

RELATÓRIO DE ATIVIDADE E DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Avaliação do Desempenho Docente

José Luís Gonçalves Vieira

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



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E
CIÊNCIAS

Dezembro de 2012

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

RELATÓRIO DE ATIVIDADE E DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

- Avaliação do Desempenho Docente

Para a Obtenção do Grau de Mestre em Supervisão Pedagógica

Autor: **José Luís Gonçalves Vieira**

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

Dezembro de 2012

Agradecimentos:

... à minha esposa.

Musa inspiradora do meu ser.

... aos meus filhos.

Pela cumplicidade silenciosa.

A todos os que não me esqueço.

Por dever e vontade...

... ao calor do Vau. Ao Sol de Sesimbra,
que deram luz a esta ideia de ir mais além...

Resumo

O ensino, a educação e os sistemas educativos de forma geral têm vindo a assumir uma importância crescente e a serem confrontados com novos desafios, fruto de novos contextos escolares, novas formas de ver e pensar a educação, novas abordagens e novos contextos de aprendizagem. Confrontados com a rápida evolução da sociedade da tecnologia e da informação, urge pensar e reflectir, estabelecendo novas plataformas de acção e intervenção.

É neste contexto que a discussão sobre a finalidade e a qualidade do ensino e da educação emergem como novos paradigmas das sociedades atuais.

A formação docente, o desenvolvimento profissional ao longo da vida, as estratégias de reflexão-cooperação, de escola reflexiva e de professor reflexivo assumem particular relevância, estabelecendo-se como meios privilegiados de potenciar a acção e o desenvolvimento.

A adoção de mecanismos de supervisão, de que a avaliação do desempenho docente, e do desempenho dos alunos, mas também da escola enquanto organização pensante farão parte, reveste-se de especial importância, por se constituir como peça base de todo o trabalho da escola, na sua missão de formar e ensinar.

É nesse quadro e neste contexto que entendemos a intervenção da supervisão pedagógica e enquadrámos a avaliação do desempenho docente, ainda que, numa perspectiva crítica outras leituras possam ser possíveis.

Palavras-chave: supervisão – avaliação – desempenho – escola reflexiva – cooperação

Abstract

Teaching, education and the educational systems in general have gained increasing importance and have been confronted with new challenges, new contexts, new ways of seeing and thinking about education, new approaches and new learning contexts. Faced with the rapid evolution of technology and the information society, we need to think and reflect, establishing new platforms of action and intervention. It is in this context that the discussion about the purpose and the quality of teaching and education emerge as a new paradigm of today's societies.

Teacher training, professional development, the strategies of reflection-cooperation, reflective school and reflective teacher assume particular relevance, establishing itself as a privileged mean of promoting action and development.

The adoption of supervisory mechanisms, of which the evaluation of the teaching performance, and the performance of students, but also of the school as a thinking organization part, are of particular importance, for it is the basic part of all of the schools work, in its mission to train and teach.

It is in this framework and in this context that we understand the pedagogical supervision and intervention and we frame the assessment of teaching performance, albeit in a critical perspective further reading may be possible.

Keywords: supervision – evaluation – performance – reflective-school – cooperation

Índice

Resumo	4
Abstract	5
Índice de Figuras.....	7
Índice de Quadros.....	7
Introdução.....	8
Parte I	
1. A coordenação Concelhia da Extensão Educativa.....	10
2. O regresso à escola.....	12
3. A Direção de Turma.....	13
4. O Projeto de Tutoria.....	14
5. A avaliação do desempenho docente.....	15
6. A coordenação do Desporto Escolar.....	16
Parte II - Enquadramento teórico da supervisão.....	16
7. Escola e sociedade.....	17
8. Supervisão – Conceitos, práticas e modelos	
8.1 Conceções e práticas.....	26
8.3 Teorias de supervisão.....	28
8.4 Estilos de supervisão.....	32
8.5 Escola e Supervisão.....	36
Parte III - Supervisão e avaliação do desempenho docente.....	40
9. Enquadramento legal – Caso português.....	40
10. A escola, o professor e a avaliação – Tensões e desafios	44
11. A avaliação do desempenho – reflexão, procedimentos e práticas	49
11.1 A avaliação do desempenho – em situação.....	55
12. Conclusão.....	63
Referências Bibliográficas.....	67
Legislação Consultada.....	70

Índice de Figuras

Fig. 1 – Constituintes da avaliação, com base em Hadji (1994) e Figari (1996).....	27
Fig. 2 – Campo de ação da supervisão.....	29
Fig. 3 – Concepção e práticas de supervisão	31
Fig. 4 – Modelos de supervisão educativa.....	37
Fig. 5 – Competências na área da supervisão - <i>Decreto Regulamentar n.º 2/2008</i>	41
Fig. 6 – As fases do ciclo de Supervisão.....	56

Índice de Quadros

Quadro 1 – Características da supervisão.....	34
Quadro 2 – Estilos de Supervisão.....	34
Quadro 3 – Cenários de supervisão - Características fundamentais.....	35
Quadro 4 – A ação do Supervisor nos diferentes modelos de Supervisão.....	38
Quadro 5 – O perfil do Supervisor.....	39
Quadro 6 – Fases do ciclo de avaliação.....	57
Quadro 7 – Guião de Pré-observação do ciclo de avaliação.....	58
Quadro 8 – Tarefas do Ciclo de Observação	59
Quadro 9 – A observação como problematização de possibilidades.....	60
Quadro10 – Legislação referente à Avaliação de Desempenho Docente.....	69

Introdução

Pretendemos com este trabalho dar corpo e sentido a uma ideia de escola. E, conferindo uma identidade ao nosso percurso profissional de trinta anos de docência, pontuar através da escrita o exato momento onde nos encontramos.

É um exercício de reflexão sobre a escola, o professor e a prática. A nossa forma de ver o mundo e a profissão, situando-a no contexto do pensamento contemporâneo sobre a escola, a profissão e o desempenho docente.

Não concebemos uma ideia de escola, de supervisão ou de desempenho, sem uma ideia explícita das realidades sociais em que vivemos. O contexto é tão ou mais importante que as situações observáveis. Sem ele perderão o sentido, vaguearão nas sombras de uma idealização. Serão ainda assim um exercício, mas de retórica, unicamente.

Partilhamos o pensamento de Pascal, citado por Morin (1999: 93), “considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tanto quanto conhecer o todo sem conhecer, particularmente, as partes”, enunciando o princípio sistémico ou organizacional que liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo.

Com este sentido, abordaremos o papel e a função da escola e do professor como elementos estruturadores de uma vivência social, que dão sentido a uma ideia de cultura.

Pretendemos ser abrangentes tanto quanto possível, integrando uma visão multifacetada de cada realidade e de cada um dos agentes envolvidos no processo educativo.

Seremos coerentes numa lógica de pensar o ser humano como um capital único e indissociável da sua natureza, das suas ambições, desejos, aspirações e também limitações. De pensar a sociedade através da dinâmica das suas organizações e instituições, e na conjugação dos dois fatores, encontrar linhas de reflexão e ação futura. Ao conferir um sentido para a supervisão na organização escolar atual, equacionando as suas várias formas e conceções, pretendemos incorporar os novos desafios da autonomia e da responsabilização social, com os diversos modelos de avaliação do desempenho docente.

Foi uma opção consciente e assumida a abordagem da avaliação do desempenho docente como base estruturadora deste trabalho, por reconhecermos ser a área de

intervenção do professor que mais constrangimentos e desentendimentos tem trazido à escola atual.

Imaginamos, contudo, que esta tarefa de avaliar os professores, permanecerá sempre nos contornos da “neblina”, da matéria delicada, sujeita a equívocos e mal-entendidos, a encontros e desencontros. Será sempre subjetiva, como todo o ato avaliativo, geradora de angústias, mas também de esperanças. Sujeita ainda a mais dilemas quanto a complexidade dos seus processos, a visão e o sentir dos seus intervenientes. Será tanto assim, quanto o “clima” em que se desenvolve seja de “mudança legislada” e não de “mudança negociada” (Day, 1992), partilhada, sentida e assumida.

Parece-nos que poderá, ainda assim, constituir uma forma de acrescentar um valor significativo à qualidade das realizações escolares, com claros reflexos na qualidade das aprendizagens dos alunos, mas também de desenvolvimento de um novo espírito colaborativo, de promoção de realizações pessoais, de abertura à mudança, e de credibilização da profissão docente.

Parte I

Durante a primeira parte deste trabalho iremos apresentar de forma breve e sucinta os cargos e funções por nós desempenhados na área da supervisão que nos trouxeram até aqui, enquadrando-os sem a preocupação de sermos exaustivos, deixando as reflexões necessárias para outros instantes, com a distância que o tempo separa, revivendo nostalgias, sentires e emoções.

Partilhamos com Van Manen (1990 cit. por Vieira e Moreira, 2011: 40) a ideia de que “o processo de escrita é em si mesmo um processo reflexivo ao serviço da compreensão da acção”. Ao recuar no tempo, recuperar acontecimentos passados e deles nos distanciarmos, permite construir uma perspectiva renovada dos mesmos, talvez uma outra compreensão.

Mais que um inventário, pretende servir de ponto de partida e de contexto para a reflexão que mais adiante se fará.

1. A coordenação Concelhia da Extensão Educativa

Tendo dado início às minhas funções docentes no ano de 1982, e depois de uma passagem pelo serviço militar obrigatório, pelo ensino básico mediatizado e pela alfabetização de adultos, entre outras, tive a oportunidade de desempenhar as primeiras tarefas na área da supervisão pedagógica no ano letivo de 1992/1993 quando fui nomeado Coordenador Concelhio da Extensão Educativa, num concelho da margem sul do Tejo.

Constituir uma nova equipa de trabalho, dinâmica e motivada, que determinadamente vencesse a apatia e o “marasmo” em que até aí vivia a alfabetização de adultos no concelho foi o primeiro passo para alcançar o resultado que se pretendia. Viviam-se os tempos de uma nova abordagem da educação de adultos, não já a do voluntarismo trazido do ato revolucionário, com a escolarização a fundamentar-se na entreaajuda e complementaridade, na partilha de saberes entre iguais, antes as ideias “novas”, libertadoras e inspiradoras de Paulo Freire. A escolarização não pretendia já e só dotar as pessoas de competências básicas de leitura, escrita e cálculo, antes fomentar um

processo libertador de promoção da tomada de consciência sobre os problemas quotidianos, a compreensão do mundo e o conhecimento da realidade social.

Coordenar em cada ano letivo o funcionamento de cerca de 25 cursos de alfabetização de adultos do 1º ciclo, 2 de currículos alternativos do 2º ciclo, 4 a 5 cursos de Formação Profissional para o 1º e 2º ciclo de escolaridade realizados no âmbito do PRODEP – Sub-Programa de Educação de Adultos, a implementação no 3º ciclo do sistema de Unidades Capitalizáveis, para além de 4 a 5 cursos socioeducativos de variadas áreas, e realizar o enquadramento de todos estes docentes, permitiu-me formar uma primeira imagem da importância da qualidade da supervisão pedagógica na concretização de uma ideia de projeto.

De modo igual, cada um dos alunos destas turmas, os de 14, mas também os de 80 anos revelavam a sua problemática particular. Vencer estigmas, gerir vontades, estimular empenhos, atenuar conflitos, estabelecer parcerias, perspetivar o caminho e definir o ponto de chegada, pareciam tarefas impossíveis. A linha de rutura encontrava-se sempre demasiado perto para tranquilizar o espírito. Vivendo ainda dos conceitos pós-revolucionários do PREC, da liberdade de expressão e opinião, tudo era discutido e analisado. O que corria bem e o que corria menos bem. Os consensos estavam frequentemente para lá duma barreira por vezes intransponível.

Uma vertente do trabalho desenvolvido relacionava-se com a coordenação e realização de colóquios e palestras sobre temas de interesse do público da alfabetização de adultos, e abertos igualmente à população em geral. Temas como a geriatria, defesa do consumidor, educação ambiental, SIDA, desenvolvimento pessoal e social, convivência multirracial revelavam-se bastante interessantes e motivadores. Tive ainda o privilégio de, no âmbito destas funções, integrar o grupo de trabalho responsável pelo aprofundamento e implementação de medidas de combate à exclusão social no âmbito do *Projeto de Luta Contra a Pobreza* no concelho, de que a Direção Regional de Educação de Lisboa era um dos parceiros. Integramos a equipa de enquadramento e acompanhamento das visitas de entidades nacionais e estrangeiras para conhecimento dos projetos educativos e de inclusão social que também sob a nossa coordenação foram implementados nesses anos.

