback* corretivo do grupo,	numa perspetiva de autodesenvolvimento apoiado,	sózinho ou com outros,	na rede de interações,	entre profesores e supervisor
6. Local privilegiado de formação	num ambiente de escola como centro de formação	em ambientes geralmete simulados, experimentais,	em ambiente de escola e colaboração de instituições de formação	em ambientes normais de escola (com ou sem colaboração)	estabelecida pela colaboração entre escolas e instituições de formação,	na escola como centro de formação
7. Função supervisiva	em que o mestre assume a responsabilidade por formar e	em que o supervisor é formador técnico	numa relação supervisiva de colegas	numa relação supervisiva de facilitador exigente	organizadas e monotorizadas pelo supervisor	numa relação não hierarquizada
8. Avaliação	certificar, avaliando formativa e comulativamente.	e em auto e heteroavaliação formativa, comulativa e referenciada.	e em avaliação formativa (e comulativa).	que avalia formativa (e comulativamente).	que avalia formativa e comulativamente	e em avaliação predominantemente formativa

O quadro 1 dá-nos uma visão generalizada das principais carateristicas das seis abordagens supervisivas, articuladas com oito dimensões de análise permitindo na sua globalidade, uma comparação entre todas elas.

Quadro 2 – Síntese das caraterísticas fundamentais das abordagens supervisivas						
Abordagens / Dimensões	**Artesanal**	**Comportamentalista**	**Clínica**	**Reflexiva**	**Ecológica**	**Dialógica**
A. Saberes profissionais A1. Abrangência A2. Natureza	Educação/Escola Saber adquirido na profissão.	Ensino Saber técnico, aplicado, derivado da investigação.	Ensino em sala de aula. Saber profissional, construído na relação prática/teoria.	Ensino/Educação/Escola. Saber experienciado/refletido.	Ensino/Educação/Escola. Saber experienciado/multiface-tado.	Ensino/Educação/Escola. Saber criticamente assumido.
B. Formação profissional B1. Abordagem metodológica B2. Atores	Observação e imitação criativa do mestre Aprendiz e mestre.	Modelagem Formando(s) e formador.	Análise das práticas e da experimentação. Formando e supervisor.	Reflexão nas e sobre as práticas. Formando e supervisor orientador.	Aprendizagem experiencial refletida. Formando(s), supervisor e outros professores.	Diálogo interpretativo. Professor e supervisor.
C. Avaliação Profissional C1. Finalidades C2. Modalidades C3. Responsáveis	Certificar capacidade Comulativa e formativa Mestre	Certificar competências Formativa e comulativa referenciada Formador e formandos.	Desenvolver competências. Formativa (e comulativa). Formando e supervisor.	Desenvolver metacompetências. Formativa (e comulativa). Formando e supervisor.	Desenvolver e certificar (meta) competências. Formativa e comulativa contextualizada. Formando e supervisor.	Consciencializar valores, competências e constragimentos. Formativa. Professor e supervisor.
D. Papel da escola no proceso de formação	Escola como local central de formação.	Laboratório ou escola, como local telecomandado de formação	Escola (sem ou com colaboração de instituições de formação).	Escola (sem ou com colaboração de instituições de formação).	Rede de escolas e instituções de formação.	Escola.
E. Referenciais teóricos		Psicologia behaviorista. Formação por competências	Cogan	Dewey, Schön, Zeichner.	Alarcão e Sá-Chaves, Oliveira-Formosinho.	Waite.

Relativamente ao quadro 2, na articulação com as seis abordagens supervisivas, as oito dimensões condensam-se em quatro permitindo, de igual modo, uma análise comparativa horizontal entre todas as abordagens supervisivas.

Dos cenários apresentados por Alarcão e Tavares, destacamos apenas três, por se aproximarem da linha de atuação relativamente à temática que motivou esta reflexão. E tal como referimos anteriormente, esses cenários não se manifestam isoladamente, podem articular-se numa única linha de ação, de acordo com a envolvência e com as carateristicas psicológicas e formativas dos seus intervenientes. Dos cenários selecionados iremos traçar a ideia principal de supervisão, sugerida pelos autores mencionados e de acordo com o seu campo de ação.

O quarto cenário - ***Cenário clínico*** – Este modelo carateriza-se pela prática colaborativa entre o professor e o supervisor tendo em vista o aperfeiçoamento da prática docente, baseada na observação e análise das situações de ensino. O supervisor é visto como um colaborador, um elemento de apoio, cuja missão é a de ajudar o professor a analisar e a repensar as suas práticas pedagógicas. Este processo pressupõe uma colaboração entre supervisor e professor e entre este e os seus colegas apontando para uma atividade de formação continuada que inclui planificação e avaliação conjunta para além da observação e análise, com vista à resolução de dificuldades identificadas. O objetivo principal é envolver os professores na análise da sua práxis procurando hipóteses e soluções para os problemas que surgem de forma a contribuir para uma prática de ensino mais eficaz, mais comprometida, pessoal e autêntica. O aspeto colaborativo tem aqui neste cenário, um especial realce, pois esta ideia de supervisão é vista numa perspetiva de resolução de problemas colocando o supervisor numa posição de recurso, que ajuda o professor a ultrapassar as dificuldades sentidas. É, pois necessário, que se estabeleça entre ambos uma boa relação de trabalho, isenta de tensões e baseada numa confiança fiável para que o professor possa confiar as suas preocupações e dificuldades.

Quanto aos processos metodológicos na supervisão clínica, Alarcão & Tavares (2003), desenvolvem o ciclo da supervisão em cinco fases, baseado em Goldhammer e outros (1980), sendo elas:

1) encontro pré-observação;
2) observação;
3) análise dos dados e planificação da estratégia da discussão;
4) encontro pós-observação
5) e análise do ciclo de supervisão.

Para a implementação deste modelo há que ter em conta três elementos básicos: *planificar*, *interagir* e *avaliar*. (Alarcão & Tavares 2003:24-28).

Apesar deste cenário ser explorado na supervisão clínica da formação inicial, ele é visto como o mais apropriado no contexto da formação contínua uma vez que se constitui como um processo metodológico apropriado à reflexão dos professores sobre as suas práticas pedagógicas. Segundo Alarcão & Tavares inclui "experiência, conceptualização, ação, observação, reflexão e avaliação." (2003: 123).

O sétimo cenário – ***reflexivo*** – tem origem nas ideias de Dewey (1933) e na observação reflexiva sobre o modo como os profissionais agem. Dando continuidade a estas ideias Schön (1983,1987) defendeu uma abordagem reflexiva na formação dos profissionais que veio a ter grande repercussão na formação de professores, a qual se baseia no valor da reflexão *na* e *sobre* a ação com vista à construção do conhecimento profissional (*epistemologia da prática*), é de natureza construtivista e assenta na consciência da *imprevisibilidade* dos contextos da ação profissional e na sua própria compreensão, sendo esta considerada como atuação inteligente e flexível, situada e reativa. O processo formativo neste cenário exige uma reflexão dialogante sobre o observado e o vivido, de acordo com a metodologia do "aprender fazendo e pensando", o que, de acordo com os autores Alarcão e Tavares, conduz "à construção ativa do conhecimento gerado na ação e sistematizado pela reflexão" (2003:35). O papel do Supervisor deverá ser o de encorajar o ciclo da reflexão: *a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação* (expressões schönianas), sendo que, esta última é considerada fundamental para se passar da hétero supervisão à auto supervisão, numa perspetiva de desenvolvimento ao longo da vida. Zeichner (1993) também é citado pelos autores, pela relevância que esta abordagem pode trazer para o desenvolvimento da capacidade emancipatória do professor, no exercício da auto supervisão e na supervisão em grupo de colegas, realçada por esse autor. Caraterísticas, tais como a consciência do erro, a necessidade de ajuda, um empenhamento auto formativo e uma estratégia pessoal de pesquisa deverão ser valorizadas pelo supervisor. As estratégias de supervisão mais adequadas ao paradigma reflexivo são:

1- Experimentação em conjunto (*joint experience*);
2- Demonstração acompanhada de reflexão (*follow me*);
3- Experiência multifacetada (*play in a hall of mirrors*). (2007:34-36)

O oitavo cenário - ***ecológico*** – tem origem na importância dada às experiências, aos contextos e às interações que se estabelecem entre os intervenientes e o meio envolvente, uma vez que o desenvolvimento é simultâneo. Este cenário tem por base o aprofundamento da supervisão de caráter reflexivo, numa perspetiva de aprendizagem humanista e sócio construtivista, num ambiente de interação institucional.

Esta ideia é baseada no modelo de Bronfenbrenner (1979), encontrando eco através das investigadoras Alarcão & Sá-Chaves (1994) e Oliveira Formosinho (1997), as quais conceberam uma abordagem ecológica do desenvolvimento profissional dos futuros educadores e professores. Este cenário privilegia as dinâmicas sociais que envolvem o desenvolvimento do indivíduo que se insere num contexto, também ele em transformação, onde as influências se inter-relacionam de forma recíproca e diversificada. A supervisão assume a função de proporcionar experiências diversificadas, em contextos variados e facilitar a ocorrência de transições ecológicas, que vão proporcionar ao formando o assumir de novos papéis e interagir com pessoas até aí desconhecidas, aspetos estes fundamentais para o seu desenvolvimento. Neste sentido, a formação surge como um processo enquadrador da formação.

Consideram-se ainda três fatores determinantes para o desenvolvimento humano e profissional – atividade, papéis e relações interpessoais – assim como as matrizes que moldam a natureza dos contextos e das suas relações. O modelo apresenta ainda três aspetos importantes – paralelismo entre o professor e os alunos; articulação entre a formação inicial e a formação contínua e, finalmente, a articulação entre a instituição de formação inicial e as instituições onde se realiza a prática pedagógica, interligando dois terrenos que não podem ser desconexos.

A respeito da relação interinstitucional, os autores advogam a articulação entre a via conhecimento-ação e ação-conhecimento, acentuando que a primeira é privilegiada nas instituições de formação inicial no ensino superior e a segunda é a preferida nas escolas onde os formandos se iniciam na profissão. Para a prática supervisiva deste cenário, os autores afirmam que neste processo formativo "conjuga-se desenvolvimento pessoal com socialização, relacionam-se teorias pessoais e teorias públicas, analisa-se a natureza contextual do que é verdadeiro e justo…". (Alarcão &Tavares, 2003:39). (Pág. 36-39).

A descrição destes três cenários pareceu-nos importante na medida em que todos fornecem uma visão alargada e generalizada do exercício da supervisão e dos diversos terrenos onde a mesma possa ocorrer. Fornecem-nos ainda uma parte significativa do mapa teórico, à luz do qual se desenvolverá a reflexão crítica sobre a avaliação do desempenho docente, focalizando a função supervisiva na *Observação de Aulas.*

Importa salientar que a *Observação de Aulas* pode assumir duas diferentes atitudes, por um lado, uma atitude de apoio e de melhoria de práticas de ensino, através da qual se poderá fomentar a motivação do docente num processo formativo e, por outro, uma atitude de classificação e de juízo avaliativo que poderá dar origem a situações de discórdia e constrangedoras entre pares, quando inserida no contexto da avaliação do desempenho docente.