Este trabalho, essencialmente de supervisão, revelou-se intenso, mas desafiante e motivador. Razões de mesquinhez política fizeram-no terminar. Talvez antes do tempo.

2. O regresso à escola

Sendo conhecida a nossa experiência profissional anterior, fomos convidados para integrar o conselho diretivo. Uma experiência nova e um novo desafio.

É sabido que o lugar do poder, com o “tempo”, dá lugar a abuso de poder. Vencendo “vícios” anteriores foi fácil obter a adesão imediata de parte significativa de todo o universo da escola. Também aqui era uma nova equipa. Outra mentalidade, outra forma de ver e pensar a escola. Importava tão-somente partilhar as decisões e delegando competências, inspirar vontades, envolver os responsáveis pelos diferentes projetos nos resultados finais. Libertos do espartilho do poder controlador e castrador, as ideias surgiam. Com elas, os resultados. Também aqui nos apercebemos que mudando pequenas variáveis, mas fundamentais, o “clima” educativo se alterava com consequências de todo vantajosas.

O poder inspetivo, inquisitório e controlador que espartilhava a escola, acomodava inércias e cerceava vontades deu lugar à escola plena, lugar de aspirações e realizações pessoais e da comunidade. Foi difícil vencer a posição/”oposição” dos pais. Agarrados a uma ideia de escola que havia estagnado nas carteiras do curso geral dos liceus, quando não da 4ª classe, defendendo interesses corporativos e receosos de perder a sua posição, só perante a dinâmica criada em volta de projetos e resultados se comprometeram com esta nova forma de ver, pensar e entender a escola.

O ambiente foi-se desanuviando com o passar do tempo. Sabíamos que poderíamos contar com todos e cada um, os fracos e os fortes para os ajudar, os mais experientes e os que na força da vida titubeavam a “arte” de ser professor. Se havia controlo? Claro que sim! Supervisão? Sem dúvida! Nem todos os caminhos eram seguros. Havia que equacionar, debater, encontrar alternativas, realizar, avaliar e reavaliar. Mudar rumos perante os fracassos, que os houve. Mas não desistir.

Tornou-se importante para grande parte desta “comunidade escolar” que esta passagem fosse de sucesso. Outros houve que olhando de soslaio desejaram o contrário. Definharam perante a nova realidade e a nova escola. Sentiram-se inseguros. Alguns abandonaram o “barco” a meio, não sabendo navegar neste novo mar. Outros esperaram dias mais calmos que a maré leva e traz. O ciclo da vida como da natureza repete-se interminavelmente.

Olhamos saudosos os tempos em que a escola não tinha hora para fechar, ou portões encerrados. Relembro os tempos em que as burocracias, que achávamos imensas, se resumiam a meio dúzia de papéis no final do ano letivo, em que havia tempo para conviver e partilhar.

A função do professor era ensinar, formar cidadãos conscientes e críticos e, munidos do seu saber e das suas competências, interventivos. Os alunos chumbavam e não havia “drama”. Era natural, que o ensino era exigente. Os professores erravam, mas quem não erra, e não surgiam imediatos testemunhos, acusações levianas na procura de uma qualquer vantagem. A escola é dura, quando o espírito aí cultivado assim obriga. Procurava-se a ajuda e não a recriminação. A função de supervisão exercida pelos órgãos de gestão dava espaço à criatividade pessoal, à livre iniciativa, sem comprometer a unidade da ação no seu projeto curricular. Era esta forma de intervenção que agregava toda a comunidade escolar e legitimava toda a dinâmica da escola.

3. A Direção de Turma

O conselho de turma é na sua génese uma entidade desprovida de sentido comum. Salvo circunstâncias especiais, não se juntam docentes dos vários domínios do saber pela sua afinidade pessoal, de ação ou de pensamento. Agrega saberes vários. Vários sentires. Diferentes formas de ver o mundo, entender o ensino e a escola. Partindo das vivências e experiências de cada um tem o diretor de turma que “moldar” uma nova “entidade” correspondente à sua turma em concreto. Também ela tem condicionantes particulares, resultado da evolução das relações que se estabelecem e que diariamente se alteram e reformulam. Dar unidade e sentido de corpo a esta entidade “abstrata”, porque não cientificamente observável e mensurável, requer um trabalho de observação e análise que merece um profissional experiente e com domínio de competências que transcendem largamente as científicas da sua área curricular.

Tenho para mim, e em tese, que o conselho de turma e a turma em especial é sempre o reflexo da “imagem” do diretor de turma. Toda a ação, toda a dinâmica, a qualidade da relação educativa, surgem como consequências desse reflexo. Os casos particulares esbatem-se, atenuam-se e ultrapassam-se perante a criação duma “consciência” coletiva,

um sentir comum. Conferir esse sentido de unidade e de coerência ao projeto curricular de turma é uma tarefa de importância relevante a realizar com docentes e discentes. Integrar projetos, ideias, vontades e expectativas num documento, conferindo-lhe identidade e operacionalidade, requer um constante trabalho de negociação e mediação. Com a emergência de uma nova realidade social e familiar envolvendo o crescente número de famílias desestruturadas, monoparentais ou em conflito latente, constitui o fortalecimento da relação escola/família um desafio particular na procura do trabalho colaborativo com o crescente envolvimento dos pais e encarregados de educação, chamando-os a participar de forma ativa e empenhada na construção de um percurso escolar e no enriquecimento do currículo da turma com a integração das suas experiências e saberes próprios.

Tenho afirmado nos meios próprios que pela sua importância, todo o trabalho do âmbito das competências do diretor de turma não pode ser atribuído a um qualquer, ou para completar horário, como frequentemente acontece. Deve antes envolver o perfil, a aptidão académica, a experiência comprovada e reconhecida sob pena de comprometer todo o processo educativo. Agindo por facilitismo, aceitando condicionamentos de ordem diversa ou cedendo a grupos de pressão, a sensibilidade dos diferentes órgãos de gestão para entender o alcance destas funções nem sempre se vislumbra.

4. O Projeto de Tutoria

As questões que envolvem a indisciplina e incivildades, remontando à memória dos tempos, têm-se agravado nos últimos anos. As referências familiares e sociais não deixam margem para pedidos de desculpa ou comprometimentos. O tempo de espera e amadurecimento, o tempo de reflexão e partilha, esbatendo-se no acelerado ritmo de vida trazem consigo conflitos e desentendimentos. O tempo é algo que surge cada vez mais urgente. O Projeto de Tutoria em que participamos, visando a prevenção e o tratamento das situações pontuais de indisciplina escolar, tinha ainda por missão realizar o enquadramento da ação do corpo docente e não docente nos casos de indisciplina na sala de aula ou no recinto escolar. Pretendia ainda identificar áreas e aspetos de funcionamento da escola geradoras dos casos de indisciplina. Para a concretização do

projeto foi necessário realizar o enquadramento dos docentes co-responsáveis pelo projeto e operacionalizar um registo eficiente da sua frequência, pois que o sistema antigo comprometia significativamente a identificação atempada destes casos, condicionando uma intervenção precoce. Com as ações realizadas e a intervenção proposta foi possível limitar significativamente a evolução crescente dos casos de indisciplina.

5. A avaliação do desempenho docente

As ações desenvolvidas no âmbito da avaliação de professores, pelo seu caráter específico, serão possivelmente as que envolvem mais constrangimentos em todo o trabalho docente. Separar os aspetos pessoais da objetividade com que se deve avaliar nem sempre constitui uma tarefa fácil. Sendo cada um de nós em cada momento o somatório de múltiplas vivências e experiências, algumas de sucesso, outras nem tanto, transportamos, ainda que subconscientemente, tudo isso para o momento de realizar uma análise objetiva e racional ao ato educativo. A forma de o encarar nunca será alheia à experiência própria, à forma de ver a profissão e o mundo, ou de nos relacionarmos com os outros. Dar um sentido e uma conformidade a esta ação exige um diálogo constante e um acompanhamento próximo. Fundamentando-se no reconhecimento tácito da competência para avaliar, baseada na experiência profissional alcançada e nas competências académicas adquiridas, a aceitação do ato supervisivo torna-se coerente.

Da reflexão conjunta continuamente vivida e partilhada surge a identificação das situações reais da sala de aula, as suas dificuldades e potencialidades, a postura do docente face à escola e à profissão. Ultrapassar os constrangimentos da imagem da supervisão como ato meramente avaliativo, senão punitivo, e torná-lo um fator enriquecedor e gerador de uma nova abordagem à função educativa, constitui um esforço contínuo que se revelará enriquecedor para todas as partes.

Pela sua sensibilidade e complexidade voltaremos a este tema na terceira parte deste trabalho, fazendo uma descrição detalhada das envolvências com que nos deparámos no desempenho destas funções.

6. A coordenação do Desporto Escolar

Implementar e coordenar toda a atividade desenvolvida no âmbito destas funções, nomeadamente os aspetos administrativos, logísticos e formais do funcionamento dos clubes de desporto escolar, bem como, planear e orientar as atividades desenvolvidas ao longo de cada ano letivo é, talvez, a tarefa menos difícil das atribuídas à coordenação do desporto escolar. Vencer inércias e despertar consciências, muitas vezes do próprio órgão de gestão das escolas, constitui batalha mais arriscada. Nem sempre é percebida a importância fundamental em estimular nas crianças e jovens o gosto pela prática regular de uma atividade física ou desportiva. Nem sempre entendem os encarregados de educação que a promoção de estilos de vida saudáveis envolve investimento em vontades, na ultrapassagem de comodismos, no traçar objetivos e lutar por eles. Passar do ato de brincar para uma atividade física conscientemente desenvolvida e coerentemente assumida pressupõe uma evolução maturacional que a disciplina de educação física deve promover, sob pena de esmorecer sobre si própria. Consciencializar pais e parceiros de ação para essa importância constituiu uma tarefa fundamental das atribuídas ao coordenador do desporto escolar.

Parte II - Enquadramento teórico da supervisão

“Só o pensamento pode organizar o conhecimento”

(Edgar Morin, 1999)

É pelo reconhecimento da necessidade de organizar o pensamento, como elemento estruturador do conhecimento, que este enquadramento inicial não poderia deixar de estar expresso neste trabalho.

Pretendemos, na medida do possível, estabelecer uma visão contextualizada da supervisão e da avaliação do desempenho docente, envolvendo uma reflexão crítica sobre os documentos bibliográficos sugeridos, e outros, enquadrando-os numa experiência profissional multifacetada de trinta anos de docência, conferindo-lhe um

enquadramento histórico atualizado à visão real e concreta da escola e da sociedade, perspetivando uma ação concreta na escola dos dias de hoje.

A experiência profissional obtida ao longo dos transcorridos anos de docência, com o desempenho, na sua larga maioria de cargos e funções na área da supervisão, obriga-nos a partilhar essa visão histórica. A ser rigorosos e coerentes. Confere-nos a legitimidade para afirmar que ser professor, ser escola, ser aluno, ser comunidade educativa em muito se alterou. É nosso entendimento que essa mudança obriga a uma reflexão sobre o seu estado atual e a estabelecer as perspetivas de futuro, sob pena de estarmos a trabalhar no vazio, na ausência de ideias e conceitos, numa escola realmente imaginária, fechada em si e fora do contexto civilizacional em que se insere.

Iremos, retomando as linhas de orientação propostas, privilegiar alguns dos temas, conferindo-lhes uma visão tão aprofundada quanto necessário e tão abrangente quanto possível.

7. Escola e sociedade

*“Educai as crianças
e não será preciso castigar os homens”*

Pitágoras (570 a.C. – 497 a.C.)

Apesar de receios e expectativas, de mitos e presságios, os ventos correram de feição. Foi com temor e preocupação que entrámos num novo milénio. Deparamo-nos com um novo tempo. Um tempo outro. Com outras exigências e novos desafios. A era mercantil e a era industrial cederam o seu lugar na história. A do conhecimento e da informação chegou. Em força. Abrindo novos mundos, desbravando novos caminhos, questionando, interrogando, exigindo saber mais e exigindo mais saberes. A ciência e a investigação alargaram horizontes ganhando novos mundos, novos campos de ação e de trabalho. O mundo tornou-se global.

Contudo, no dizer de Alarcão (2001: 14) vivemos numa sociedade:

“altamente sofisticada e, contudo, tremendamente indefesa, inclusive perante a escassez dos recursos que lhe são vitais. Uma sociedade de grande riqueza histórica, mas de enorme incerteza humana e social. Uma sociedade em risco.”

E foi nessa *sociedade em risco* que aos pouco fomos descobrindo que nem todas as direções são defensáveis.

Com a massificação do acesso aos meios de informação e do conhecimento muitos ficaram para trás, esquecidos. Os casos de exclusão, ou de infoexclusão, ou de iliteracia informática, condicionam e limitam de forma crescente o modo como a sociedade e as instituições se estruturam e se organizam, aumentando a distância para os que podem e sabem.

Como no dizer de Kerkhove, referido por Alarcão (2001),

“o próximo passo é reconhecer que somos primitivos numa cultura nova e global. Para evoluirmos do estado de meras vítimas para o de exploradores, temos de desenvolver um sentido crítico em tempo crítico”. Alarcão (2001b: 12)

A ação da escola na sociedade, assim como a escola enquanto organização pouco ou nada se alterou. Constatamos hoje sua inadequação para fazer face às novas conjunturas da sociedade. Será difícil construir uma qualidade no ensino, com lógicas de trabalho e organização da escola herdadas do século XIX, que persistentemente se têm revelado infrutíferas (Roldão, 2010: 42).

Diante das rápidas convulsões sociais, a escola precisa de abandonar os seus métodos mais ou menos estáticos (Alarcão, 2001), pois que se encontra ainda marcadamente ligada a uma relação da disciplinaridade, concebendo com dificuldade a complexidade do mundo atual. Amarrada a uma lógica da tradição ocidental, cultivada ao longo dos últimos 150 anos com a criação da escola pública, presa a um pensamento lógico-matemático da racionalidade, não potencia o desenvolvimento global da pessoa, e tende a discriminar os que não se adaptam (Nóvoa, 2007).

É reconhecido que precisa de ser reformada nos seus princípios, nos seus conceitos, nos seus modelos de organização.

No dizer de Morin (1999), os entraves são vários:

“não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições. Essa é uma impossibilidade lógica que produz um duplo bloqueio”. Morin (1999: 99)

Para romper com este ciclo precisa de encontrar na relação com as instituições e organizações envolventes pontos de confluência, de sinergias, de interesses e motivações comuns. Precisam todos os agentes educativos de um “novo tempo”, lugar de reflexão e debate.

O novo pensamento liberal tende a ver a escola com novos propósitos, numa relação empresarial de “custo-eficácia”. Como meio de alargar o seu campo de ação, da rentabilização económica e do ganho financeiro, remetendo para o passado a formulação de Nóvoa (2007):

“um lugar onde se institui a sociedade, a cultura, onde nos constituímos como pessoas, onde nos constituímos dos nossos direitos próprios, e conseguimos a partir daí, criar uma palavra livre, autónoma nas sociedades contemporâneas” (Nóvoa, 2007: 11).

Parece que o novo milénio ficou lá atrás. Prisioneiro do tempo. Com ele os ideais humanistas, a crença no bem-estar social, o poder do conhecimento na emancipação de crenças e dogmas, no legítimo alcançar da liberdade. A ideia de uma educação onde todos serão considerados verdadeiramente iguais em todos os sentidos da palavra, que possam desenvolver atitudes, conhecimentos e competências, na exata correspondência das suas capacidades e dos seus anseios.

Na formulação de Carl Rogers (2001): "que provoque uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe, ou nas suas atitudes e personalidade".

É neste contexto de profunda transformação ideológica, cultural, social e também profissional, que se aponta a educação como o cerne do desenvolvimento da pessoa humana e da sua vivência em sociedade (Alarcão, 2001: 10).

Na escola em mudança, a ação concreta do professor não se confina somente às competências científicas e pedagógicas nas quais foi formado e “treinado”. Excede largamente as paredes da sala de aula. Transcende, quantas vezes, a área do relacionamento profissional, invade e determina a qualidade da relação pessoal. Exige novas aptidões, outra preparação para as novas competências que lhe são exigidas. Como afirma Alarcão (2001):

“... a alteração das competências sociais hoje exigidas tem correspondência na criação de novos contextos formativos, mas também de novas formas de viver a profissão de professor e, inevitavelmente, de novos contextos organizacionais.” Alarcão (2001c: 13)

Rompemos com velhas tradições na esperança de encontrar melhores caminhos, de fugir à rotina, encontrar outras vias de pensamento. Há muito que se afirma que a sociedade está em mudança.

É ainda reconhecido por muitos que a escola pouco mudou. Esse parece ser um processo longo e moroso. Assistimos a um crescente aumento da indisciplina, da

negação social do papel do professor e da escola, com consequências no insucesso e abandono escolar, no desinteresse generalizado, na baixa qualificação dos saberes ministrados.

No mundo moderno, a informação e o conhecimento estão somente à distância de um “clic”, e serão oferecidos cada vez mais abundantemente, sem significar contudo que são “saber” e “conhecimento”. Poderá ser conhecimento, mas só em estado bruto. O saber-conhecimento mobilizável terá que ser filtrado, trabalhado e apropriado, até adquirir significado no seio do grupo ou da sociedade, e só desse modo criticamente mobilizável.

Voltamos a Morin (1999: 16): “o conhecimento só é conhecimento enquanto organização, relacionado com as informações e inserido no contexto destas. As informações constituem parcelas dispersas de saber”.

Ainda assim se questiona:

Porquê o professor?

Para quê o professor?

Será necessário?

No dizer de Roldão (2010: 42), só o será “na justa medida em que se tornarem verdadeiros *profissionais de ensino*, com estatuto pleno, no sentido de *especialistas na organização da apreensão e construção do saber por outros*” (itálico da autora).

Também no dizer de Nóvoa (2007) ele é ainda necessário,

“... nada substitui o bom senso, a capacidade de incentivo e de motivação que só os bons professores conseguem despertar. Nada substitui o encontro humano, a importância do diálogo, a vontade de aprender que só os bons professores conseguem promover”.

Nóvoa (2007: 18)

E ainda:

Para quê a escola?

Para os jovens a escola é uma coisa de ontem. Dos pais e dos avós. E, como relata Alarcão (2001):

“Já em 1967, num curso dirigido a alunos do ensino secundário, lançado pelo jornal britânico *The Observer*, em que estes eram solicitados a descrever a escola e como gostariam que ela fosse..., consideravam-na enfadonha, nada estimulante, regida por princípios de ontem, feita à medida dos adultos que desejam que os jovens vistam o fato que eles conceberam, em função do que eles próprios vestiram”. Alarcão (2001c: 14)

Hoje, as palavras esperadas não seriam diferentes. Talvez mais agudas e reveladoras de desencanto, senão de revolta. Não se entende a finalidade desta escola.

No dizer de Edgar Morin (1999: 15), a finalidade educativa é a formação de uma cabeça *bem-feita*, em oposição à tradicional cabeça *bem-cheia*, já que, segundo o autor, “o conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita”. É ainda, “estudar a condição humana, aprender a viver e a enfrentar a incerteza, ensinar a tornar-se cidadão”.

É exatamente aqui nesse lugar, onde teremos que situar a escola. Lugar onde:

“se exerce a passagem mediadora entre saberes e aprendentes por acção especializada deste agente tornado profissional; no lugar onde é possibilitada e desenvolvida a construção de inteligibilidade do mundo por parte de quem ensina de modo a tornar quem aprende capaz de transformar a informação em conhecimento seu; no lugar onde afinal a cultura se constrói. (Roldão, 2010: 43)

Surge-nos também como um paradoxo, no dizer de Nóvoa (2007), a glorificação da sociedade do conhecimento em contraste com o desprestígio com que são tratados os professores, e também a escola.

Todos os olhares se concentram nos professores, esperando que estes “reconstruam valores e certezas que a sociedade desmoronou, pedindo que renovem os conhecimentos ao ritmo que a sociedade de informação impõe” (Oliveira-Formosinho, 2002: 10).

Será, contudo, neste mundo de mudança, de incertezas e contradições que temos que situar a escola atual. Noções de globalidade, complexidade, flexibilidade, articulação, sujeito e conhecimento, são tendências reconhecidas como atuais nos paradigmas da formação e investigação e também do desempenho das profissões (Alarcão, 2001c: 15-16). Ainda nas palavras de Alarcão (2000b: 19) “é preciso repensá-la, pensando-a em contexto”. Ou na formulação de Roldão (2000, cit. por Alarcão, 2001c: 16) “Repensar a escola implica reformar o pensamento sobre a escola”.

Entende-se esta permanente desadequação.

Compreende-se esta necessidade de pensar, compreender e repensar, como resultado das transformações ocorridas na sociedade e do papel que a escola deverá ter nessa transformação. Resulta de uma nova ideologia sobre a relação da escola com a sociedade e de uma nova conceção do papel das pessoas nas organizações (Alarcão, 2001c). Para que a mudança seja sustentada, porque consciencializada e assumida terá

que apoiar-se na contribuição de todos os agentes educativos, professores, alunos, funcionários, pais, comunidade, instituições.

É esta a ideia central do conceito de *professor reflexivo* (Schon, 1983: 132, 1987), concebida como uma dinâmica interativa “*na, sobre e pela acção*”, “numa conversação dialéctica, constante e fecunda que permite experimentar, questionar, agir e reformular” (Roldão, 2000: 74), e de *escola reflexiva*, no dizer de Alarcão (2001):

“organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo”. Alarcão (2001: 133)

Só munidos desse saber e desse sentido se poderão entender as vias a seguir e definir o ponto de chegada, o objetivo a alcançar.

Reconhecendo que a escola e os sistemas educativos de uma forma geral estão em profunda transformação a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), realizou um estudo, citado por Nóvoa (2007: 19) e em que este também participou, tentando equacionar cenários do futuro para educação.

A questão em reflexão dos participantes era tão simplesmente:

Que escola teremos nos próximos dez anos?

1. *A manutenção de sistemas escolares fortemente burocratizados;*
2. *A expansão de um modelo de mercado (privatização do ensino);*
3. *A escola no centro do espaço social e comunitário;*
4. *A escola como organização centrada na aprendizagem;*
5. *A expansão das tecnologias e das redes digitais de formação;*
6. *A desintegração e substituição da escola por outras instituições.*

Os cenários acima descritos foram submetidos a professores de vários países, sendo-lhes perguntado quais seriam os mais desejáveis. *Quase 90% responderam que eram desejáveis o 3º ou o 4º cenário: a escola como núcleo central da sociedade e da comunidade, e centrada na aprendizagem.*

Na perspetiva pessoal de Nóvoa (2007), sem equívocos e sem ambiguidades, a escola deve estar centrada na aprendizagem.

Reside aqui um dos paradigmas da escola: o que queremos dela.

Sabemos que os problemas atuais da escola e da profissão não nos autorizam a cultivar ilusões. Mas sabemos também que denunciar as ilusões não significa renunciar à esperança. À pedagogia da esperança de que nos fala Paulo Freire (1992). É ela, em definitivo, que nos alimenta como pessoas e como educadores (Nóvoa, 2007). Transpor a dúvida e a incerteza (Vieira e Moreira, 2011: 8) e trabalhar com uma visão de futuro

entre o real e o ideal, construindo uma educação re(id)alista, situada entre o que ela é e o que deveria ser, apoiada na esperança e orientada por um ideal (Jiménez Raya, et al., 2007, cit. por Vieira e Moreira, 2011: 8), constituirá, certamente, uma tarefa interminável, mas um desafio que se espera atingível.

Desejamos uma escola deste outro tempo, de janela aberta para o presente e o futuro, “onde se viva a utopia mitigada que permite criar e recriar, sem contudo perder a razoabilidade e a estabilidade” (Alarcão, 2001b: 12).

8. Supervisão – Conceitos, práticas e modelos

8.1 Conceções e práticas

Encontramos o sentido na sua origem: do latim, *super* = sobre, acima + *videre* = observar, ver.

O significado, no *Grande Dicionário de Língua Portuguesa*: “Acto ou efeito de dirigir, de coordenar, de orientar ou inspeccionar” (Porto Editora, 2004).

E os pressupostos teóricos na teoria da liderança e das organizações, na teoria da comunicação, na teoria da mudança e na psicologia tradicional (Tracy, 2002, cit. por Graça, et al., 2011).

Tentando dar relevo ao sentido da própria palavra Waite (1995: 87) e Glickman et al., (2004: 8), citados por Vieira (2011: 12), usam as grafias “*SuperVisão* e *superVisão* para sublinhar a necessidade de uma visão do que o ensino e a aprendizagem podem e devem ser, defendendo uma supervisão colegial e dialógica”.

Alarcão e Tavares (2003: 34) afirmam que "ensinar os professores a ensinar deve ser o objectivo principal de toda a supervisão pedagógica".