Apesar do modelo de avaliação de professores promover a qualidade das práticas de ensino e ter como objetivo principal a melhoria dos resultados dos alunos, de uma forma geral, os professores reagiram mal a este modelo hierarquizado, não democraticamente negociado e imposto, pois, tal como refere Domingos Fernandes:

> (...) não é invulgar constatar que os professores se sentem ameaçados a vários níveis, nomeadamente no que se refere à sua autonomia, à sua dignidade profissional e aos seus direitos. (2008:22).

Na prática, a avaliação entre pares afasta-se dos princípios que, teóricamente promove e este *desalinhamento* contribui para que o tema da avaliação do desempenho docente se apresente com alguma dificuldade e complexidade no meio escolar, juntamente com a sua difícil implementação no terreno, gerando muitas vezes, conflitos entre pares, que devido à proximidade e camaradagem construída ao longo dos anos, não se adaptam facilmente aos papéis de *Supervisor/Avaliador* versus *Supervisionado/Avaliado,* impostos por uma distância profissional, minimalista em alguns casos, regulamentada pela Tutela.

A falta de diálogo e de participação por parte do professorado acabou por alargar o já existente fosso, entre uma classe que historicamente carece de união e interesses comuns, e o respetivo órgão tutelar. Nos meios de comunicação social, é muito escassa a participação da classe docente, muita gente fala *de* e *sobre* educação, menos os professores – sendo eles os principais intervenientes e os que operam no terreno. A

classe não se tem defendido das críticas e dos sucessivos ataques públicos que, muito têm contribuído para a perda de credibilidade da classe docente. Nóvoa reforça esta ideia afirmando:

> Fala-se muito de educação, mas em regra geral não são os professores que falam. A nossa voz hoje é muito ausente do debate educativo. E se quisermos criar uma melhor credibilidade profissional, temos que aprender a ter uma voz e uma intervenção pública mais forte, mais crítica, mais decisiva em função da educação. (2007:18).

Apesar, do leque de constrangimentos, a Avaliação do Desempenho Docente, está no terreno para medir a eficácia e a qualidade da prática letiva (ensino-aprendizagem), mas também para promover a implementação de estratégias que visem o desenvolvimento profissional docente (formação ao longo da vida), cujo objetivo é a melhoria da qualidade de ensino, refletida nos bons resultados dos alunos.

A ideia de colocar o avaliador/supervisor/relator, dentro do mesmo grupo disciplinar do avaliado, não é tão controversa, quanto possa parecer à primeira vista, pois, no contexto profissional, implica proximidade e camaradagem que pode trazer aspetos positivos se houver entendimento entre ambos. Este pressuposto também é referenciado por Domingos Fernandes:

> A avaliação feita pelos pares possui um conjunto de potencialidades que não se devem desprezar. São os pares que estão em melhor posição para se pronunciarem acerca da competência e do desempenho dos seus colegas. São os pares que estão mais familiarizados com os contextos concretos e específicos em que os professores trabalham e com as exigências a que têm que dar resposta. Por isso podem formular sugestões específicas e práticas que apoiem o seu desenvolvimento profissional. Porém, a avaliação por pares não está isenta de problemas... (2008:23).

Este clima de relacionamento entre pares, que envolve uma forte ação supervisiva e que realça os papéis do avaliador e do avaliado, presentes num quadro legal que é imposto, será objeto de tratamento reflexivo, por se tratar de uma temática relativamente recente e atual, e por ter alterado radicalmente as rotinas na vida das escolas e dos

docentes implicados, apesar da avaliação do desempenho docente, *per si*, já ser dotada de um desenvolvimento histórico, cujo processo de regulamentação se traduz numa teia de documentação legislativa que conta já com mais de uma dezena de alterações ao Estatuto da Carreira Docente (ECD) - desenvolvido de acordo com os princípios consagrados no artigo 39.º da **Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º46/86,** de 14 de outubro e aprovada pelo **Decreto-Lei nº139-A/90,** de 28 de abril, mais precisamente, onze alterações, a última registada pelo **Decreto-Lei n.º 41/2012,** de 21 de fevereiro, complementado pelo **Decreto Regulamentar n.º 26/2012,** de 21 de fevereiro.

Não obstante reconhecemos que, a atual realidade da escola e do compromisso que esta apresenta com a sociedade, perante a qual é responsável, trouxe tarefas acrescidas aos professores, impostas pelas diversas transformações sociais para as quais houve necessidade de dar mais atenção e tempo. A este respeito Alarcão afirma:

> A agressividade da sociedade actual e a desagregação da vida familiar exigem que a escola, para além do centro de transmissão ou aquisição de saber, seja cada vez mais local de custódia, de prevenção de riscos, de orientação escolar, de afectividade. Se já o era, tem hoje de exercer essas funções com mais intensidade. (2011:30).

Por força desta transformação e tendo em conta o conjunto de funções que a escola assume hoje em dia, a profissionalidade do professor assume uma dimensão que está para além da sala de aula, transformando-o num agente multifuncional ao serviço da educação. Dando continuidade a esta ideia, Alarcão afirma ainda que:

> Essa multiplicidade de funções a exercer na escola e a sua necessária articulação implicam que o professor hoje já não possa ser visto apenas no isolamento da sua turma. Ele é membro de um grupo que vive numa organização. (2011:34).

Não obstante e apesar das constantes alterações no sistema educativo, a *Observação de Aulas* é ainda um dos momentos privilegiados da ação educativa, uma vez que se encontra diretamente relacionada com a qualidade do ensino e da aprendizagem e, simultâneamente, o centro nuclear da própria avaliação do desempenho do docente. Com todas as transformações em curso, no sistema de ensino, já era tempo

de investir também em estratégias que potenciem um maior investimento nas práticas dentro da sala de aula, no sentido de renová-las e acabar com o isolamento docente nesse espaço. Seria, pois, de esperar, uma prática mais frequente e rotineira desta estratégia de supervisão nas escolas, de forma a promover momentos reflexivos que possam contribuir para uma melhoria da qualidade do ensino e dos resultados dos alunos, possibilitando o desenvolvimento profissional permanente, no quadro da formação contínua. Neste contexto, a *Observação de Aulas* poderia alinhar-se através de um processo de avaliação diagnóstica ou formativa ao longo da carreira docente, à margem da avaliação punitiva ou de prestação de contas tendo como objetivo primordial a implementação de boas práticas educativas ou o melhoramento destas.

Face à atual conjuntura escolar reconhecida nas mais diversas interações sociais, espera-se que o campo da *Supervisão* venha a expandir-se num terreno cada vez mais complexo e estimulado pelo ambiente envolvente às instituições. O exercício da supervisão será cada vez mais uma necessidade associado a um desenvolvimento permanente, implicando supervisores com formação adequada e em constante renovação.

Importa agora explorar o campo de ação onde ela poderá trazer tensões e constrangimentos – a *avaliação do desempenho docente*. Principalmente, quando esta prática assume o *papel regulador institucional*, com o intuito de medir ou reconhecer a qualidade e a eficácia profissional do corpo docente no seu campo de atuação. Este processo, apesar de tutelado por normativos legais é, normalmente, autónomo, ou seja, é conduzido pela própria escola e envolve espaços reflexivos para a autoavaliação, atividades de desenvolvimento profissional, formação contínua e observação de aulas.

Não obstante, admitimos o facto da observação de aulas representar apenas uma fração do terreno da supervisão, mas com enorme peso na avaliação do desempenho docente e que se integra no coletivo da escola, contribuindo também ela para a melhoria da qualidade desse coletivo, integrada no conceito de organização aprendente a que se refere Alarcão, proporcionando a todos os intervenientes, condições de aprendizagem coletiva e individual:

> Daí a expressão, também hoje utilizada, de organização qualificante. Trata-se de uma aprendizagem individual em ambiência de

> coletividade, uma aprendizagem cooperativa do conjunto das pessoas na organização. (2011:37).

Nesta linha de raciocínio podemos integrar a observação de aulas e de outros contextos escolares, onde são utilizados os demais processos supervisivos, embora com objetivos distintos, como uma aprendizagem parcelar/individual que contribui para todo o coletivo escolar.

2.2 A Legislação no processo da avaliação do desempenho docente

A avaliação do desempenho docente (ADD) tem sido alvo de extenso tratamento legislativo nos últimos anos e um dos principais temas da agenda política dos últimos governos. Traçando um breve percurso legislativo da avaliação do desempenho do pessoal docente verifica-se que até 25 de abril de 1974, a avaliação dos docentes estava inserida numa prática corrente, comum a toda a administração pública e desenrolava-se de uma forma meramente administrativa, onde normalmente era atribuído o *Bom administrativo,* exceto em situações em que o avaliado tinha sido sujeito a processo disciplinar. Esta prática prolongou-se até à década de oitenta do século passado, altura em que é publicada a **Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86**, de 14 de outubro, alterada e renumerada pela **Lei n.º 49/2005**, de 30 de agosto, que estabelece a progressão dos docentes na carreira, a qual deve estar articulada com a avaliação de toda e qualquer atividade desenvolvida no meio escolar (n.º 2 do artigo 36º da primeira redação ou artigo 39º da segunda redação) e que a formação contínua deve "assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e competências profissionais", assim como possibilitar a progressão na carreira (artigos 35º a 38º). De forma a dar cumprimento a estes requisitos, a primeira redação do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (ECD) é aprovada pelo **Decreto-Lei n.º 139-A/90**, de 28 de abril, o qual aponta para um modelo onde os docentes são avaliados com a classificação de *Satisfaz,* excetuando três situações onde pode haver lugar à atribuição da classificação de *Não Satisfaz.* A primeira, se o docente manifestar um deficiente relacionamento com os alunos, a segunda, se tiver havido recusa de cargos; a terceira, pela não conclusão de ações de formação. É também o anteriormente referido Decreto-Lei, que define no seu artigo 39º, os princípios orientadores da ADD, apontando já para a supervisão pedagógica, remetendo todo o seu processo de execução para diploma regulamentar a publicar. Será então, o **Decreto Regulamentar n.º14/92,** de 4 de junho que inicia a regulamentação do processo de ADD, estabelecida pela Lei de Bases do Sistema Educativo e pelo Estatuto da Carreira Docente.

O **Decreto-Lei n.º1/98**, de 2 de janeiro, vem introduzir novos elementos classificativos na ADD, são eles a menção de *Bom* e *Muito Bom*, destinados a desempenhos extraordinários, mediante apresentação de requerimento pelo candidato.

De acordo com a legislação explanada, até 2008 os professores progrediam na carreira mediante o cumprimento do tempo de serviço no escalão, frequência de ações de formação contínua e a apresentação de um relatório de reflexão crítica da sua atividade, durante o tempo de permanência em cada um dos escalões.

Será a oitava alteração do Estatuto da Carreira Docente – **Decreto-Lei n.º 15/2007**, de 19 de janeiro, a introduzir profundas alterações à estrutura da carreira e progressão dos docentes, ao mesmo tempo que tornava mais exigente o ingresso na carreira propondo uma prova pública e nova regulamentação para o período probatório. O **Decreto Regulamentar n.º2/2008**, de 10 de janeiro, veio dar cumprimento aos pontos 4 e 5 do **Decreto-Lei n.º 15/2007**, de 19 de janeiro, regulamentando o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e, cuja aplicação alterou profundamente a organização das escolas e a avaliação do desempenho docente, no que concerne à sua operacionalização.