Para Mintzberg (1995, cit. por Alarcão e Tavares, 2003: 45), a supervisão implica,

“uma visão de qualidade, inteligente e responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro, para o atravessar com o seu olhar e ver para além dele numa visão prospectiva baseada num pensamento estratégico”. Mintzberg (1995, in Alarcão e Tavares, 2003: 45)

Stones (1984, cit. por Alarcão e Tavares, 2003: 28) defende que fazer supervisão “é, no fundo, uma forma de ensinar”.

Paulo Freire (1996: 25, cit. por Oliveira-Formosinho, 2002) com a sua sabedoria “milénar” diz:

“quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender”.

A diversidade de sentidos e interpretações atribuídos à supervisão reside no fato de ter sempre subjacente uma determinada conceção ideológica do mundo, da sociedade, da cultura, das organizações, da escola e da formação.

Mas, de que conceitos falamos quando falamos de supervisão?

De regulação? De organização? De controlo?

E de que princípios falamos?

De ética? De equidade? De inclusão? De qualidade? De responsabilidade? De consciência? De inovação?

Todos eles, e possivelmente ainda alguns mais, dão forma e unidade às tarefas de supervisão.

Que laços tece essa relação?

De cooperação? De concertação? De oportunidade? De objetividade? De rigor?

Todos eles, e possivelmente ainda mais alguns, concedem unidade e coerência às práticas supervisivas, conferindo especial relevo ao desenvolvimento humano.

Que visão da escola, da pedagogia e da formação?

São muitas dúvidas e muitas interrogações, que geram um campo aberto à pesquisa e à investigação.

Há o entendimento de que a realidade envolvente à ação supervisiva pode ser multifacetada e contraditória, mas também incisiva e abrangente:

“A supervisão pode ser exercida no sentido de manter o status quo, reforçar injustiças e impedir a mudança, ou ter uma orientação transformadora e emancipatória, potencialmente transgressora e subversiva, assente nos valores da liberdade e da responsabilidade social. Em nosso entender, só neste caso ela será capaz de reconhecer a ausência e reclamar a (maior) presença desses valores nas práticas da educação escolar.”

(Vieira e Moreira, 2011: 12).

Supervisão terá sempre por base uma relação. A relação do aluno com a escola; do professor com o aluno, com o conhecimento e com a escola; da escola com os alunos, com os professores, com o conhecimento, com a sociedade e com a comunidade que a

rodeia. Um contexto multi-sistémico, que Alarcão e Sá-Chaves (1994) descrevem como “ambientes ecológicos” que exigem uma compreensão multifacetada. Uma relação causal e de reciprocidade, em que a ação de qualquer das partes induz alterações e modificações de comportamento, atitudes, consciências e valores em todas ou em algumas delas.

Na relação pedagógica esse processo dialógico da construção da imagem, do pensamento e da ação, pode ser definida em quatro palavras chave: confiar (nas pessoas, nas inteligências, nas capacidades, nas autonomias); apoiar (ideias, iniciativas e projetos); valorizar (as ações transformacionais); reconhecer (a importância dos empreendimentos, dos esforços individuais e coletivos). Aos professores é atribuído o papel de agentes da transformação do saber em conhecimento, na construção de um pensamento crítico e autónomo, responsabilmente assumido.

“O objectivo da supervisão não é só o desenvolvimento do conhecimento mas, o desabrochar de capacidades e o repensar de atitudes, fazendo do professor, um intelectual crítico” como refere Giroux (1988, cit. por Alarcão e Tavares, 2003, 2007: 119).

Não andaremos longe de partilhar estas ideias e estes princípios.

Porque cremos numa escola, como no pensamento de Alarcão (2001: 13), concebida como uma organização que *continuamente se pensa a si própria*, em que se acredita que formar é organizar contextos de aprendizagem, exigentes e estimulantes, no cultivo de atitudes saudáveis e no despertar de capacidades, que permitam o viver em sociedade e nela intervir em interação com os outros. Uma escola onde os supervisores serão “os líderes de comunidades aprendentes e qualificantes” (ibidem).

Acreditamos numa escola capaz de envolver todos os agentes educativos na reflexão continuamente assumida e partilhada, e com eles encontrar pontes, na identificação de problemas, constrangimentos e frustrações, sucessos e fracassos, no encontro de vontades, aspirações e anseios, como resposta à crescente exigência das suas funções. Acreditamos que a escola, cada escola, deve conceber-se como um local, um tempo e um contexto definido (Alarcão, 2001), um local de trabalho, de investimento e aprendizagem. Tempo de iniciativa e de ação. E sendo um contexto, ele deve ser de cooperação, de autonomia e de emancipação.

E se *essa escola* encontrou mecanismos para se pensar enquanto organização (Alarcão, 2001), para continuamente se avaliar e reavaliar, para pensar de formar organizada e sistemática, as funções e o papel dos seus agentes educativos, encontrará vias de ação

futura que lhe permitem operar mudanças, vencer constrangimentos, encontrar pontos de equilíbrio com as novas realidades, descobrir um novo paradigma.

8.2 A avaliação em supervisão

A associação da supervisão com a avaliação, de forma mais ou menos explícita, nunca se deixará de fazer. Constituindo para uns o aspeto fundamental do ato supervensivo, surge para outros apenas como a consequência lógica de todo o processo.

De acordo com Figari (1996: 37) avaliar implica sempre “o recurso, implícito ou explícito, a um sistema de referências”, ou seja ao confronto entre um referencial e um referente. Então, convém partir de um conhecimento situacional tão objetivo quanto possível, e perspetivar metas tão realisticamente imaginárias quanto necessário.

Em sintonia com este pensamento, surge-nos o pensamento de Hadji (1994), em que avaliar consiste em formular um juízo de valor (em relação a um objeto, pessoa ou ação) com base no estabelecimento de uma relação entre as informações recolhidas e os dados da ordem do ideal.

Se as duas leituras são complementares, privilegiando a observação e recolha de dados coerentes e objetivos, afirmam-se na confrontação com a situação ideal, determinando a formulação de um juízo de valor.

De acordo com o esquema da Fig. 1, estabelecido o referente e conhecido o referencial, ocorrerão duas linhas de pensamento. Ainda segundo Figari (1996: 177), a primeira estabelece que “a avaliação é um processo que conduz a uma apreciação ou a um juízo”. A segunda pressupõe que a formulação desse juízo se deve fundamentar numa tomada de decisão que seja “pertinente, válida e fiável”. Pertinente, porque supera a existência da dúvida; válida, porque assente na coerência da análise; e fiável, porque independente do avaliador e das circunstâncias.

Mas, se a situação real pode ser observável, algumas vezes até mensurável, já a situação ideal é sempre subjetiva, constituindo uma representação da ordem da especulação e do imaginário, variando conforme a evolução das circunstâncias e carecendo de uma reformulação constante. Não pode ser transposta para uma outra qualquer realidade, tão pouco ser objeto de comparação com outras realidades próximas, objetivamente

distintas. Constitui-se na esfera do desejo, da aspiração, da perfeição, do ideal imaginariamente atingível.

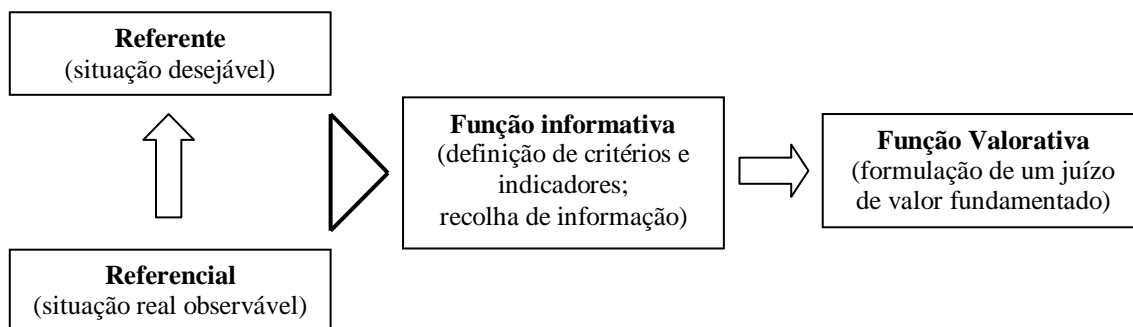


Fig. 1 – Constituintes da avaliação,
com base em Hadji (1994) e Figari (1996)

O modo de conceber a relação da avaliação com a supervisão na escola não será alheio à sua própria realidade, porque intrinsecamente ligada ao meio e à sociedade onde se insere, às dinâmicas próprias dos diversos intervenientes, à sua própria identidade enquanto organização autónoma.

Encontrando nesta forma de ver e pensar a avaliação, com as necessárias adequações, a forma de encarar os agentes educativos que na escola realizam o seu trabalho de ensinar (Alarcão, 2001), a implementação sustentada de qualquer modelo de avaliação passa, necessariamente, pelo estabelecimento de uma plataforma de entendimento entre quem avalia e quem é avaliado, entre o que se avalia e como é avaliado.

Estimular a melhoria do desempenho profissional impõe uma atitude de co-responsabilização entre os pares. Implica igualmente, de forma contínua, repensar conceitos como “desempenho” e “avaliação”.

A necessidade de pensar e repensar a adoção de um modelo constitui-se como uma das tarefas prioritárias para a implementação dessa avaliação coerente, justa e consequente. Cada país, dos que anteviram a necessidade de implementação de um sistema de supervisão e de avaliação do desempenho, construiu ou adotou um modelo e metodologias de avaliação, sempre distintas, porque necessariamente de acordo com os princípios, as circunstâncias e as realidades particulares de cada um. Contudo, não o terá feito também sem a adoção de um conjunto de princípios ideológicos pré-determinados. Esse ponto de partida, esse conceito de génese passou a determinar toda a visão que se tem da supervisão e da avaliação.

8.3 Teorias de supervisão

O conceito de supervisão aparece tradicionalmente associado a normatividade, superioridade, hierarquização, reprodução de práticas e mesmo a algum distanciamento no que respeita às questões humanas.

O objeto primordial de qualquer ato de supervisão é a otimização do funcionamento, quer de uma instituição enquanto estrutura organizada, quer a nível individual enquanto recurso de uma organização. Neste sentido são inúmeros os setores que há muito adotaram mecanismos de supervisão. Encontramos estes processos quer na estrutura do mundo empresarial, económico, financeiro e industrial, como ao nível das instituições e das organizações. Com a adoção de processos simples ou complexos todos visam a facilitação de mecanismos de comunicação e aplicação de sinergias, a identificação de potencialidades e constrangimentos, o aumento da produtividade e da rentabilidade, a eficiência e a eficácia (de que falaremos mais adiante), mas também o desenvolvimento do capital humano, a satisfação de anseios e expectativas.

Adotado este enquadramento ao caso específico da educação decorrem os seguintes pressupostos:

“... o objecto da supervisão é a prática pedagógica do professor; a função primordial da supervisão é a monitorização dessa prática; os processos centrais da supervisão são a reflexão e a experimentação” (Vieira, 1993b: 28).

Deve, por isso, abranger todo o ato educativo, da planificação à avaliação, e envolver todos os intervenientes e atores do processo, do aluno, da escola e do professor, à comunidade (cf. Fig. 2).

A finalidade última da supervisão em educação é o crescimento e o desenvolvimento dos sujeitos que participam no ato educativo, assegurando, com qualidade, o cumprimento dos objetivos gerais da educação.

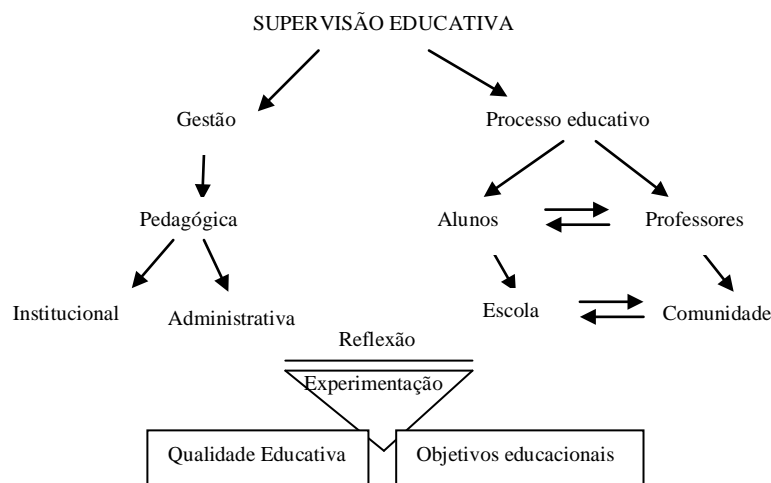


Fig. 2 – Campo de ação da supervisão

Para que o ato reflexivo sobre as práticas seja consistente e consequente, não pode contribuir apenas para a compreensão dos fenómenos educativos. Tem que garantir também a qualidade das realizações dos professores e da escola e das aprendizagens dos alunos.