Em 2010 é publicado o **Decreto-Lei n.º 75/2010**, de 23 de junho, o qual apresenta a décima alteração ao ECD, na sequência de alguma pressão por parte das organizações sindicais que representam o pessoal docente. Este diploma veio permitir uma maior articulação entre a avaliação do desempenho e a progressão na carreira, na medida em que a distinção do mérito vai permitir uma progressão mais rápida na carreira, da mesma forma que a Supervisão Pedagógica ganha terreno, vendo reforçada a sua importância, como forma de garantir a qualidade e melhoria educativa, sobretudo nos escalões onde o número de vagas fixado é limitado.

Após a publicação do **Decreto-Lei n.º 75/2010,** de 23 de junho, surgem vários diplomas legais que vêm regulamentar de forma específica, os procedimentos e o enquadramento da ADD (ver Anexo III).

O **Decreto-Lei n.º 41/2012** de 21 de fevereiro surge como a décima primeira alteração registada ao ECD, o qual visa:

> (...) simplificar o processo e promovendo, ainda assim, um regime exigente, rigoroso, autónomo e de responsabilidade. O presente diploma define ainda, as grandes linhas de orientação do novo regime de avaliação do desempenho docente. (Decreto-Lei n.º 41/2012).

Surge aqui a figura do avaliador externo, cuja intervenção supervisiva incidirá na Dimensão Cientifica e Pedagógica (observação de aulas) em parâmetros a definir pelo Ministério da Educação e Ciência. A operacionalização deste novo modelo é regulamentada pelo **Decreto Regulamentar n.º 26/2012**, de 21 de fevereiro, o qual promove ciclos avaliativos mais longos e uma avaliação de:

> natureza externa para os docentes em período probatório, no 2.º e 4.º escalões da carreira ou sempre que requeiram a atribuição da menção de *Excelente,* sendo que nos restantes escalões a avaliação tem uma natureza interna. A avaliação externa é centrada na observação de aulas e no acompanhamento da prática pedagógica e científica do docente.

Refira-se que este normativo apenas prevê a *Observação de Aulas* em modalidade facultativa, para os docentes que queiram alcançar a menção de *Excelente*, ou seja, deixa de fora a menção de *Muito Bom*, a qual pode ser atribuída sem haver lugar a observação de aulas. Sendo, no nosso entendimento, a *Observação de Aulas* o elemento central de qualquer processo avaliativo e a melhor estratégia para o desenvolvimento pessoal e profissional de qualquer docente, temos alguma dificuldade em compreender a intenção do legislador, ao permitir que um docente progrida na carreira sem nunca ter aberto a porta da sua sala à observação de aulas, mas conseguindo alcançar a menção de *Muito Bom*.

2. 3 Reflexão Crítica – Relator e Observação de Aulas.

Face ao anteriormente exposto importa agora refletir, de uma forma crítica e pessoal, acerca da experiência de professora-avaliadora, durante os biénios 2007/2009 e 2009/2011, cujo cargo é designado nos termos da lei como *Relator*. No decurso desta reflexão procurar-se-á atender a situações reais articulando com o suporte teórico disponível e com uma construção pessoal da temática tratada.

De acordo com o **Decreto Regulamentar n.º2/2010**, de 23 de junho, o relator é designado pelo coordenador de departamento e deve:

- Pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado e ter posicionamento na carreira e grau académico iguais ou superiores ao do avaliado, sempre que possível;
- Ser, preferencialmente, detentor de formação especializada em avaliação do desempenho;
- Integrar o júri de avaliação;

O mesmo Decreto Regulamentar, no n.º2 do artigo 14º salienta que, compete ao relator:

- Prestar ao avaliado o apoio que se mostre necessário ao longo do processo de avaliação, nomeadamente no que diz respeito às suas necessidades de formação;
- Proceder à observação de aulas, efetuar o respetivo registo e partilhar com o avaliado, numa perspetiva formativa, a sua apreciação sobre as aulas observadas;
- Apreciar o relatório de autoavaliação e assegurar a realização da entrevista individual, quando o avaliado a requeira;
- Apresentar ao júri de avaliação uma ficha de avaliação global que inclui uma proposta de classificação final:
- Submeter ao júri a proposta de programa de formação sempre que proponha a classificação de *Regular* ou *Insuficiente.*

De acordo com as competências enunciadas no diploma legal, verifica-se que o conceito de *supervisão* que tradicionalmente está associado à formação inicial, adquire

uma importância extrema no quadro da avaliação do desempenho docente e, de uma forma muito particular, na observação de aulas, delegando no relator, a responsabilidade na avaliação do desempenho docente, devendo este ser detentor de competências em teoria e prática de ensino e de desenvolvimento curricular orientadas para o acompanhamento da prática pedagógica e científica dos docentes avaliados.

As condições para o desempenho do cargo estavam por nós reunidas, dentro do espírito do diploma legal, a sublinhar ainda o facto de deter mais de dez anos de experiência como orientadora de estagiários, delegada de grupo, diretora de turma e a docência da cadeira de *Didática da Música* no ensino superior. Mas neste quadro, uma grave lacuna ensombrava o trabalho a desempenhar: a falta de formação aliada à falta de competências e conhecimentos na área da avaliação de docentes. A forma como estava estruturado o modelo de avaliação do desempenho docente, já era por si só uma fonte de preocupação, incertezas e insegurança que comportava riscos, que pudessem vir a originar alguma resistência ou desconfiança por parte dos pares envolvidos. Na verdade, este modelo implicava uma situação, até ao momento impensável: avaliar os colegas de uma forma, à qual os docentes não estavam habituados.

Esta atividade revelou-se bastante complexa, apesar da larga experiência de gestão intermédia, como delegada de grupo disciplinar, onde a necessidade de planeamento e a condução de atividades de grupo estão no centro do desempenho do cargo. Enfrentar a avaliação de colegas por imposição legal, sem uma prévia formação, num processo conduzido de forma apressada e contestado pela grande maioria da classe docente, não foi fácil. Para o desempenho desta tarefa supervisiva foram realizados dois seminários (*Observação de Aulas* e *A Classificação na Avaliação do Desempenho*) dirigidos com alguma celeridade e um grande investimento de cariz pessoal, nomeadamente na leitura e interpretação dos normativos que enquadravam todos os procedimentos neste trabalho e o uso de bom senso, enquadrado no espírito de Alarcão & Tavares acerca do supervisor:

> alguém com mais experiência e com conhecimentos mais claros e reflectidos sobre situações, dificuldades e problemas semelhantes, que é antes de mais um *colega*, numa relação de ajuda, dialogante, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática. (2003:58).

Principalmente, tentar proporcionar às colegas do mesmo grupo disciplinar um ambiente favorável ao compromisso entre pares e ao desenrolar do processo e, acima de tudo, transmitir a ideia de que tínhamos o mesmo objetivo, e que todas estávamos envolvidas numa tarefa comum, facilitada pelo facto de haver um conhecimento mútuo do trabalho de todo o grupo interveniente, o que permitia uma melhor reflexão conjunta baseada na confiança e no respeito mútuo.

A avaliação do desempenho de colegas no quotidiano escolar, veio ainda manifestar-se como uma responsabilidade acrescida ao vasto trabalho que já era desenvolvido na escola pois, para além dos cargos desempenhados - diretora de turma, responsável cientifica (delegada de grupo), orientadora de estágios, membro do conselho geral - os horários dos docentes não contemplam a disponibilidade necessária para se desenvolver todo o processo e não está ainda implementada uma cultura de escola reflexiva, com momentos apropriados para o efeito e que se encontrem previstos anualmente pela organização escolar. Para que o processo se cumprisse, houve a necessidade de agendar reuniões para além do horário letivo da relatora e avaliadas e solicitar trocas de aulas para se proceder à observação de aulas.

Constatou-se, pelas situações vividas no terreno, que os momentos de reflexão, recolha de informação, análise e apreciação são de extrema importância em todo o processo pois só assim poderemos realizar um eficaz acompanhamento aos colegas avaliados, refletir, analisar e contribuir para o desenvolvimento da dimensão formativa que a avaliação do desempenho docente pretende atingir. Para tal, é extremamente necessário que os horários dos docentes tenham espaço para que esses momentos aconteçam, não apenas em períodos de formalização da ADD, mas em todos os anos letivos, pois a perspetiva formativa com base na reflexão e melhoria da qualidade da educação não se deve restringir apenas a períodos isolados. É importante que a escola adote uma cultura reflexiva e de espírito colaborativo e de entreajuda para que uma eficaz prática pedagógica se desenvolva no caminho de uma melhor qualidade educativa. Deve pois, ser vista como um processo contínuo e evolutivo no tempo, onde o processo supervisivo contribua para um melhor investimento nas atividades pedagógicas, à margem das questões que rodeiam a progressão na carreira, a prestação de contas e a classificação. Só assim a avaliação do desempenho dos docentes,

articulada com um percurso supervisivo de continuidade formativa, poderá trazer bons resultados e ser encarada de uma forma natural nas carreiras dos docentes. Todo este leque de procedimentos pode constituir-se como um desafio à nova abordagem de escola e ser integrado no terreno da *Supervisão*, dada a sua forte ligação à formação de professores e pela dimensão reflexiva que o conceito apresenta. Neste quadro educativo podemos ainda considerar as competências dos supervisores numa *Escola Reflexiva*, que pensa o seu espaço e procura o compromisso com a qualidade, apresentadas por Alarcão & Tavares:

- dinamizar comunidades educativas e acompanhar, incentivando, iniciativas nesse sentido;
- privilegiar culturas de formação centradas na identificação e resolução de problemas específicos da escola, numa atitude de aprendizagem experiencial e, preferencialmente, no contexto de metodologias de investigação-acção;
- acompanhar a formação e integração dos novos agentes educativos;
- fomentar a auto e hetero-supervisão;
- colaborar na concepção do projecto de desenvolvimento da escola e compreender o que se pretende atingir e qual o papel que devem desemprenhar os vários atores;
- colaborar no processo de auto-avaliação institucional que deve ter o projecto como referência, e analisar as suas implicações;
- colaborar no projecto de monitorização do desempenho de professores e funcionários;
- dinamizar atitudes de dinamização dos processos de educação e dos resultados de aprendizagens obtidos pelos alunos. (2003:150).

No quadro de tarefas que são anualmente atribuídas aos docentes, tal como já foi referido anteriormente, torna-se difícil a aplicação do processo avaliativo no terreno, não apenas pela distribuição de serviço, mas também por motivos espaciais e temporais que diferem de acordo com a autonomia dos agrupamentos. Por tais motivos, só através de um grande investimento pessoal, quase sempre em detrimento da vida familiar e até

profissional, é possível ir ao encontro dos objetivos da supervisão colaborativa, colegial, de compromisso e partilha, inerente ao cargo e competências do relator, o qual estimula o trabalho reflexivo e colaborativo, a autonomia dos docentes e dos próprios objetivos da ADD que se encontram definidos no **Decreto-Lei n.º75/2010, artigo 40.º, ponto 3** (Estatuto da Carreira Docente), objetivando o seguinte:

- Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente;
- Contribuir para a valorização do trabalho e da profissão docente;
- Identificar as necessidades de formação do pessoal docente;
- Detectar os factores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente;
- Diferenciar e premiar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão na carreira docente;
- Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente;
- Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria do seu desempenho;
- Promover um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente;
- Promover a responsabilização do docente quanto ao exercício da sua atividade profissional.