“O saber profissional específico dos professores não pode ser compreendido se o desligarmos da função social dos professores como alguém a quem a sociedade confia a tarefa de criar contextos de desenvolvimento humano que envolvam o educando na multiplicidade e interactividade das suas dimensões: cognitiva, afectiva, psicomotora, linguística, relacional, comunicacional, e ética” (Alarcão e Roldão, 2008: 16).

A preocupação com o êxito e a eficácia dos sistemas de educação, ou seja com a qualidade dos processos utilizados e dos resultados esperados tem sido recorrente na história da educação, principalmente nas últimas décadas. Contudo, durante todo esse tempo pensou-se – e não se continuará a pensar? – que tal seria conseguido mudando os programas de ensino, melhorando os currículos, alterando os modelos de organização e gestão das escolas. Mas algo falhou nessa equação, nessa forma de ver e pensar a escola.

O modelo superviso assente primordialmente na formação inicial dos agentes educativos, com evidente défice no acompanhamento das realizações escolares e na formação contínua, condicionou grandemente a qualidade dos resultados obtidos. A visão global e globalizante nem sempre se vislumbra.

“Numa escola reflexiva, a supervisão enquadra-se numa perspectiva ecológica, assume o carácter integrado de supervisão pedagógica institucional, dinamiza atitudes de auto e hetero-supervisão colegial e vive-se no colectivo dos professores” (Alarcão, e Sá-Chaves, 2000).

Que funções da supervisão poderão traduzir um melhor conhecimento:

- A função de controlo – sendo esta a forma mais administrativa atribuída à supervisão;
- A função de monitorização – que assegura a recolha, a análise e tratamento de dados, convertendo-os em informação útil e relevante, assegurando a tomada de decisões oportunas e pertinentes;
- A função de acompanhamento – incidindo particularmente na ação concreta do professor, visa fortalecer o desempenho do profissional docente.

Relativamente à educação é necessário alargar a teoria a uma conceitualização que faça uma aproximação mais real aos novos valores, às formas de ser e estar dos professores, incorporando-lhe outras atribuições, como a cooperação e a autonomia.

Sabemos que as teorias, os conceitos e definições de supervisão são tantas quanto os autores e correntes de pensamento. Cada um privilegia determinados aspetos em detrimento de outros consoante a sua própria visão da escola, da sociedade e do mundo, das suas crenças e ideologias, da sua forma de encarar a profissão docente e os propósitos da educação.

Cabe-nos evidenciar os que pela sua proximidade nos auxiliam a entender o processo que vivemos e se enquadram na realidade deste início do século XXI, ainda que, carecendo de uma necessária adaptação a cada situação concreta, sem esquecer, contudo, os que pela sua profundidade e pertinência, nos possibilitam o entendimento sobre as características, os estilos, as funções e os métodos de supervisão.

Estabeleceremos o ponto de partida numa formulação mais experimental, teórica e concetual, com a supervisão conotada com inspeção e controlo (Duffy, 1998; McIntyre & Byrd, 1998, cit. por Vieira e Moreira, 2011: 11). Emerge daqui a tradicional figura do “inspetor”. Limitando-se, quantas vezes, a um controlo burocrático pouco enriquecedor e edificante dos aspetos organizacionais.

Segundo o esquema da Fig. 3, apresentado por Roldão (2010), a supervisão deve pressupor um ambiente, enquadrando o seu conceito, no seu contexto. Explicitar

uma finalidade e definir critérios e estratégias de ação. Determinar um ponto de reflexão, para na sua essência se estabelecer como algo relevante, com sentido e significado.

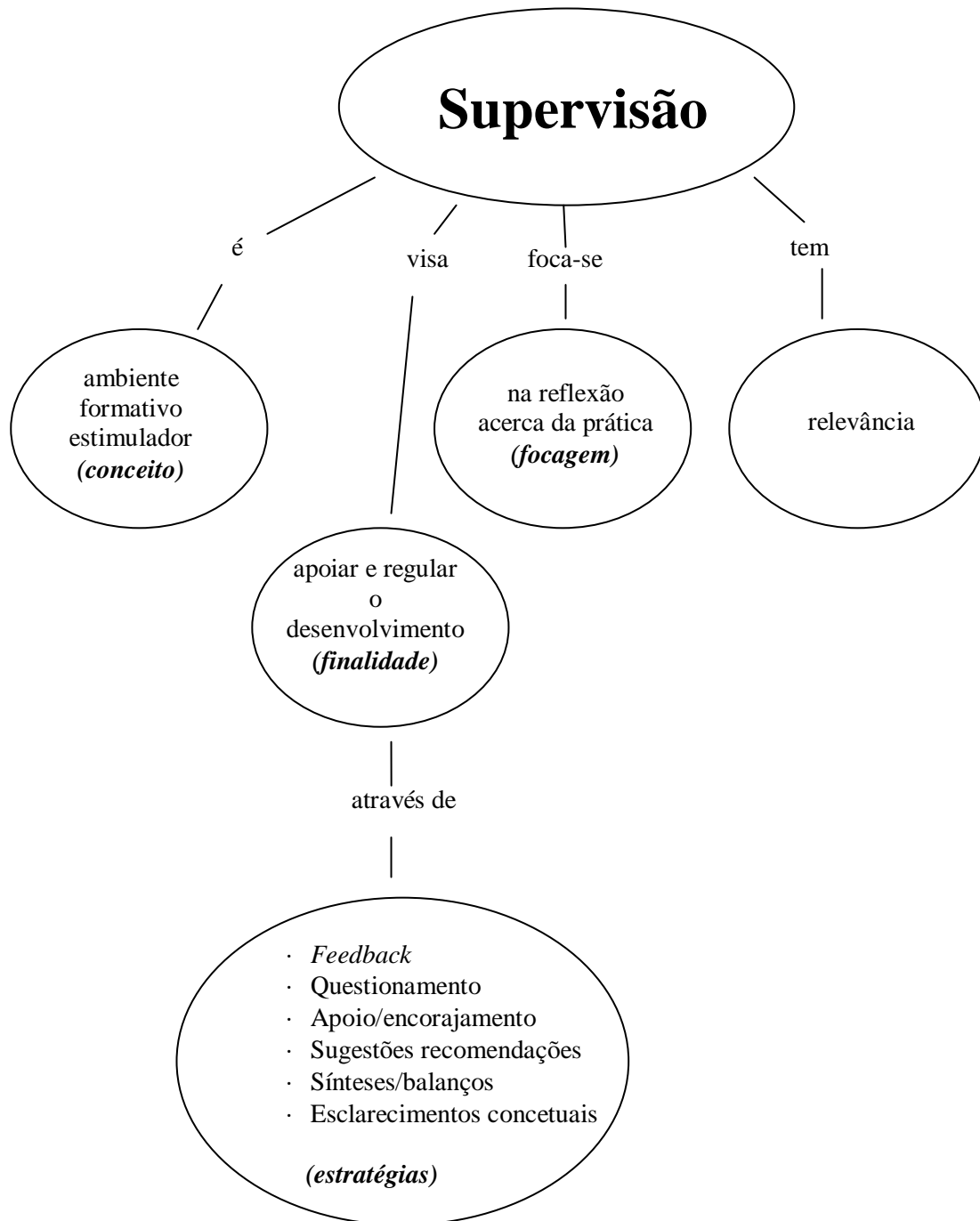


Fig. 3 – Concepção e práticas de supervisão (Roldão, 2010: 17)

Então, é fundamental que assente numa “lógica de criticidade que expõe consistências e contradições subjacentes às práticas, validando-as ou sujeitando-as a novas formulações, e evitando a sua fossilização” (Fernandes e Vieira, 2010, cit. por Vieira e Moreira, 2011: 9).

Partindo de uma observação *clínica* da sala de aula, como campo de ação e experimentação, professor e supervisor, identificam as possíveis áreas problemáticas, discutindo eventuais propostas de estratégias promotoras de superação.

“Actua de dentro para fora pondo o acento na observação e reflexão do próprio ensino e na colaboração e entreaajuda dos colegas que, na clínica da sala de aula, procuram a interacção do processo de ensino e aprendizagem como um processo de reflexão e fonte de hipóteses de solução e mudança” (Goldhammer e Cogan, cit. por Alarcão e Tavares, 1987: 137).

E desta forma, voltando aos mesmos autores:

“a função do supervisor deve ser, antes de mais, a de ajudar o professor a fazer a observação do seu próprio ensino, a analisar, interpretar e reflectir sobre os dados recolhidos e a procurar melhores soluções para as dificuldades e problemas que vão surgindo”.

8.4 Estilos de supervisão

Se os tempos são de mudança, também as ideias e os conceitos se adaptarão a cada nova realidade. Sobre as características que dão forma à supervisão, o próprio pensamento dos autores tem sofrido alterações. Os mais conceituados, fazendo uso das suas competências de antecipar a cada instante uma nova realidade, serão por certo os primeiros a fazê-lo: “olhando retrospectivamente, verifico (com agrado) que o meu próprio pensamento tem vindo a sofrer desenvolvimentos, fruto da minha reflexão sobre a realidade”, (Alarcão, 2010: 18). Constate-se também em Alarcão e Tavares (1987: 18), a supervisão é “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. Para uma posterior formulação, dando a este conceito um novo sentido, talvez uma nova abrangência:

“a dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo as dos novos agentes” (Alarcão, 2001a: 35).

Esta necessidade de adaptação evidencia-se, não só pela constatação de novas envolvências sociais, culturais, ideológicas e organizacionais, como pela reflexão sobre a necessidade de integrar de forma coerente a formação inicial com o trabalho na escola; pela colaboração e cooperação como agentes transformadores, e ainda pela articulação entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento institucional, como fatores complementares, intrinsecamente ligados.

Segundo Glickman (1985) citado por Oliveira-Formosinho (2002: 23) visa a “promoção do ensino através da assistência directa a professores, o desenvolvimento curricular e a formação contínua”.

Outros autores (Garmston, et al., cit. por Oliveira-Formosinho, 2002: 24), definindo-a, apontam três grandes finalidades à supervisão:

- Melhorar a instrução;
- Desenvolver o potencial de aprendizagem do educador;
- Promover a capacidade da organização, criar ambientes de trabalho auto-renováveis.

Segundo os mesmos autores, “inclui estratégias de mediação concebidas para facilitar a construção e expansão das capacidades reflexivas do professor e dos seus processos de compreensão e interpretação” (*Idem*).

Voltamos a Alarcão e Roldão (2008: 15), “ganhou uma dimensão colaborativa, auto-reflexiva e auto-formativa”. A sua qualidade pode resumir-se numa única razão “promover a capacidade de reflectir criticamente sobre a acção profissional” (Schön, 1987, cit. por Alarcão e Roldão, 2008: 64).

Podemos pressentir linhas comuns entre os diferentes autores quando tentamos determinar as características mais evidentes e mais formais da supervisão, como se sintetiza no seguinte quadro:

Quadro 1 – Características da supervisão

CARACTERÍSTICAS DA SUPERVISÃO	
Formativa e motivadora	<i>Deve deixar de parte a busca de “erros” para julgar e condenar, procurando antes converter-se numa ato enriquecedor de ideias e ações que promovam uma efetiva superação dos problemas.</i>
Aberta e participativa	<i>Deve ser estabelecida numa relação de confiança mútua entre todos os agentes educativos.</i>
Permanente e integral	<i>Integrando de modo contínuo e harmónico todos os aspetos do processo educativo, incorporando os novos dados resultantes da monitorização e do acompanhamento superviso.</i>
Sistemática	<i>Ao manter a concordância entre os diferentes níveis, técnicas, procedimentos e instrumentos, envolve todo o processo, criando um sistema integrado de supervisão, planificando, verificando, analisando e avaliando com rigor e imparcialidade, procurando a objetividade.</i>
Flexível	<i>Tendo em conta as exigências de constante adaptação e readaptação à realidade sempre em mudança, à criatividade e à crítica, às características próprias dos intervenientes, e às normas e orientações superiormente determinadas.</i>

Na forma de encarar a supervisão, consoante os seus pressupostos teóricos e concetuais, identificamos diferentes estilos, moldados a cada forma de ver e pensar. Dada a vastidão de estilos propostos, optaremos por apresentar neste trabalho apenas os que consideramos mais significativos.

No dizer de Glickman (1985), citado por Alarcão e Tavares (2003), podemos encontrá-los num grau crescente de controlo do supervisor sobre as decisões e a ação do professor. Identificamos o estilo *não diretivo*, o *colaborativo* e o *diretivo*, distinguindo o autor dentro deste último, o estilo *diretivo informativo* e o *diretivo de controlo* (cf. Quadro 2):

Quadro 2 – Estilos de Supervisão

Estilos	Não diretivo	Colaborativo	Diretivo
Funções			
Prestar atenção			
Clarificar			
Encorajar			
Servir de espelho			
Dar opinião			
Ajudar a encontrar soluções			
Negociar			
Orientar/Dirigir			
Estabelecer critérios/metapas			
Condicionar			

Fonte: Glickman, 1985 (cit. por Alarcão e Tavares, 2003: 76).

Encontraremos também diferentes abordagens, conceções várias, cenários particulares adaptados a cada realidade concreta, a cada contexto educativo.

Alarcão e Tavares (2003) referem nove cenários possíveis (cf. Quadro 3):

Quadro 3 – Cenários de supervisão - Características fundamentais

CENÁRIOS DE SUPERVISÃO	
Imitação artesanal	Aprende-se imitando o professor (mestre) como um modelo único de saber. Tende a perpetuar as suas práticas, métodos e estratégias. Inerentes a este modelo estão a autoridade do “mestre” e a imutabilidade do seu inquestionável saber.
Aprendizagem pela descoberta guiada	Fomenta-se a aprendizagem pela sua própria experiência: observando, intuindo, refletindo e reformulando. <i>Conferindo:</i> <i>“(...) um papel activo na aplicação experimental dos princípios que regem o ensino e a aprendizagem, na análise das variáveis do seu contexto na inovação pedagógica.” (Alarcão e Tavares, 2003:21).</i>
Behaviorista	Assenta numa estrutura baseada na análise de situações de micro-ensino. É atribuída importância relevante à imitação do modelo observado e do modo particular como o professor leciona.
Clínico	Procura-se que o professor seja a figura central da sua própria aprendizagem. O supervisor desempenha um papel de acompanhamento, apoio e análise conjunta das ações realizadas.
Psicopedagógico	Defende uma abordagem baseada na aquisição de conceitos, capacidades e na resolução ativa das dificuldades. Procura-se ensinar os professores a ensinar (Stones, cit. por Alarcão e Tavares, 2003).
Pessoalista	É atribuída uma extrema importância ao desenvolvimento pessoal e social do professor. Considera-se que a sua formação deve atender ao seu grau de desenvolvimento, integrando, sentimentos e objetivos, tendo em conta a sua experiência de vida, e através da reflexão trazer o auto-conhecimento para o centro do desenvolvimento psicológico e profissional.
Reflexivo	Assenta num processo formativo em que o professor, para além da aquisição de conhecimentos, seja capaz de transformar esses conhecimentos em ação e reflexão sobre a ação. Baseadas na postura reflexiva, implícita ao modelo, surgem como estratégias de supervisão, apontadas por Schön, citado por Alarcão e Tavares (2003): a experimentação em conjunto; a demonstração acompanhada de reflexão; e a experiência multifacetada.
Ecológico	Procura conjugar o desenvolvimento pessoal do professor com noções teóricas do processo de socialização. Busca-se uma visão abrangente ao integrar os contextos vivenciais do sistema, como elementos que enformam uma cultura, que lhe dão sentido histórico e social, como as crenças, os valores, os estilos de vida e os hábitos, e que de alguma forma condicionam a ação docente, interferindo nos processos de ensino-aprendizagem.
Dialogico	Tem por base muitos dos princípios já definidos nos outros modelos apresentados. Considera-se que a novidade trazida por este modelo: <i>“(...) consiste em atribuir à linguagem e ao diálogo crítico um papel de enorme significado na construção da cultura e do conhecimento próprio dos professores como profissionais e na desocultação das circunstâncias contextuais, escolares e sociais, que influenciam o exercício da sua profissão” (Alarcão e Tavares, 2003: 40).</i> Fundamenta-se na criação de contextos de supervisão em que, através de processos de colaboração, baseados nos princípios anteriormente abordados no cenário da supervisão clínica, funciona como um instrumento de emancipação individual e coletivo dos professores.

Alarcão e Tavares (2003) enfatizam o fato dos diferentes cenários apresentados não serem estanques e não se excluírem mutuamente e até poderem facilmente coexistir. Alertam também, para a possibilidade do surgimento de novos cenários refletindo, não só a evolução do conceito de supervisão, como as exigências que as mudanças na formação de professores requerem e para a tomada de consciência da complexidade e especificidade que envolve a supervisão pedagógica. Alargam ainda o conceito ao entender que ao longo da sua experiência, pessoal e profissional, o supervisor se possa enquadrar em algum destes modelos, ou até encontrar um modelo próprio – através da conjugação de vários aspetos focados pelos diferentes cenários – que satisfaça as suas necessidades de condução do processo de supervisão e se adapte ao contexto em que se encontre.

No entanto, Alarcão e Sá-Chaves (2000) alertam-nos que independente do modelo escolhido este deve ter sempre em conta:

“o desenvolvimento de estratégias mediadoras diferenciadas relativamente a cada contexto, grupo e/ou individuo de acordo com as características, necessidades e constrangimentos de cada situação e de cada momento.” (Alarcão e Sá-Chaves, 2000: 188).

8.5 Escola e supervisão

Que realidade é a do quotidiano das nossas escolas?

O ambiente fechado, de olhares vagos e conversas banais. O comportamento da Maria, a família do João. O tempo de chuva. O atraso nas matérias. O projector que não trabalha. O pó que se acumula. Os testes por corrigir.

É aqui e agora que a supervisão transborda para lá da sala de aula. Emerge pelos corredores, trespassa a sala dos professores, senta-se à mesa do café, inquietando espíritos adormecidos, ameaçando “poderes” instituídos. Questiona e angustia. É irreverente, quando não incómoda e ameaçadora. A supervisão “deve ser vista, não simplesmente no contexto da sala de aula” (...) “mas num contexto mais abrangente da escola, como um lugar e um tempo de aprendizagem para todos, crianças e jovens, educadores e professores, auxiliares e funcionários e para si própria”, [si própria, a

escola] “como organização qualificante que, também ela, aprende e se desenvolve” (Alarcão, 2002: 218). Por isso urge questionar. Investir em recursos e formação. E inquietando os espíritos, urge tranquilizar. Passar à ação concreta e assumida.

“Ao superpoder orientador e controlador contrapõe-se uma concepção mais pedagógica da supervisão concebida como uma co-construção, com os professores, do trabalho diário de todas na escola. O supervisor passa, assim, a ser parte integrante do colectivo dos professores, e a supervisão realiza-se em trabalho de grupo” (Alarcão, 2001: 7).

Transformando a teoria em ação, ainda que muitas dúvidas subsistam: Que modelos de supervisão? A Fig. 4 pretende esquematizar os modelos possíveis.

E que modelos de intervenção do supervisor adotar na escola em mudança, na escola das novas “exigências” e dos novos saberes? O Quadro 4 apresenta o resumo das principais características da intervenção do supervisor.

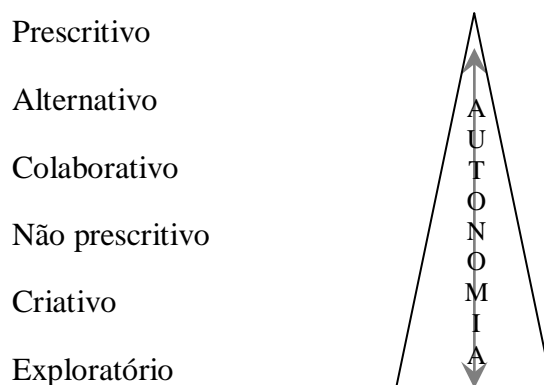


Fig. 4 – Modelos de supervisão educativa

Impera a dúvida.

Qual o mais cómodo? Qual dá menos trabalho? Com qual vou ter menos aborrecimentos? Com qual vou ser “melhor visto”?

Qual o mais enriquecedor? Qual o promotor de um desenvolvimento profissional sustentado?

No entanto, Alarcão e Sá-Chaves (2000) alertam-nos que independente do modelo escolhido este deve ter sempre em conta:

“o desenvolvimento de estratégias mediadoras diferenciadas relativamente a cada contexto, grupo e/ou individuo de acordo com as características, necessidades e

constrangimentos de cada situação e de cada momento.” (Alarcão e Sá-Chaves, 2000: 188).

Quadro 4 – A ação do Supervisor nos diferentes modelos de Supervisão

MODELOS DE SUPERVISÃO – AÇÃO DO SUPERVISOR	
Prescritivo	<ul style="list-style-type: none"> • <i>É uma figura de autoridade que dirige, informa e modela o bom ensino;</i> • <i>É a única fonte de experiência;</i> • <i>Julga e avalia a arte de ensinar”;</i> • <i>Proporciona a matriz de como se deve ensinar;</i> • <i>Fala e o docente escuta;</i> • <i>Trata de preservar a sua autoridade.</i>
Alternativo	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Atua como mentor, partilhando diferentes perspectivas;</i> • <i>É mais uma fonte de experiência;</i> • <i>Faz perguntas e fomenta a reflexão;</i> • <i>Proporciona alternativas pondo-as à consideração do docente;</i> • <i>Considera o diálogo tão importante como a escuta;</i> • <i>Ajuda o docente a desenvolver a sua autonomia.</i>
Colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Participa como colega, envolvendo-se como par na relação;</i> • <i>Partilha experiências e informações com o docente;</i> • <i>Atua como um co-explorador;</i> • <i>Constrói a autoridade em conjunto com o docente.</i>
Não Prescritivo	<ul style="list-style-type: none"> • <i>É um colega que apoia;</i> • <i>Reconhece a experiência do docente, que procura e busca compreender;</i> • <i>Constrói uma matriz de ação integrando os pontos de vista do docente;</i> • <i>Escuta atentamente, valorizando a iniciativa do docente;</i> • <i>Fomenta no docente a responsabilidade pelo seu desenvolvimento profissional.</i>
Criativo	<ul style="list-style-type: none"> • <i>É um facilitador;</i> • <i>Proporciona outras fontes de experiência;</i> • <i>Está disponível para a ajuda;</i> • <i>Utiliza modelos diversos encontrando resposta para “o quê”, “como” e “porque” ensinamos;</i> • <i>Permite ao docente selecionar a abordagem que se adequa ao seu estado de desenvolvimento.</i>
Exploratório	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Atua como consultor;</i> • <i>Reconhece a experiência do docente;</i> • <i>Fomenta que o docente experimente o ensino através da observação e reflexão;</i> • <i>Permite que o docente tome as suas próprias decisões pedagógicas;</i> • <i>Fomenta a auto-análise, a auto-reflexão e a investigação-ação;</i> • <i>Permite ao docente constituir-se como meio do seu desenvolvimento profissional.</i>

As opções são variadas.

Entramos no campo da livre escolha. Individualmente assumida, e coletivamente consciencializada. O campo da assunção de uma estratégia, de um modo de interagirmos e nos relacionarmos. O nosso modo de ver. Adaptado às circunstâncias, às necessidades e reformulável a todo o instante.

O supervisor é alguém que exerce uma influência, reconhecida pelo conhecimento e domínio de técnicas e instrumentos, com capacidade para estabelecer uma relação de proximidade, confiança e diálogo. Alguém capaz de demonstrar competência e eficiência profissional.

Quadro 5 – O perfil do Supervisor

PERFIL DO SUPERVISOR	
Colaborador	<ul style="list-style-type: none"> Entende a ação de supervisão como uma tarefa de apoio e orientação. Trabalha em equipa, partilhando experiências.
Assertivo e empático	<ul style="list-style-type: none"> Revela facilidade de comunicação e de interação positiva. Expressa-se com rigor e clareza, gerando confiança e mobiliza iniciativas, empenhos e vontades.
Motivador	<ul style="list-style-type: none"> Assume uma postura de interveniente participativo e mobilizador. Confia nas capacidades dos supervisados e promove a livre iniciativa e a inovação.
Consensual e persuasivo	<ul style="list-style-type: none"> Promove consensos e exorta os participantes a demonstrar as suas capacidades e a superar os problemas e dificuldades.
Eficiente e oportuno	<ul style="list-style-type: none"> Revela capacidade de observar e antever dificuldades e obstáculos na execução das estratégias propostas, apontando novas vias de ação.
Atualizado	<ul style="list-style-type: none"> Está em permanente actualização, dominando a construção e implementação do currículo, as teorias da aprendizagem e os princípios sociopedagógicos que sustentam as correntes pedagógicas contemporâneas.
Investigador e inovador	<ul style="list-style-type: none"> Promove e aplica processos de investigação para determinar a origem dos problemas, os resultados e os impactos da ação educativa. Constitui-se como um polo gerador de inovação.
Prático	<ul style="list-style-type: none"> Cultiva o discernimento e a capacidade de separar o fundamental do acessório, dando relevância aos métodos e estratégias simples e eficazes.
Ético	<ul style="list-style-type: none"> Pratica e promove o respeito pelos direitos de todos os intervenientes, com base na verdade e na lealdade.