Concluímos que em todo o processo avaliativo, o *Relator* é um *Supervisor* pois, de acordo com o disposto no **Decreto-Lei n.º2/2010,** é ao relator que competem as funções de supervisão de toda a atividade docente. Para dar cumprimento a esta tarefa, é importante que domine a área de intervenção supervisiva, que tenha conhecimentos específicos no âmbito da especialidade curricular e que, ao mesmo tempo, detenha competências relacionadas com a área de tomada de decisões e de gestão, que seja conciliador, colaborador, com capacidade de aconselhamento e de discussão produtiva. Tal como referem Alarcão & Tavares:

> A nova concepção do supervisor em situações organizacionais educativas alargadas implica competências cívicas, técnicas e humanas(...). (2003:151).

Neste processo interativo entre relatora e avaliadas, procurou-se inicialmente desenvolver uma abordagem supervisiva uniforme, adotando uma atitude comportamental equalitária no que concerne à aplicação de todas as etapas do processo avaliativo e uma preocupação em transmitir toda a informação que surgia relativamente ao tema da avaliação e, ao mesmo tempo, procurando ser colegial e colaborativa, para que todas sentissem segurança, transparência e equidade, evitando situações constrangedoras ou desagradáveis. Logo se verificou que as condições de desenvolvimento do processo seriam divergentes pois, para além da personalidade, valores e motivações pessoais da relatora que, inevitavelmente, determinam uma atitude comportamental, há a considerar essas mesmas caraterísticas nas colegas avaliadas. Surgiu então a necessidade de adotar uma postura adequada ao contexto e à personalidade de cada uma das docentes, originando diferentes ambientes, os quais apresentam as suas próprias particularidades, condicionadas pela experiência e sensibilidade de cada uma das intervenientes. De acordo com Alarcão & Tavares (2007:89-93) que recorrem a Glickman nesta área, podemos identificar três tipos de supervisor: *Diretivo*, *Colaborativo* e *Não-diretivo*, cuja intervenção determina o estilo de supervisão originando diferentes *Climas de Supervisão*.

Nesta situação em análise podemos afirmar que predominaram os estilos *Colaborativo* e *Não-diretivo*. O *Diretivo* foi evitado, por nos parecer demasiado invasivo e ser conotado com situações de autoridade, o que é de evitar na aplicação de um modelo que é novo no terreno e, de certa forma também não se coadunava com as diferentes personalidades das colegas avaliadas. Tratava-se de um pequeno grupo de colegas e importava, essencialmente, proporcionar um clima de boa camaradagem e confiança, transmitindo segurança para que todo o processo decorresse nas melhores condições psicológicas para todas as intervenientes. O estilo *Colaborativo* permite uma melhor partilha de ideias, de diferentes pontos de vista e de interpretação da realidade que nos podem conduzir às soluções desejáveis. Há um melhor reconhecimento da profissionalidade e dos papéis de supervisor/relator e docente-avaliado, fomentando a reflexão conjunta onde o avaliado pode apresentar soluções e ideias para melhoria das suas práticas. Na prática, este estilo foi utilizado com duas das colegas avaliadas e resultou numa agradável partilha de ideias e pontos de vista que acabou por contribuir para o enriquecimento profissional de ambas as partes pela troca colaborativa nas diferentes situações de aula, aplicação e escolha de estratégias e, desenvolvimento do

binómio ensino-aprendizagem. O estilo *Não-diretivo* pode ser interessante por estimular a reflexão e intervenção do docente-avaliado dando-lhe a possibilidade de uma participação mais ativa no processo, mas, na nossa opinião, este estilo poderá conduzir a alguma passividade por parte do avaliador, principalmente, se este reconhecer no avaliado caraterísticas teóricas e práticas e um profundo conhecimento na área de intervenção pedagógica em análise, deixando que essas capacidades do avaliado se sobreponham às suas próprias competências. Poderá, nesta situação específica, haver o risco do avaliado ultrapassar o avaliador, se não houver respeito pelos papéis que cada um desempenha. Todavia, se avaliador e avaliado estiverem em sintonia poderá resultar numa avaliação mais participativa, onde a partilha pedagógica poderá contribuir para uma mútua influência entre ambos. Analisando um pouco cada um destes três estilos, concluímos que cada um deles é aplicável consoante as personalidades de cada um dos intervenientes no processo e assim, cada uma das situações humanas determinará o estilo/clima de supervisão e a respetiva linha de atuação, de acordo com as carateristicas psicológicas e formativas, não apenas do supervisor, mas também do supervisionado.

No decurso desta atividade supervisiva, constatou-se ainda que, quanto maior é o afastamento da graduação na carreira docente, entre colegas do mesmo grupo disciplinar, maior é também o reconhecimento das competências do supervisor-relator e das suas capacidades supervisivas, por parte de colegas-avaliados, sendo percecionados como alguém com mais experiência e com um maior conhecimento profissional e cientifico, que se encontra disponível para dialogar e ajudar a transpor obstáculos. Quando nos deparamos com a situação oposta, o clima de supervisão pode trazer alguns constrangimentos indesejáveis, nomeadamente resistências pessoais, nervosismo ou embaraço se o docente-avaliado assumir uma atitude negativa ou de desconfiança, por associar a supervisão/avaliação a uma prática de policiamento ou inspeção do seu espaço privado – a sala de aula, a preparação das atividades letivas a até a forma como o docente vive e pensa o ensino. Perante esta situação, coloca-se a questão: *como avaliar e, simultaneamente, manter a qualidade das relações entre colegas que partilham o mesmo espaço escolar?* Mais uma vez, apelamos ao uso do bom senso e à tentativa que o avaliador terá de fazer para dar o seu melhor, e mostrar-se sempre disponível para a partilha e para o diálogo franco e aberto. Acreditamos que, se o supervisor-relator pautar o seu desempenho por uma atitude firme e sólida, baseada em critérios de transparência e honestidade, adotando uma observação neutral e objetiva, bem

documentada pelas evidências fornecidas pelos avaliados que tem a seu cargo, poderá evitar um eventual *mal-estar profissional*.

Não podemos esquecer que no centro de todo o processo da avaliação do desempenho docente está a *Observação,* um vasto campo de análise, avaliação e classificação, no qual estará sempre presente o olhar filtrado pelo percurso pessoal de cada observador/avaliador, que no final resultará numa abordagem individual e na forma como este apreende a realidade e tudo o mais que o rodeia. Para os colegas que se encontram sob a mira da avaliação, esta observação pode ser constrangedora se estes oferecerem resistência ao processo avaliativo e à forma como o mesmo é implementado, apesar da intenção da avaliadora, em causa, pretender que essa observação se processe de forma atenta, objetiva, equitativa e que acima de tudo saiba respeitar as particularidades de cada uma das avaliadas no seu **"modus operandi"**. Daí resulta a necessidade de estabelecer com clareza, todas as etapas do processo e definir exatamente o que se vai observar e como se vai observar, pelo que deverá ficar acordado com os avaliados, de forma transparente, o objeto da avaliação, assim como os instrumentos de avaliação. Será também importante estabelecer o principio da igualdade de procedimentos entre todos os avaliados e, simultaneamente, respeitar a sua individualidade. A propósito de ***justiça*** e ***equidade*** no processo de avaliação escreve Ribeiro Gonçalves:

> (...) resultará que da avaliação fará parte, não só a necessidade de construir componentes observáveis com significados e significantes mais ou menos iguais para todos (parâmetro da justiça) mas, também, o respeito pela singularidade dos comportamentos/situações observados (subparâmetro da equidade). (2010:55)

Na construção desta observação no quadro avaliativo surge a *Observação de Aulas* como situação educativa essencial para observar o desempenho dos docentes. O Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 26 de fevereiro continua a dar relevo e a incluir a observação de aulas, como ferramenta de peso na avaliação daqueles que obrigatoriamente a têm que realizar ou dos restantes que voluntariamente a solicitem, mediante requerimento, para aceder à menção qualitativa de *Excelente*. De acordo com o estabelecido no artigo 4º, a avaliação incide sobre as seguintes dimensões:

a) Científica e pedagógica
b) Participação na escola e relação com a comunidade
c) Formação contínua e desenvolvimento profissional

De acordo com o disposto no artigo 6º, consideram-se elementos de referência da avaliação:

a) Os objetivos e as metas fixadas no projeto educativo do agrupamento
b) Os parâmetros estabelecidos para cada uma das dimensões aprovados pelo conselho pedagógico.

O supramencionado decreto-regulamentar prevê que a observação de aulas seja da responsabilidade de um avaliador externo. Essa observação corresponde a um período mínimo de cento e oitenta minutos, distribuídos por um período mínimo de dois momentos. Ocorre num dos dois últimos anos escolares anteriores ao final de cada ciclo avaliativo e só é obrigatória nos seguintes casos:

a) Docentes em período probatório.
b) Docentes dos 2º e 4º escalões.
c) Para a atribuição da menção de excelente.
d) Docentes de carreira que tenham obtido menção de insuficiente.

Não há lugar à observação de aulas dos docentes contratados.

Na nossa opinião, é impensável avaliar um docente sem haver lugar a observação de aulas. Excetuam-se os docentes que se encontram a exercer funções noutras áreas do ensino, sendo esses avaliados através de um procedimento especial da avaliação, onde não é contemplada a dimensão científica e pedagógica. No entanto, para estas situações especiais, os docentes que pretenderem ascender ao mérito das classificações superiores – *Muito Bom* e *Excelente* – implicará a sujeição ao regime geral da avaliação do desempenho docente. Desta forma, estes docentes ficarão sujeitos à Observação de Aulas, pelo que terão de solicitá-lo em requerimento próprio.

Não obstante e, apesar da diversidade profissional na vida dos docentes e à intensificação de funções, a que o professor hoje em dia é submetido, “dar aulas” é a primeira função de qualquer docente, não desvalorizando a restante multiplicidade de

funções que o docente realiza fora da sala de aula. Não se entende, pois, como é que um modelo de avaliação do desempenho docente, privilegia apenas alguns momentos da carreira para esta estratégia supervisiva, deixando-a como prática facultativa nos restantes, quando a essência e natureza da profissão reside na sala de aula, em contacto com os alunos, e na forma como o docente desenvolve e aplica o binómio ensino-aprendizagem. "Dar aulas" é o tronco comum da profissão docente. É a tarefa transversal a todos os docentes e o que nos motivou na escolha da profissão. É o que nos liga a todos na atividade profissional apesar da abrangência das outras funções que desempenhamos.

Nesta perspetiva, a *Observação de Aulas* é um dos pontos fulcrais da avaliação do desempenho docente e o campo onde a prática supervisiva assume grande importância. Já era referenciada em anterior legislação, tais como, o **Decreto-Lei n.º 75/2010**, de 23 de junho (ECD) que prevê no nº 3 do artigo 37º que " a progressão aos 3.º e 5.º escalões depende, para além de outros requisitos, da observação de aulas". Por sua vez, o **Decreto-Regulamentar n.º 2/2010**, de 23 de junho, vem especificar no seu artigo 9º que:

> (...) a observação de aulas é facultativa e só se verifica a requerimento do docente. É condição necessária para a obtenção das menções qualitativas de *Muito Bom* e de *Excelente* e para a progressão aos 3.º e 5.º escalões. A observação abrange, pelo menos, duas aulas em cada ano lectivo. Quando, por força do exercício de cargos ou funções, não possa haver lugar à observação de aulas, estas são substituídas pela realização de um trabalho de natureza científica, pedagógica ou didáctica.

O n.º 2 do artigo 16º refere que "o documento de registo de observação de aulas integra o processo de avaliação do docente (quando esta se verificar)". Sobre este assunto, o n.º 2 do artigo 18º refere ainda que:

> no caso de ter havido lugar a observação de aulas, o relator também a pondera, bem como o resultado da apreciação conjunta efectuada com o avaliado sobre as aulas observadas.

Foi perante o explanado enquadramento legal, que ocorreu a observação de aulas às colegas do mesmo grupo disciplinar, nos biénios atrás referidos, tendo-se revelado desde o início um assunto sensível e preocupante por parte das observadas. Tal situação é compreensível, pois a observação de aulas entre pares, não tem sido uma prática corrente nas nossas escolas, não está implementada na cultura escolar e, sem qualquer pré-aviso, surge como uma obrigação e como uma prova de boas práticas profissionais que podem condicionar a progressão na carreira docente. Esta prática supervisiva é ainda vista, por muitos docentes, como uma intromissão na sua sala de aula e uma invasão no espaço privado do professor, daí a reação negativa e de desconfiança e a associação com práticas inspetivas e de policiamento. Para o professor observado torna-se ainda mais preocupante e difícil de aceitar esta prática, quando ela surge associada à prestação de contas que o levam a progredir na carreira, num quadro onde é necessário medir a competência, o desempenho e a eficácia do professor. Neste contexto, não é fácil observar a aula de um colega sem evitar algum embaraço ou nervosismo, que muitas vezes é mútuo. "Aquela aula" não pode nem deve classificar toda a carreira de um professor que, por muito bom profissional que seja estará sempre sob tensão, apesar da tranquilidade que possa deixar transparecer. Por outro lado, será um momento profissionalmente construído para aquele efeito, pois no caso de uma aula observada no contexto de avaliação de desempenho, o professor irá utilizar os recursos, as metodologias e as atividades com as quais se sentirá mais à vontade, tentando mostrar o melhor de si. Ou seja, estará a pensar em si e na situação que pretende ultrapassar com sucesso, tramsmitindo eventualmente, uma imagem artificial da sua prática profissional, e não estará concentrado nas reais necessidades de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos que tem na sala de aula. Tal atitude deitará por terra a dimensão formativa e de construção profissional que a avaliação do desempenho docente pretende atingir. No entanto, alguns autores defendem que:

> Por mais encenadas que pareçam, as aulas observadas nunca se revelam inúteis, proporcionando informações valiosas sobre as competências profissionais do professor e as suas concepções relativamente ao ensino e à aprendizagem. A preparação de uma aula (...) pode constituir um passo interessante no desenvolvimento profissional do professor, nomeadamente, pela reflexão que proporciona sobre as suas práticas. (Reis, 2011:9).

Não podemos concordar totalmente com esta afirmação, pois isso levará o docente observado, a agir em momentos isolados da carreira, ou seja, só terá preocupações com a sua prática pedagógica, quando este achar necessário, o que por ouras palavras significa, quando a progressão na carreira a isso obrigar. Fará o "trabalho de casa" o melhor possível, mas não haverá efeitos continuados no desenvolvimento profissional e tal não se coaduna com a ideia de formação ao longo da vida.

Por outro lado, parece-nos difícil que o observador apreenda toda a informação necessária em duas sessões de observação que perfazem cento e oitenta minutos. Será mais produtivo, do ponto de vista do avaliador, interpretar essa pequena parcela do binómio ensino-aprendizagem, ou tudo o que está por detrás do processo que leva ao momento da observação da aula? Ribeiro Gonçalves afirma que:

> A resposta a essa pergunta dependerá da postura com que observador e observado se colocam no processo, isto é, se adoptam uma postura de observar e avaliar ou se, a postura adoptada é a de observar, partilhar, analisar e avaliar. (2010:61).

Esta ideia pressupõe a necessidade dos momentos de partilha, compromisso, negociação, parceria e cumplicidade, quer ao nível científico, pedagógico e didático que se constrói entre avaliador e avaliado que poderão ter como ponto de partida uma aula observada e tudo o que está por detrás da sua concretização.

Se quisermos atender aos principais pilares da Supervisão (*reflexão, autosupervisão, autonomia, melhores práticas, regulação e colaboração*), utilizando como estratégia de ação construtiva, a observação de aulas, deveremos então caminhar para um cenário escolar em que a comunidade docente não a utilize apenas com a principal finalidade de medir eficácias e competências que levam os docentes à prestação de contas, perante a Tutela. Essa ferramenta e estratégia supervisiva, deve surgir também fora dos momentos de avaliação. Uma calendarização delineada pelas direções escolares, que pudesse contemplar a observação de aulas como prática rotineira, ao longo dos vários anos

letivos seria o real contributo para se apostar numa formação direcionada para a melhoria educativa e eficácia da mesma.

A título de sugestão, as escolas poderiam praticar uma "Supervisão bipolar" que compreendesse os dois aspetos que o modelo de avaliação assume: a *supervisão formativa* e a *supervisão medida de desempenho*, mas que inexplicavelmente, acaba por colocar ambas em conflito. Pensamos que, se a observação de aulas for implementada como rotina escolar, será a resposta a esse conflito e uma boa proposta de solução para uma melhor articulação entre esses dois polos da avaliação. Poderia assumir-se como a melhor estratégia supervisiva que permitisse fazer a mediação entre os dois campos da supervisão e, simultaneamente, preparar os docentes para a sua presença na avaliação do desempenho docente, aceitando a observação de aulas de uma forma mais consciente, responsável e até motivadora.

Seria perfeito! Mas a realidade está cada vez mais longe desta quimera. *Como encontrar espaço e tempo na atual realidade vivida pelos docentes?* Os horários estão com trinta e sete horas e as salas de aulas comportam trinta alunos. A atual conjuntura afeta psicológicamente a classe docente, que vive atualmente angustiada em relação ao futuro e na incerteza de que no próximo ano letivo a disciplina que lecionam ainda fará parte do desenho curricular. Como refletir acerca do aspeto formativo da *Observação de Aulas,* se cada vez mais nos retiram o tempo necessário para o fazer?

São questões difíceis de encontrar respostas, na atual conjuntura que vivemos, mas com as quais convivemos no quotidiano das nossas rotinas escolares. Contudo, não podemos referir-nos à observação de aulas como estratégia supervisiva neste contexto, sem abordarmos o modelo da supervisão clínico e apesar de todos os modelos não existirem no seu estado puro, talvez seja este o que reúne maior consenso bibliográfico para a avaliação do desempenho docente, que vigora atualmente, se bem que, ao longo da nossa prática fomos utilizando alguns aspetos dos vários modelos, descritos anteriormente como cenários, mediante as exigências das situações que ocorriam.

O modelo clínico apresenta-se como um modelo virado para a observação e análise em regime colaborativo com enfoque nas práticas de ensino e aprendizagem, em contexto de sala de aula, tendo como finalidade um progressivo melhoramento das

mesmas, refletido no desempenho dos alunos. De acordo com Vieira (2011:29), este modelo é levado à prática de modo faseado, através de ciclos de observação, dos quais se destacam três fases principais: *Pré-observação, Observação* e *Pós-observação.* A operacionalização do processo realiza-se de acordo com um conjunto de tarefas inerentes a cada uma das fases, formalizadas através de um plano conjunto, cujo objetivo é a recolha e análise de informação com o objetivo de promover a reflexão conjunta. É importante que se estabeleça uma corresponsabilização, sempre assente na confiança mútua, entre observador e observado, em todo o processo.

Centrando-nos agora na atividade real que se desenvolveu no terreno, e que motivou esta reflexão, podemos afirmar que a observação que ocorreu em sala de aula das três colegas avaliadas desenvolveu-se num ciclo supervisivo, onde as três fases foram aplicadas e cumpridas por serem consideradas de extrema importância para se atingir o sucesso e, simultaneamente permitirem a reflexão conjunta. Os encontros com as avaliadas ocorreram em grupo, onde eram transmitidas informações de caráter legislativo e administrativo e individualmente, quando o assunto remetia para assuntos supervisivos e particulares da avaliação de cada uma das docentes. Na fase da *Pré-observação*, foram agendadas reuniões individuais com cada uma das avaliadas, da mesma área de especialização, nas quais foram abordadas questões que se prendiam com uma breve caraterização da turma que iria estar com a professora em sala de aula, o enquadramento das metodologias a serem utilizadas, objetivos, conteúdos, estratégias, competências a desenvolver, atividades práticas a realizar na aula, avaliação e instrumentos de registo. Era também o momento onde eram apresentadas as expectativas das colegas, face às reações da turma e possíveis dificuldades a encontrar. Este momento funcionou como a primeira abordagem à intenção das colegas avaliadas, onde a avaliadora tomou conhecimento do enquadramento daquela aula na planificação a longo prazo e dos objetivos a atingir. Procedeu-se à calendarização das aulas a observar e ao esboço intencional do plano de aula, com o compromisso de que a versão final seria entregue com quarenta e oito horas de antecedência. Nesta fase de preparação promoveu-se sempre um clima facilitador, informativo e colaborativo, de forma a tranquilizar as colegas, para quem o processo também era novidade. Podemos afirmar que, de uma forma geral, correu muito bem.

Na fase da *Observação* e já em sala de aula, o comportamento adotado pela avaliadora pretendeu ser discreto, de parceria e não intrusivo, procurando apenas acompanhar o desenvolvimento da aula em articulação com o plano apresentado, nomeadamente em termos estruturais e sequenciais. A articulação das atividades práticas realizadas dentro de uma sequência lógica e o envolvimento dos alunos nas mesmas, o ambiente da aula, o ritmo de trabalho dos alunos e a relação destes com a professora, foram o principal alvo para recolha de informação que levou à posterior interpretação e reflexão conjunta. Dada a inexperiência da avaliadora, os critérios para a observação foram definidos de uma forma abrangente, tal como tinha ficado decidido na reunião correspondente à Pré-observação.

A fase da *Pós-observação* constituiu o momento do processo, onde se recorreu ao feedback informativo, iniciando a reunião com todos os aspetos positivos que foram observados em sala de aula, procedendo a uma análise descritiva da aula observada, fazendo sugestões construtivas, no sentido de se promover a utilização de outras possíveis estratégias, que pudessem motivar os alunos para as atividades práticas da aula. Foram ainda analisadas e confirmadas as expetativas das avaliadas em relação à aula observada. Nesta fase foram produzidos relatórios reflexivos individuais, baseados nas aulas observadas, tanto da avaliadora, como das colegas avaliadas.