Não será tarefa fácil encontrar toda a receita num único ser, ainda que muito complexo.

Em cada momento, cada individuo é único e inigualável.

Cada momento é único e irrepetível.

E cada contexto é único e singular.

A posição do sol e o céu azul, com nuvens ou sem elas, como o estado de espírito, as emoções, as alegrias e tristezas, lá estão. Importa assegurar o sentido da compreensão da realidade. De ver e entender as coisas, os fatos e as certezas no seu contexto. De encontrar a abrangência do entendimento, na busca incessante de uma nova visão, libertadora e autêntica.

Partilhamos com Vieira e Moreira (2011: 12) que uma pedagogia para a autonomia, da qual nos fala Paulo Freire (1996), constitui uma direção defensável para a supervisão, incluindo o papel e o perfil do supervisor, o papel e a ação do avaliado, o modelo e o

cenário de supervisão, propondo uma definição única, impulsionadora da autonomia do professor e do supervisor: competência para se desenvolverem como participantes auto-determinados, socialmente responsáveis, criticamente conscientes e criativamente livres.

Parte III - Supervisão e avaliação do desempenho docente

Dentro do vasto campo da supervisão não será sem fundamento que iremos privilegiar a avaliação do desempenho docente, dada a sua importância, atualidade e pertinência. Lugar de angústias, desencantos e desencontros, mas também de esperanças e oportunidades, dando-lhe uma perspectiva tão verdadeira e intensa como a de Vieira (2010a), e tão abrangente que possibilite outras formas de ver, pensar e agir em educação.

“A supervisão e a formação em supervisão deverão instituir-se como campos de questionamento de ordens estabelecidas, rejeitando e subvertendo toda e qualquer forma de educação que se revele opressiva, irracional e injusta”. (Vieira, 2010a:150).

9. Enquadramento legal – Caso português

O conceito de supervisão pedagógica surge pela primeira vez na legislação nacional nos idos anos de 1988, através do Decreto-Lei 287/88 de 19/8 para designar o acompanhamento da formação e desenvolvimento profissional no contexto da regulamentação da Profissionalização em Serviço.

É referida em posteriores dispositivos legais sempre ligada à necessidade de assegurar e monitorizar o cumprimento do serviço público de educação, e, fundamentalmente regular o sistema de progressão na carreira dos professores e educadores. Constituem exemplo, o *Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril*, que atribui às escolas uma missão de serviço público, que, numa formulação genérica, consiste em:

“Dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se activamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do país”.

Já antes, o *Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro*, introduzindo alterações ao *Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário*, e instituindo um modelo de avaliação de desempenho com a criação de uma estrutura hierárquica em duas categorias diferenciadas de professores: os *professores* e os *professores titulares*, com funções distintas e específicas, aludia às funções de supervisão. Com o *Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro*, volta-se a enfatizar a componente supervisiva da avaliação docente, referindo que o modelo de avaliação de desempenho deverá promover uma série de competências.

A saber:

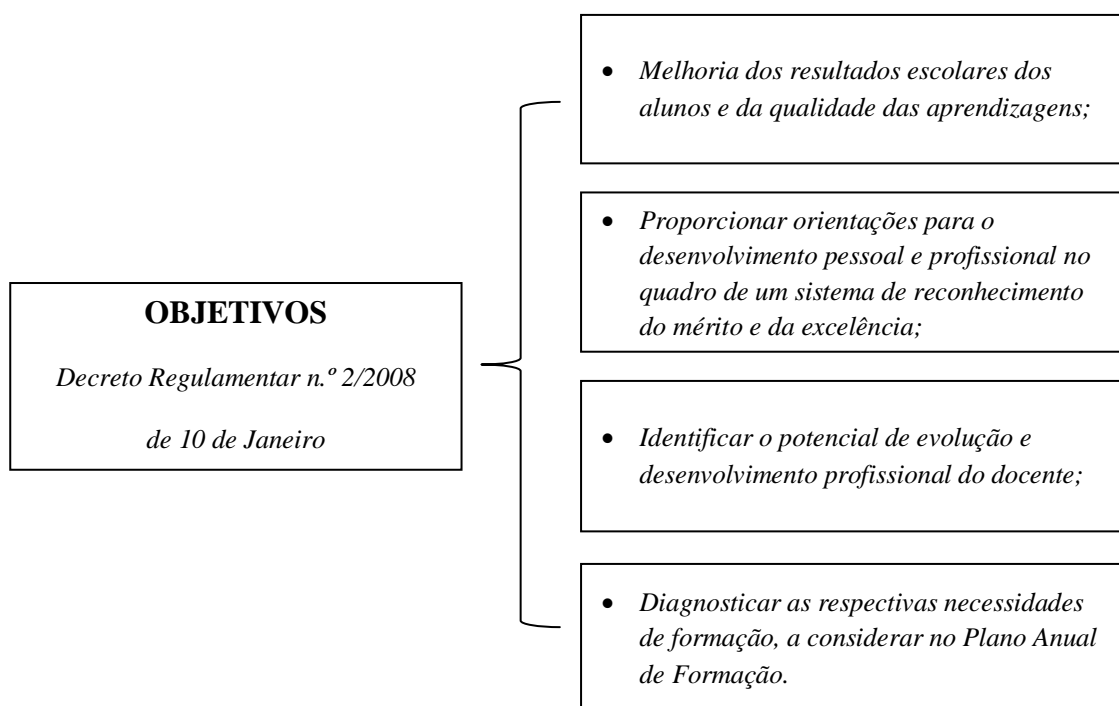


Fig. 5 – Competências na área da supervisão - *Decreto Regulamentar n.º 2/2008*

Por sua vez, a estruturação da carreira, de acordo com a leitura do *Decreto-Lei n.º 104/2008 de 24 de Junho*, tem por objetivo *dotar cada escola de um corpo de docentes a quem é reconhecida mais experiência, mais autoridade e mais formação*, e que, assim, assegure em permanência as funções de maior responsabilidade na escola. Ao *professor titular (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro)* atribuíam-se o desempenho de funções de coordenação, supervisão pedagógica e avaliação do desempenho dos restantes professores, com repercussão na organização das escolas e no trabalho coletivo

dos docentes, no sentido da promoção do sucesso educativo, da prevenção do abandono escolar e da melhoria da qualidade das aprendizagens.

Intervenções legislativas mais recentes terminaram com a divisão da classe docente em dois grupos distintos, assegurando no entanto que em cada escola haja profissionais capacitados para exercer em plenitude as funções de supervisão pedagógica, pela sua formação, mas também pela sua experiência, *Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de Fevereiro*, assegurando a qualificação do serviço público de educação.

Pela leitura dos sucessivos normativos legais publicados, pretendentes a estabelecer uma avaliação do desempenho docente, fácil é perceber que as questões relativas à implementação de um processo de supervisão pedagógica nas escolas, como parte fundamental e estruturante desse funcionamento, nunca foram verdadeiramente equacionadas. Antes surgem como meios de organizar, e “implicitamente” condicionar e interferir no sistema de progressão na carreira, atribuindo a uns, os detentores de mais tempo de serviço, nem sempre os mais capacitados e qualificados, a função de “avaliar”, sem que também para isso tenha sido produzido um sistema adequado de formação. Nas palavras de Vieira e Moreira (2011):

“... o facto da avaliação de desempenho dos professores obedecer a uma lógica de prestação de contas com efeitos na carreira, reduz fortemente o potencial formativo da supervisão se esta for entendida como uma acção de verificação e controlo da acção docente, exercida por um sujeito avaliador sobre um sujeito avaliado”.

Vieira e Moreira (2011: 15)

Como se tornou evidente desde o início, o pretexto implícito à implementação de um modelo de supervisão nas nossas escolas, muito cedo condicionou e estigmatizou o conceito mais abrangente de supervisão. Muitas são as reações adversas perante a ideia de termos em plena escola um sistema de supervisão como forma de emancipação da sua autonomia e do seu funcionamento.

O hábito de questionar, de analisar, de refletir e propor alternativas não é prática corrente nas escolas dos dias de hoje. A figura tutelar do Senhor Diretor, visto como alguém capaz de interferir decisivamente num processo de avaliação não deixa margem para questionamentos. A própria implementação de um sistema de supervisão surge, em variados casos, como ameaçadora dos poderes instituídos.

A adoção de mecanismos internos de “... monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação nas suas

dimensões analítica e interpessoal” Vieira (1993a), despidos da carga psicológica da avaliação, mas também de monitorização do seu próprio funcionamento tem sido sucessivamente adiada.

Sem o repensar da sua ação individual e coletiva, professor e escola tendem a estagnar, a perpetuar modelos e práticas, presos no tempo e reféns de processos mecanicamente repetitivos.

Urge refletir.

Entenda-se reflexão e reflexividade, como no entender de Alarcão (1993, cit. por Vieira, 1993a):

”Como um processo contínuo de desenvolvimento e aprendizagem, de construção de saber, onde a reflexão surge como indispensável para desenvolver a autonomia que permite enfrentar com confiança e eficácia os dilemas que caracterizam o mundo contemporâneo. Agir, nestas circunstâncias, implica compreender a situação e tomar atempadamente as decisões mais correctas. Implica saber recorrer ao saber, a saberes de vária natureza, avaliá-los nos contributos que podem trazer à solução do problema em questão. Implica também conhecer-se a si próprio nos seus valores e nas suas concepções, mas igualmente ser capaz de descobrir, no agir e no dizer dos outros, as suas posturas, crenças, conhecimentos e anseios.” (Alarcão, 1993, cit. por Vieira, 1993a)

Contudo, a confusão genérica com o sistema de avaliação docente e progressão na carreira é um obstáculo insuperável.

O fantasma da avaliação docente não deve condicionar o processo, deve promover uma relação espontânea, de entreajuda, não dificultando o objetivo essencial, o desenvolvimento humano e profissional do professor.

Como afirmam Alarcão e Tavares (2003),

“a promoção gradual da descoberta, o comprometimento, a colaboração e a reflexão sobre a acção e sobre o processo de ensino e aprendizagem, transportarão, eventualmente, para a escola aquilo de que esta tanto necessita: a inovação” Alarcão e Tavares (2003: 32)

E a escola inovadora será sempre aquela que construiu mecanismos de se pensar a si própria enquanto entidade viva e atuante. Que criou estruturas de pensamento e mecanismos de reflexão.

Os sucessivos modelos legislativos superiormente propostos sempre se estruturaram com base na auto-reflexão e na auto-avaliação como forma de legitimar todo processo de avaliação do desempenho docente. E, se é compreensível a adoção destes princípios, como estimuladores do trabalho colaborativo e potenciadores da auto-regulação

profissional da atividade docente, vista como forma inquestionável de atingir a melhoria de resultados, fácil é constatar que conduzem a uma série inquantificável de riscos, sendo os mais evidentes, a dificuldade de aceitação e legitimação dos avaliadores, a perda ou deterioração da relação de confiança, a burocracia e a desorganização em relação aos processos, métodos, técnicas e instrumentos e avaliação.

A vasta lacuna da formação docente nesta área é limitadora dos progressos desejados, e poderá condicionar toda a dinâmica da vida escolar.

Falar de supervisão num contexto de formação ao longo da vida implica a criação de hábitos de questionar e repensar práticas pedagógicas e atitudes organizacionais que estimulem e desenvolvam a autonomia, sejam participativas e colaborativas, com base em conceitos como reflexividade, auto-reflexão, autonomia, cooperação, co-responsabilidade, investigação-ação. Para que esta prática seja sustentável haverá que repensar toda a escola e o seu modelo de funcionamento.

10. A escola, o professor e a avaliação – Tensões e desafios

Reconhecendo que a escola e a profissão de professor constituem hoje mais que uma missão e uma tarefa, um desafio, com a sua crescente autonomia e conseqüente responsabilização, fatores como a auto-avaliação, a auto-supervisão, a auto-regulação e a auto-reflexão revestem-se de importância fundamental para a melhoria da qualidade educativa e promoção do seu reconhecimento social. Será esta atitude de auto-questionamento constante, como meio para repensar as suas vantagens e redimensionar a sua importância que justificam a adoção de estratégias de supervisão ao contexto de uma escola que se pretende reflexiva (Alarcão, 2001), e porque consciente e crítica, geradora de mudanças conseqüentes das suas práticas.