Como suporte de apoio a esta tarefa foram utilizados alguns instrumentos de análise e de recolha de informação, produzidos pela Comissão de Coordenação da avaliação de Desempenho (CCAD), de forma a conferir objetividade à subjetividade interpretativa dos avaliadores. Estes documentos, orientados pela legislação em vigor, contemplavam os diferentes domínios e dimensões, previstos na lei, em que cada uma das docentes foi avaliada, assim como o respetivo perfil de desempenho, com o objetivo de contribuir, com transparência, para as decisões finais em relação à avaliação do desempenho das colegas em questão.

Este processo de reflexão sobre a prática educativa revelou-se de extrema importância. Confirmou-se que, através da observação de aulas, é possível analisar, avaliar e conhecer as diferentes práticas docentes e refletir no sentido construtivo. Atendendo a que o grupo de avaliadas e avaliadora, leciona a mesma área específica podemos afirmar que o desenvolvimento profissional foi recíproco. Há sempre algo que

se partilha e que se apreende nestas transações supervisivas. Com duas das colegas avaliadas foi possível assumir um compromisso colaborativo, partilha de experiências e até de autoreflexão das práticas de ensino, conseguindo-se uma quase total abstração dos papéis de avaliadora e avaliada, uma vez que todas partilhávamos o mesmo contexto de trabalho e refletíamos em conjunto sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula e na melhor estratégia para desenvolver determinados conteúdos programáticos. A observação de aulas revelou-se o ponto de partida para refletir e que, simultaneamente, originou outras questões orientadas para a ação educativa dentro da sala de aula. Foram partilhadas partituras, acompanhamentos musicais, canções específicas, Powerpoints e outros materiais, considerados relevantes para desenvolver o binómio ensino-aprendizagem nas mais diversas situações de aula. Desta forma, é possível considerar que estávamos a abrir caminho a novas práticas, tentando quebrar a rotina e refletindo em novas formas de produzir o conhecimento prático. Trata-se de uma nova forma de fazer formação e de contribuir para o desenvolvimento profissional, partindo de situações experienciais que levaram à reflexão que, por sua vez, se traduzem numa mudança de atitude consciente e mobilizadora de novas práticas. Há a salientar, o facto destas duas colegas serem bastante mais jovens, e mostrarem maior abertura de espírito à entrada de terceiros na sua sala de aula. Encaram com naturalidade a reflexão sobre o seu exercício profissional e a possibilidade de melhoria das suas práticas, conseguindo-se atingir uma forma de auto e heteroanálise consciente e transparente.

Um caso muito particular... Um caso muito peculiar

Lamentavelmente, com a terceira avaliada o ambiente foi muito hostil e houve sempre muita dificuldade em estabelecer uma relação profissional baseada no diálogo e numa relação de confiança. Apesar de considerarmos a observação de aulas como a melhor ferramenta no contexto de avaliação interpares como a mais eficaz e produtiva na avaliação do desempenho docente, reconhecemos que a mesma pode trazer algumas dificuldades de implementação no terreno quando alguém a entende como um julgamento pessoal, algo que invade a privacidade do docente – a sala de aula. Este clima que se instalou é o resultado de personalidades divergentes e, em muitas situações, discordantes. Salienta-se também, o facto da colega em questão se situar numa faixa etária acima das restantes colegas avaliadas, e mais próxima da avaliadora. À partida, a colega manifestou-se sensível à observação de aulas, pondo em causa se as

aulas observadas refletiam efetivamente a sua prática quotidiana e, por outro lado, contestava a competência da colega avaliadora alegando a sua falta de formação para o desempenho desta tarefa. Não podemos deixar de reconhecer que estas duas preocupações seriam legítimas. Na verdade, o número de observações legalmente previstas é escasso, quando se pretende avaliar a eficácia de um professor ao longo de uma carreira, ou de permanência num escalão. Duas aulas observadas não podem condicionar ou limitar a eficácia profissional de um professor, daí a necessidade de as implementar numa cultura de escola reflexiva e formativa, tal como já foi referido anteriormente. É, pois necessário, que a mentalidade mude e que a observação de aulas seja encarada de forma construtiva e como uma oportunidade de mudança de bons hábitos profissionais, mas de forma continuada e frequente na vida dos docentes. Quanto à segunda preocupação da avaliada, não sendo considerada menos compreensível que a anterior, veio a ser o principal fator de motivação para que a avaliadora investisse mais nesta tarefa procurando informar-se, proceder a leituras dinâmicas da legislação, realizando formação específica nesta área e procurando trabalhar em conjunto com os restantes relatores do Agrupamento.

De início foi necessário delimitar o nosso campo de ação, deixando bem claro todos os procedimentos necessários para levar o processo a bom termo, tais como: enfoque da observação, objetivos e instrumentos de observação e registo. A colega demonstrou sempre uma postura de altivez e de superioridade profissional, assumindo um papel demasiado diretivo para quem está no papel de avaliado. Nos encontros de pós-observação, os relatórios reflexivos produzidos pela colega avaliada, acerca das aulas observadas, não coincidiam com os da avaliadora. Os seus relatórios de reflexão individual relatavam situações que nunca tinham ocorrido, sendo narrativas construídas como se fossem "romances com um final feliz", colocando em causa a credibilidade dos factos. Quando tentávamos reconstruir a aula observada e a avaliadora indicava uma situação do plano de aula, menos conseguida, solicitando à colega avaliada uma possível solução, esta simplesmente negava a ocorrência e não admitia qualquer sugestão. Para si, tudo estava bem e não carecia de mudança, não havia espaço para o reconhecimento de qualquer problema e qualquer análise sobre o assunto era evitada. Apesar dos vários indicadores positivos que a avaliadora mencionava, após cada observação de aula, os aspetos a melhorar eram recebidos como uma afronta pessoal e tentativa de denegrir a sua imagem, quando na sua opinião, não havia nada para

aperfeiçoar pois, tudo corria na perfeição. Foi muito difícil implementar o momento da reflexão sobre o que foi observado na prática letiva. Apesar da tolerância demonstrada por parte da avaliadora e das várias tentativas para que o ambiente fosse propício ao diálogo, análise e reflexão, foi quase impossível estabelecer a tal relação de cumplicidade e colaboração, tão necessárias ao bom entendimento e desenvolvimento do processo. Podemos afirmar que a intenção e atitude da avaliadora se pautou pelo pensamento de Isabel Cruz:

> O supervisor deve encorajar o professor a procurar novas ideias e atitudes e ou soluções para problemas que possam ter ocorrido. Por outras palavras, ambos devem tecer um espaço de debate onde possam discutir diferentes pontos de vista educacionais consubstanciando o desenvolvimento de competências de reflexão crítica (2009:139).

Com o desenrolar destes acontecimentos foi praticamente impossível cumprir os objetivos da observação de aulas, e se esta estratégia pretende sensibilizar os professores para refletirem e melhorarem as suas práticas de ensino, modificando atitudes, neste caso particular não funcionou. A literatura consultada não apresentou sugestões profundas e não se encontraram soluções para questões de personalidades multifacetadas e bloqueadas a mudanças profissionais, que de acordo com a linha de pensamento da colega, possam colocar em risco o seu protagonismo ou prestígio profissional. As perspetivas relativamente à avaliação do desempenho docente, entre avaliadora e avaliada eram divergentes e na ausência de um diálogo construtivo acerca da atuação da docente na aula, conclui-se que a observação de aula não conseguiu atingir os seus propósitos, nem contribuiu para a autoavaliação do trabalho, nem para o desenvolvimento profissional da colega em questão. Tratou-se de um caso comportamental isolado e inesperado, fruto de uma personalidade muito peculiar mas que conduziu à necessidade de intervenção da diretora do agrupamento a quem a avaliadora expôs a situação. Nesta ocasião houve necessidade de implementar no terreno, o estilo *Diretivo*, originando um novo clima de supervisão, quando inicialmente se tinha optado pelo *Não Diretivo.* Esta mudança de atitude foi aconselhada pela diretora do Agrupamento – tomar uma atitude assertiva, segura e direta; definir critérios que preservassem a veracidade dos acontecimentos e prazos de entrega de documentação, definindo com muita clareza e transparência, os elementos que seriam

recolhidos na observação de aula e quais os principais aspetos que iram ser alvo de observação.

A partir deste incidente e solução que o mesmo originou, o processo seguiu as suas etapas e concluiu-se, mas com um ambiente que podia ter sido evitado e que acabou por perder qualquer eficácia prática, pelo facto do diálogo pretendido não ter prevalecido, apesar das subjetividades intrínsecas a qualquer uma das personagens envolventes – avaliadora e avaliada. O espírito da avaliação e a consequente interação entrepares poderia encontrar eco nas palavras de Ribeiro Gonçalves:

> Partindo do principio que os professores não se fazem sozinhos, mas, também, não se fazem isolados de si mesmos, será necessário alcançar uma plataforma onde se possam conciliar o "eu" e o "outro" em direcção a um objectivo comum, que é o de encarar a observação e análise de aulas não apenas como um passo para o processo de avaliação, mas, também numa perspectiva sustentável. (2010:73).

Acreditamos que, se a observação de aulas já estivesse integrada numa cultura de escola, numa prática já enraizada, sem o peso da avaliação e a medição da eficácia profissional dos professores e que fosse encarada como um meio de desenvolvimento profissional, este tipo de incidentes não ocorreriam. Os professores não se sentiriam ameaçados, inseguros e tensos perante a avaliação das suas práticas, nos momentos de avaliação e análise e, por outro lado, não temeriam a interpretação e os juízos do avaliador.

Do ponto de vista teórico, o modelo de supervisão clínico que acompanhou o processo de avaliação de desempenho docente das colegas, pode ser útil relativamente aos valores que pretende implementar: *Colegialidade, Partilha, Cumplicidade, Confiança, Autonomia, Espírito Crítico, Colaboração, Reflexão, Abertura à mudança* no trabalho de todos os intervenientes, mas quando levado à prática, não consegue ultrapassar o fator hierárquico da supervisão pedagógica na avaliação do desempenho dos professores. É inegável que em termos de classificação do desempenho e na prestação de contas, prevalece a supremacia legal do avaliador sobre o avaliado, quando por vezes as distâncias na carreira são mínimas e os desempenhos educativos na sala de

aula são idênticos, principalmente se falamos de docentes oriundos da mesma faixa etária ou do mesmo meio académico. Por tal razão, a *Observação de Aulas,* apesar de representar uma estratégia privilegiada e representar um papel fundamental na avaliação do desempenho dos docentes e motivar a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, requer algum cuidado para não se transformar num potencial gerador de problemas e constrangimentos, em determinadas situações reais.

De forma a evitar a carga negativa que possa, eventualmente, estar associada à *Observação de Aulas* era importante que esta não estivesse exclusivamente associada à avaliação formal do desempenho dos docentes ao ponto de lhe atribuir um peso inspetivo, desencadeando reações negativas a quem tem que se submeter ao processo, perante a imposição a que a progressão na carreira obriga.

Seria importante que surgissem propostas no âmbito da formação contínua, para que nas escolas se apostasse na *Observação de Aulas* como um meio de desenvolvimento profissional dos professores, num contexto essencialmente formativo, onde prevalecesse a interação entre pares do mesmo grupo de recrutamento, com o intuito de promover a qualidade do ensino praticado de uma forma diferenciada, atendendo às necessidades individuais de cada docente, investindo na auto e heteroavaliação colaborantes, estruturadas em sólidos compromissos de confiança e promoção de uma melhor imagem e qualidade da profissão docente.

Se a *Observação de Aulas* for introduzida numa cultura de escola, enquanto *Escola Reflexiva,* o clima de desconfiança será substituído por relações de interajuda e a porta da sala abrir-se-á naturalmente a uma supervisão pedagógica partilhada e construtiva. Para tal, há que atender à logística das escolas e considerar as palavras de Alarcão & Tavares (2003:123) que, para atingir o sucesso de todo este processo deverão ser tomados em linha de conta os seguintes elementos: a livre vontade de participação; o não exercício da avaliação uns sobre os outros; apoios para a recolha de dados e a reflexão sobre os mesmos; e uma organização de horários que permita condições de trabalho na entreajuda que se estabelece neste processo.

Na nossa opinião será este o caminho a seguir, para transformar as escolas em comunidades aprendentes através de processos de formação dinamizados e co-partilhados pelos próprios docentes. Terminamos com as palavras de Fátima Braga:

> (...) urge materializar, nas práticas das escolas, um quotidiano marcado pelo desenvolvimento profissional e institucional assente na colaboração e na negociação explícita de papéis e de responsabilidades, com implicações na forma de relacionamento entre pares. (2010:135)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho procurou-se construir uma abordagem crítica e analítica, ao recente modelo de avaliação do desempenho dos professores, onde se situa a participação fulcral e ativa da supervisão pedagógica, articulando com situações e experiências vividas no quadro profissional, ao longo dos dois biénios de avaliação de professores ocorridos sob a tutela do novo modelo.

Procurou-se dar enfase à *Observação de Aulas*, por se considerar esta estratégia/ferramenta como um dos melhores contributos para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, através da qual nos é permitido chegar à reflexão e discutir novas estratégias que possam melhorar a prática docente. Para nós, mudança e transformação em educação começam dentro da sala de aula.

Com a elaboração deste relatório, podemos afirmar que se abriram outros caminhos, outras visões que permitiram alargar o horizonte da temática aqui tratada, no âmbito da formação profissional ao longo da vida. Foram levantadas e analisadas questões que se prendem com a avaliação do desempenho dos docentes e com a observação de aulas, para as quais, anteriormente, não tinha havido espaço. Foi extremamente benéfico e enriquecedor tomar contacto com a literatura que aborda este tema, e conhecer os divergentes e convergentes pontos de vista de alguns autores. Concluiu-se, pela pesquisa efetuada, que existem numerosos estudos e pesquisas em Educação e que muitos deles promovem o ensino de qualidade mas, dos quais não existe divulgação juntos das escolas públicas a nível nacional o que, no nosso entender, deveria ser da responsabilidade do Ministério da Educação e Ciência (MEC), assistir a esta promoção junto das escolas públicas no sentido de virem a ser analisados e utilizados pelos docentes que se encontram no terreno, para melhorar aspetos da avaliação e das práticas de ensino. A política educativa do MEC não pode passar apenas pela exigência da excelência e pela seleção dos melhores e abster-se de colaborar com os professores, pelo que seria importante investir na divulgação destes estudos e criar condições e espaços temporais nas escolas para esta reflexão.

A *Observação de Aulas* foi o núcleo central desta reflexão, por se ter revelado como o elemento que mais resistência fomentou na classe docente. Assim sendo, era importante analisar alguns aspetos menos conseguidos, através dos exemplos que foram enumerados mas que, depois de analisados e compreendidos, à luz da teoria existente, podem contribuir para o desenvolvimento continuo e profissional da autora deste relatório, uma vez que a falta de formação dos avaliadores nos anteriores biénios avaliativos foi, manifestamente um acontecimento nacional. A única referência que estes possuíam era a sua própria experiência e prática pedagógica num quadro de graduação profissional mais elevada, dado que a antiguidade é um critério para se ser selecionado como avaliador.

Neste sentido, é óbvia a necessidade de habilitar os avaliadores de formação específica nesta área, dotá-los de uma clara experiência, conhecimento e compreensão ao nível do desempenho docente e relativamente às dimensões definidas pelos padrões de ensino, de modo a evitar variações na qualidade e rigor, no decurso do processo em todas as escolas. Devido a essa carência, foram várias as reações defensivas adotadas, quer por parte das escolas, quer pelos avaliadores:

a) imitação integral dos modelos estabelecidos pelo Ministério da Educação;

b) desconforto por parte dos avaliadores que, por imposição legal, foram nomeados para o desempenho do cargo de Relator;

c) escolas com a aplicação de um modelo demasiado burocratizado com sobrecarga profissional para os Avaliadores/Relatores;

e) muito tempo gasto em papel (na produção de documentos) e muito pouco tempo para momentos reflexivos com avaliadores e avaliados;

f) falta de formação dos avaliadores que originou desconfianças e falta de credibilidade por parte dos avaliados.

Com a saída do **Decreto Regulamentar n.º26/2012**, de 21 de Fevereiro, as novas alterações continuam a dar uma importância reduzida à *Observação de Aulas*, mantendo-a como obrigatória para o Período Probatório, na passagem do 2.º para o 3.º escalão e do 4.º para o 5.º escalão, no acesso à atribuição da Menção Excelente, e caso o

avaliado tenha obtido Menção de Insuficiente em avaliação anterior. Para os restantes patamares da carreira a *Observação de Aulas* é voluntária. O que para nós é intrigante, por se tratar da principal ação que carateriza a atividade profissional do docente. Não faz sentido um modelo de avaliação do desempenho dos docentes, onde a *Observação de Aulas* não tenha lugar privilegiado, pois é na sala de aula que reside a situação real da profissão de ***Professor***, onde o binómio ensino-aprendizagem tem lugar, constituindo-se como o principal foco de reflexão da carreira docente.

Por outro lado, a *Observação de Aulas* fica agora a cargo do avaliador externo à escola, por se considerar que poderá dar uma maior consistência e um julgamento rigoroso à *Observação de Aulas*. Temos sérias dúvidas... Por um lado, o avaliador externo pode ser um elemento distanciador relativamente à realidade nas escolas, desconhecendo as suas rotinas e práticas educativas, contribuindo para uma maior tensão entre a progressão na carreira e um modelo de avaliação mais punitivo do que formativo, uma vez que se perde a colaboração, a partilha entre pares e a entrevista opcional que foi eliminada do modelo. Por outro lado, se medirmos as consequências na carreira e nos salários, e o facto da avaliação trazer alguns riscos nesse sentido, poderá desencorajar alguns docentes menos confiantes a solicitar a *Observação de Aulas,* quando estas forem facultativas. Para os que tiverem essa obrigatoriedade, poderemos arriscar que alguns docentes irão investir numa única aula – a que vai ser avaliada – logo não irá ser autêntica, quando à partida, todos nós sabemos que o desempenho docente numa aula em particular, não reflete a autenticidade de todas as aulas dadas.

Prevê-se alguma tensão e talvez incoerência entre a avaliação interna e a avaliação externa, uma vez que a primeira adotará padrões internos, e a segunda será regida por padrões nacionais que poderão originar conflito de interesses, uma vez que as escola têm carateristicas diferentes, de acordo com o contexto social em que estão integradas. Uma observação externa poderá traduzir-se numa visão afastada da realidade. Julgamos que existe necessidade em estabelecer uma aproximação ao real para garantir o aspeto formativo que se pretende entre avaliador e avaliado, que será por assim dizer observador/observado. Com este afastamento questionamos: *como estabelecer a cumplicidade crítica, científica, pedagógica e didática entre observador e observado, na dimensão cientifica e pedagógica que tem um peso de 60%?*

Este novo modelo prevê também, uma forte componente participativa da avaliação interna, com base nas referências da própria escola - metas do Projeto Educativo de Agrupamento, critérios de avaliação, parâmetros definidos para cada uma das três dimensões da avaliação, de acordo com as orientações emanadas do Conselho Pedagógico – no entanto, corre o risco por falta de equidade e coerência na progressão na carreira, uma vez que nas escolas serão aplicados diferentes padrões na avaliação dos docentes.

Este contexto de concorrência, onde ainda tem lugar um sistema de quotas que pode, eventualmente, colocar avaliador interno e avaliado em competição para aceder ao "Excelente", não facilita nem ajuda à criação de uma cultura profissional de escola, onde devia prevalecer o espaço para o diálogo e reflexão acerca das práticas pedagógicas, de forma a garantir um ensino de melhor qualidade.

Se a intenção do modelo era implementar a prática colaborativa e a partilha entre pares nas escolas, o sistema de quotas para atribuição de vagas veio resultar em competição, em vez de cooperação, tendo vido a traduzir-se num impacto negativo no ambiente escolar e nas relações interpessoais

Há a salientar ainda, as reformas em curso nas escolas que sobrecarregam ainda mais o trabalho dos professores. Para além do modelo de avaliação do desempenho dos docentes, o destaque vai para as reformas curriculares e a reorganização das estruturas de gestão (Mega-agrupamentos).

Por fim, a crise económica e financeira que se instalou, levou o governo a congelar carreiras, salários e progressão no sector público. Tal medida, poderá levar à falta de motivação dos professores para a avaliação, incluindo a solicitação para a *Observação de Aulas,* mas também, reduzir os incentivos para os professores melhorarem o seu desempenho.

Apesar dos contratempos enunciados, ainda consideramos que seria desejável, a implementação de um sistema interno de *Observação de Aulas,* interpares, isento do peso da avaliação, apostado no desenvolvimento reflexivo e auto-reflexivo, à margem da natureza inspetiva e coerciva que o novo e anterior modelo impõem e que, as sucessivas alterações legislativas não conseguem eliminar. Teríamos com toda a certeza resultados positivos se:

a) os docentes pudessem participar livremente e sem imposição;

b) os horários escolares fossem compatíveis de modo a criar condições para esta realização;

c) as escolas promovessem o espírito de abertura à entrada de outros colegas na sala de aula;

d) houvesse apoio e criação de oportunidades para o desenvolvimento profissional dos docentes, incluindo um maior investimento na formação de avaliadores.

Apesar dos tempos difíceis que hoje vivemos, ainda existe vontade e disponibilidade por parte da classe docente, há ainda um esforço por ser uma classe informada e esclarecida, investindo na sua formação e na melhoria da sua profissionalidade, desenvolvendo esforços pessoais para acompanhar as mudanças inerentes a toda a dinâmica social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem.* Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. e Tavares, J. (2003, 2ª ed.; 1ª ed. 1987). *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem.* Coimbra: Livraria Almedina.

Alarcão, I. e Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um Contexto de desenvolvimento profissional dos professores.* Mangualde: Edições Pedago.

Alarcão, I. (2011). Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. E, M. Rangel (org.), *Supervisão Pedagógica Principios e Práticas.* São Paulo – Brasil: Papirus Editora, pp.11 – 55.

Alarcão, I., Freitas, C. V., Ponte, J. P. (1997). A Formação de Professores no Portugal de Hoje, *Documento de trabalho do CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas.*

http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte(CRUP).rtf.

(acedido em 19.07.2012)

Braga, F. e Medina, H. (2010). Para uma pedagogia da corresponsabilização e do reconhecimento: Elementos para a construção de um referencial na avaliação do desempenho dos professores. In R. Bizarro e M. A. Moreira (Org.), *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas.* Mangualde: Edições Pedago, pp.135-148.

Cruz, I. (2009). Observação de aulas: estratégias de desenvolvimento profissional. Revista Elo, 16, *Avaliação do Desempenho Docente*. Guimarães: Gráfica Covense, pp.137-145.

Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades*, Alfragide: Texto Editores.

Formosinho, J., Machado, J., Oliveira-Formosinho J. (2010). *Formação, desempenho e avaliação de professores*, Mangualde: Edições Pedago.

Nóvoa, A. (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*, São Paulo: SINPRO-SP.

Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*, Cadernos do CCAP – 2, Lisboa: Ministério da Educação.

Ribeiro Gonçalves, F. (2010). Da observação de aulas à avaliação do desempenho docente: cinco princípios, um corolário e uma proposta. O primado da legitimidade explicativa ou as implicações da infra-ecologia. Em R. Bizarro (coord.) *O Pólo de Excelência, caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Porto: Areal Editores, pp. 54 – 78.

Sá-Chaves, I. e Amaral, M. J. (2001). Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário. Em I. Alarcão, (org.) *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora, pp. 80 – 95.

Shulman, L. (1987), *Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform.*

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei n.º 376/80, de 12 de setembro.

Despacho n.º 76/SEAM//85

Portaria n.º 660/86, de 06 de novembro

Lei de Bases do sistema Educativo, no seu capítulo IV

Decreto-Lei 287/88, de 19 de agosto

Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro

Decreto-Lei 345/89, de 11 de outubro

Despacho n.º 65/SERE//90

Portaria n.º 921/92, de 23 de setembro

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho

Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro

Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro

Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro

Decreto-Lei n.º15/2007, de 19 de janeiro (7ª alteração ao ECD),

Decreto-Lei n.º41/2012 – a 11ª alteração ao Estatuto da Carreira Docente

Decreto-Lei nº. 75/2008, de 22 de abril

Lei n.º 172/91, de 10 de maio,

Portaria n.º921/92, de 23 de setembro.

Despacho n.º 17860/2007, de 13 de agosto

Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de Pinhal de Frades

Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º46/86, de 14 de outubro

Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro

Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril

Decreto Regulamentar n.º14/92, de 4 de junho

Decreto-Lei n.º1/98, de 2 de janeiro

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro

Decreto Regulamentar n.º2/2008, de 10 de janeiro

Decreto Regulamentar n.º2/2010, de 23 de junho

Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho,

Decreto-Lei nº139-A/90, de 28 de abril

Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro

Despacho normativo n.º24/2012, de 26 de outubro

ANEXOS

Anexo I

Formação ao Longo da Vida

- *Licenciatura em Ciências Musicais* - Universidade Nova de Lisboa – FCSH – Portaria 660/86, de 6 de novembro.
- *Curso Complementar de Formação Musical* (Instrumento - flauta transversal) pelo Conservatório Regional de Setúbal – Despachos 76/SEAM//85 e 65/SERE//90.
- Profissionalização em Serviço na área de *Ciências da Educação* (Escola Superior de Educação de Setúbal) - Decreto-Lei 287/88 de 19 de agosto, alterado pelo Decreto-Lei 345/89, de 11 de outubro
- Curso: *Pedagogia Musical* - Jos Wuytack – 4º Grau.
- Curso: Introdução às Novas Tecnologias e Música Electroacústica pela Juventude Musical Portuguesa.
- Curso: *0 Mundo do Espetáculo - 0 Drama e a Música* - pelo Centro de Formação Rui Grácio.
- Curso: *Expressão Dramática - 0 Mundo do Espetáculo* - pelo Centro de Formação Rui Grácio.
- Curso: *Relações Interpessoais* (Ação de Formação - Escola Preparatória de Nun'Álvares).
- Curso: *Educação Ambiental* (Ação de Formação - Escola Preparatória de Nun'Álvares).
- Curso: *Técnicas Tradicionais de Decoração em Azulejaria Portuguesa* - Centro de Formação Rui Grácio.
- Curso: *Práticas Investigativas e Avaliação* (Ação de Formação – Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada).
- Curso: *A Mediação Cultural na Escola* (Ação de Formação – Escola Básica 2,3 de Pinhal de Frades).
- Curso: *Ensinar as Ciências e a Tecnologia nos Ensinos Pré-Escolar e Básico* (Ação de Formação – Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada).
- Seminário: *Observação de Aulas* – Escola Secundária de Amora.
- Seminário: *A Classificação na Avaliação do Desempenho* – Escola Secundária de Amora.
- Curso: *A Utilização das TIC nos processos de Ensino/Aprendizagem* (Oficina de Formação Escola Básica 2,3 de Pinhal de Frades).

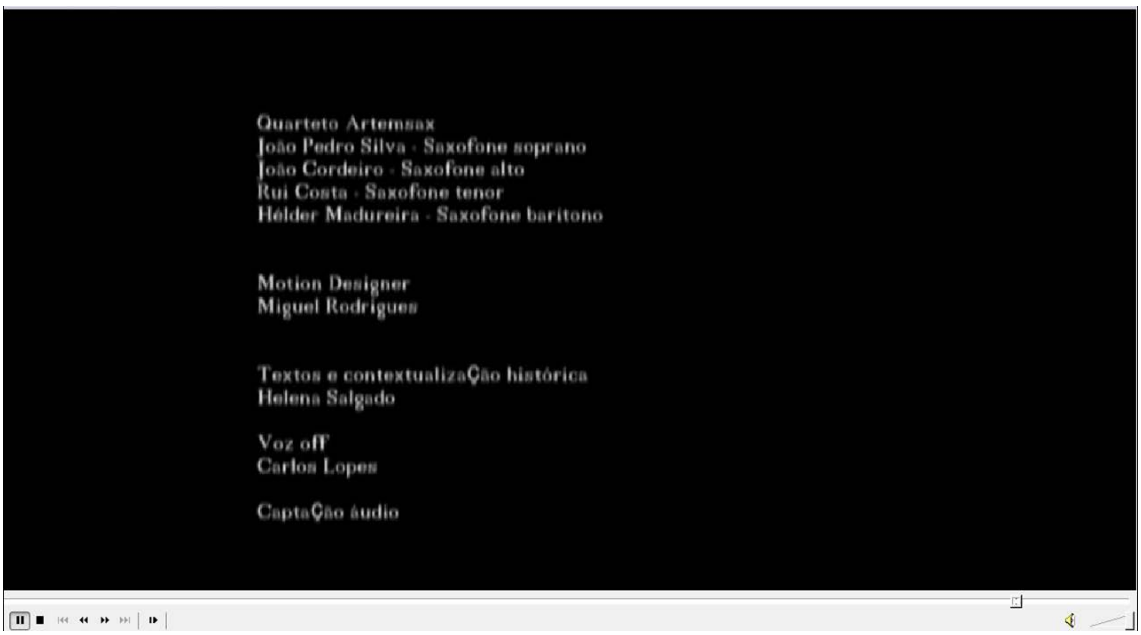
- Curso: *Família – Escola: Múltiplos Olhares* (Ação de Formação – Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada).
- Curso: *Quadros Interativos Multimédia no Ensino/Aprendizagem das Artes e Expressões* – (Ação de Formação – Escola Básica 2,3 António Augusto Louro).
- Curso: *Numeracias e Literacias em Educação* - Ação de Formação - Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada. (Junho - 2011).
- Ação de Formação – *Aprendizagem Ativa na Educação Musical: Técnicas de Prática Instrumental e de Captação Audio.* (Janeiro - 2012).

Participação na Conferência *Perspectivas Sobre Educação Artística no Ensino Básico,* – Viseu - 24, 25 e 26 de Fevereiro de 2005, na qualidade de representante da DGIDC.

Participação na Conferência Mundial sobre *Educação Artística*: - Lisboa – 6, 7, 8 e 9 de Março de 2006, em representação da DGFV.

Anexo II

Projeto do Quarteto de Saxofones Artemax – “Máquina do Tempo”



http://www.youtube.com/watch?v=r5WaW_IPnZQ

Anexo III

Legislação específica para os procedimentos da ADD, após publicação do Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de junho.

Despacho normativo n.º24/2012, de 26 de outubro

Regulamenta o processo de constituição e funcionamento da bolsa de avaliadores externos, com vista à avaliação externa da dimensão científica e pedagógica prevista no decreto regulamentar n.º 26/2012, de 21de fevereiro.

Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro

11ª alteração ao estatuto da carreira docente (ECD) estabelece a necessidade de garantir um modelo de avaliação que vise simplificar o processo e promova um regime exigente, rigoroso, onde se valorize a actividade lectiva e se criem condições para que as escolas e os docentes recentrem o essencial da sua actividade: o ensino e a aprendizagem

Portaria n.º 240/2011, de 21 de Junho.

Estabelece as adaptações aplicáveis à avaliação do desempenho dos docentes com uma relação jurídica de emprego público com o Ministério da Educação em exercício efetivo de funções docentes integrados em mapas de pessoal dos estabelecimentos ou instituições de ensino dependentes do Ministério da Defesa Nacional.

Despacho n.º 5465/2011, de 30 de março

Estabelece as percentagens máximas para atribuição da avaliação final de Desempenho relevante e o reconhecimento de Desempenho excelente dos docentes que exercem cargos de gestão e administração em estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário, bem como em centros de formação de associação de escolas

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 contrato

Portaria n.º 1333/2010, de 31 de dezembro

Estabelece as regras aplicáveis 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.

Despacho n.º 18020/2010, de 3 de dezembro

Atribui as classificações e menções qualitativas aos docentes em regime de mobilidade em serviços e organismos da Administração Pública, avaliados nos termos do sistema integrado de gestão e avaliação do desempenho na Administração Pública, quando o ciclo de avaliação decorra na sua totalidade naquele regime

Despacho n.º 17645/2010, de 24 de novembro

Determina os procedimentos a adoptar na apreciação intercalar dos docentes em exercício de funções de administração e gestão nos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas e em exercício de funções de direcção dos centros de formação das associações de escolas

Despacho n.º 16 034/2010, de 22 de outubro

Estabelece a nível nacional os padrões de desempenho docente

Despacho normativo n.º 24/2010, de 23 de setembro

Estabelece os critérios a aplicar na realização da ponderação curricular prevista no n.º 9 do artigo 40.º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário

Portaria n.º 926/2010, de 20 de setembro

Estabelece os procedimentos a adoptar nos casos em que, por força do exercício de cargos ou funções, não possa haver lugar a observação de aulas, necessária à progressão aos 3.º e 5.º escalões e à obtenção das menções de Muito bom e Excelente

Despacho n.º 14420/2010, de 15 de setembro

Aprova as fichas de avaliação global do desempenho do pessoal docente.