Num mundo de incerteza e numa escola em mudança, conciliar a incumbência da escola com a tarefa do professor, sem a adoção de processos e métodos concretos de ação, intervenção e avaliação, é algo que só se poderá conceber na teoria do caos, ou no universo virtual.

A “escola” viveu durante décadas, senão séculos, presa a mecanismos sempre iguais, sempre os mesmos. Na perspetiva de Nóvoa (2007) a pedagogia tradicional era baseada

nos conhecimentos e na transmissão desses conhecimentos. A grande rutura provocada pela pedagogia moderna foi colocar os alunos no centro do sistema. Sabíamos que no ciclo repetitivo da velha pedagogia, sem espaço para a mudança e para o questionamento, os comboios andavam sempre a horas e a “velha” tabuada dava sempre quatro, no dois vezes dois. Será hoje assim?

É ideia comum que avaliar tem sempre a ver com controlo, algumas vezes com punição, e muitas vezes tem. Com agendas políticas e ideológicas, com vontades veladamente expressas ou escondidas, e muitas vezes tem. Mas, e na verdade, essa exigência de avaliação e prestação de contas deverá ser, em primeiro lugar, uma necessidade de prestação de contas para nós mesmos e a nossa consciência, mas também para os nossos alunos, que nos fazem acreditar e pensar na finalidade última da nossa ação; os nossos colegas, que conosco partilham preocupações, nos provocam e fazem crescer; a nossa escola, que acredita e investe em energias e recursos; e a sociedade que aguarda pacientemente os frutos do nosso trabalho.

Para que a avaliação do desempenho docente e a supervisão se constituam como práticas críticas emancipatórias devem, também elas, no pensamento de Vieira, e Moreira (2011: 61) “tornar-se objecto de escrutínio no sentido de se averiguar o seu compromisso ideológico com uma visão da educação e do desenvolvimento profissional como processos de transformação e emancipação”.

Então. Que supervisão, a da escola?

Que desempenho, o do professor?

Que modelo, o de desempenho?

Encontrar o ponto certo no equilíbrio dessa equação, no pensamento e na ação é tarefa árdua que exige mais das escolas e também dos professores que as inércias instaladas ou instigadas ao longo das últimas décadas. Urge pensar e repensar o papel do professor e clarificar a função da escola na sociedade do conhecimento. Nas palavras Perrenoud (1997: 163) “ultrapassar a dicotomia entre realismo conservador e idealismo ingénuo implica seguir uma via intermédia, onde a actuação profissional é simultaneamente ajustada às exigências da escola e portadora de mudança”, o que, ainda segundo o mesmo autor:

“exige actores capazes de analisar a situação na qual se encontram e as suas contradições, de identificar a sua margem de manobra, de suportar determinados conflitos e determinadas incertezas, de correr riscos calculados”. Perrenoud (1997: 163).

É aqui, nesta margem de incerteza, onde podemos situar o espaço de liberdade entre a reflexão e a crítica, que permite a ação eficaz do processo supervisivo, ou, no dizer de Vieira (2011: 10), no espaço da possibilidade entre o real e o ideal, dando forma e sentido a uma pedagogia da autonomia, ou a uma “crença na possibilidade” de (Van Manen, 1990), citado pela autora.

Será também num processo de crescimento mútuo, de superação de constrangimentos, de cooperação e ação, envolvendo as dimensões substantivas e comunicacionais que se poderá situar a zona de segurança para o processo de supervisão e avaliação do desempenho docente. No encontrar de uma plataforma de entendimento e comprometimento por via da estreita colaboração e comunicação entre avaliado e avaliador, tendo em conta os princípios gerais da avaliação do desempenho, assente nos pressupostos da necessidade de desenvolvimento profissional e no desejo de auto-superação.

“Fazer supervisão não é um processo meramente técnico. É um processo social em que a dimensão cognitiva e a relacional se conjugam instrumental e estrategicamente em função de dois objectivos: o desenvolvimento da escola como organização e o desenvolvimento profissional dos professores e funcionários.” (Oliveira e Formosinho, 2002: 84).

A reflexão conscientemente assumida sobre a necessidade e vantagens da existência da própria avaliação leva necessariamente ao pensamento de um modelo. Os princípios concetuais e ideológicos que o determinam poderão condicionar a sua concretização e a sua eficácia.

Para Fernandes (2008):

*“um dado modelo de avaliação pode estar mais focado em avaliar a **qualidade dos professores**, isto é, na análise da competência dos professores, outro pode estar mais interessado em avaliar a **qualidade do ensino**, analisando o desempenho dos professores, enquanto outro pode estar mais orientado para avaliar a **eficácia dos professores** através da apreciação dos resultados dos seus alunos.”* Fernandes (2008: 15).

No dizer de Jeffrey (2003), citado por (Graça, et. al., 2011: 23), só existem dois modelos de avaliação do desempenho docente: um que privilegia a *responsabilização* – a avaliação sumativa – e outro que incide sobre o *desenvolvimento profissional* – a avaliação formativa. Na essência do primeiro, modelo de responsabilização ou de *accountability*, estaria a prestação de contas, e em consequência dessas contas o posicionamento numa escala de avaliação, com reflexos na carreira docente e no nível

remuneratório. Na sua capacidade de intervenção face à instituição e o seu compromisso com a profissão. Enfatiza-se a capacidade do avaliado de promover autonomamente a sua aprendizagem. A sua capacidade de no contexto da sua aula, da sua escola, do seu percurso profissional encontrar formas de melhorar os seus desempenhos e os resultados escolares dos seus alunos, e em consequência, fazer a sua demonstração perante o avaliador.

A interação avaliado-avaliador surge como necessidade de estabelecer critérios e indicadores de partida, formas de recolha de informação e comprovação face aos resultados esperados. A reflexão crítica entende-se como a comprovação do nível meritório do avaliado, deixando de parte a relação de cumplicidade no perspetivar de novos patamares de desempenho. Ao assumir por inteiro o papel dominante e o nível decisório da avaliação, o supervisor pode não contribuir verdadeiramente para um processo que se quer de abertura à mudança e inovação.

O segundo modelo sugerido, de *desenvolvimento profissional*, pretende assegurar a qualidade do desempenho docente, sem, contudo, desvalorizar os resultados obtidos. Despido do carácter “punitivo” da avaliação, assume na sua essência uma forma colaborativa entre avaliador e avaliado, alicerçada na reflexão e na crítica, levando da identificação e análise das situações problema, ao crescimento mútuo, à mútua aprendizagem.

Para Alarcão e Tavares (2003), pretende-se:

“não só o desenvolvimento do conhecimento mas também o desabrochar de capacidades reflexivas e o repensar de atitudes, contribuindo para uma prática de ensino mais eficaz, mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica”. Alarcão e Tavares (2003: 119)

Poderíamos, lembrando os trinta anos de experiência profissional quotidianamente vividos na escola, testemunho das “lutas” pelo poder ou pelo mais pequeno proveito, encontrar utilidade e vantagens na formulação de um modelo de compromisso, na linha do pensamento de Fernandes (2008), Pacheco e Flores (1999) e Stronge (2010), enquadrando a *accountability*, sem deixar de considerar os fatores de desenvolvimento profissional como fundamentais à superação das capacidades individuais.

Poderíamos ainda, nesta conjugação de conceitos, tentar encontrar uma forma tão prática quanto possível, tão objetiva quanto necessário e tão imaginativa quanto libertadora, que permita realizar uma avaliação de desempenho que seja promotora de

uma maior realização pessoal, melhor qualidade do ensino, melhor escola e de um melhor serviço público de educação.

Poderíamos também, desmistificando as velhas ideias do orgulhosamente sós, estabelecer parcerias, formas de colaboração e ação, enriquecedoras e motivantes, deixando de lado as pequenas querelas ou as grandes “lutas” que subjazem em cada escola, como em cada organização, encontrar, numa via de diálogo repetidamente assumido, os caminhos criativamente libertadores da inovação e da realização pessoal e coletiva.

Estamos ainda longe, como longe vão já os tempos do poder inspetivo de contornos inquisitórios.

Eis que, entretanto, novos poderes se instalaram.

A realidade de cada escola, da sua capacidade de liderança e da sua força motivacional, são determinantes para fazer avançar este processo de crescimento e amadurecimento. Exige-se a capacidade de estruturação de competências e a definição de um perfil de desempenho em função dos contextos, dos sujeitos e das necessidades.

A experiência docente, ainda que “numerosa” e só por isso relevante, poderá não ser suficiente. Refere Nóvoa (2007: 16) que Jonh Dewey, inventor do conceito de professor reflexivo nos anos trinta do século passado, quando questionado sobre a vantagem da experiência profissional, interroga um interlocutor: “São dez anos de experiência profissional ou apenas um ano de experiência repetida dez vezes?” Pois que não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática. É a capacidade de ao refletir descobrir que nem tudo é perfeito.

A boa vontade, a vontade de mudança e de progresso, confronta-se frequentemente com um outro paradoxo, a inexistência de condições de trabalho concretas na escola. Desde condições de tempo/espço, a base fundamental da reflexão, do professor reflexivo e da escola reflexiva, à formação contínua, à promoção da qualificação de saberes e de um desenvolvimento profissional coerente e sustentável.

11. A avaliação do desempenho – reflexão, procedimentos e práticas

Atendendo à nossa já longa e multifacetada experiência docente e também no âmbito da supervisão, como descrito na primeira parte deste trabalho, foi-nos atribuída a “missão” de proceder à avaliação do desempenho docente de quatro professores, no ciclo de avaliação de 2009/2011, dois integrados na carreira e dois em situação de contrato. Pressupunha essa avaliação a observação de, pelo menos, duas aulas de cada um deles, durante o decorrer dos dois anos letivos. Refere-se que todos eles eram “obrigados”, pelas circunstâncias legislativas, a terem aulas observadas. Os primeiros para transitarem ao escalão remuneratório seguinte e os dois últimos para efeitos de renovação do contrato de trabalho (*Art.º 9º do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho*).

Na relação com alguns destes professores muitos anos haviam já passado, no trabalho lado-a-lado construído. Convivemos, partilhamos angústias, tristezas e alegrias, fomos amigos, quantas vezes confidentes. Surgia-nos o primeiro desafio. O teste decisivo ao nosso relacionamento profissional, mas também pessoal. À capacidade de ver para além das circunstâncias.

Falava-se, ouvia-se: *vamos “avaliar” o colega do lado*. Não seria bem assim. Mas a interrogação angustia.

Seríamos aceites no desempenho dessas novas funções, ainda que pontuais e transitórias, datadas no tempo com o fim do ciclo de avaliação?

Seríamos capazes de preservar esse “bem” no final desse caminho?

Lecionando um grupo disciplinar muito particular, a Educação Física, numa escola sem um espaço coberto para a prática desta disciplina, há muito que éramos conhecedores da “qualidade” do trabalho de cada um. Do empenho, das expetativas, da dedicação, do profissionalismo diariamente posto à prova. Nestas circunstâncias, poderemos afirmar que a avaliação é feita todos os dias do ano e pelos mais variados intervenientes no processo. Necessariamente os alunos, mas também os colegas e os encarregados de educação. E ainda o “povo” anónimo que na rua passa. Pára para ver a neta, acenar ao filho da vizinha, devolver a bola que saltou a vedação, largar um sorriso. Não há

paredes nem janelas, não há muros ou barreiras. O ensino é em direto e a cores, saltado com gritos de vitória, choros de desânimo, palavras de conforto e muita transpiração.

“um que-fazer exigente em cujo processo se dá uma sucessão de dor, de prazer, de sensação de vitórias, de derrotas, de dúvidas e de alegria.”

Freire (1997: 41, cit. por Alarcão, 2001b: 17).

Perante esta realidade particular houve que estabelecer margens de ação, definir critérios de análise, um perfil, um modelo. Construir instrumentos de registo, partilhados e aceites. Encontrar um entendimento para a tarefa a que nos propúnhamos, agora em papéis diferentes, mas entre iguais, avaliador e avaliados. Sabendo que o resultado final teria implicações diretas na permanência na carreira e no nível remuneratório futuro, era necessário libertarmo-nos desta função inibidora e estabelecer um processo de diálogo concertado.

Antevendo o trabalho a desenvolver, refletíamos, reconhecendo pela prática as palavras de Nóvoa (2007: 20) “os professores não podem viver numa lógica isolada, fechados na sua sala de aula, sem prestarem contas a ninguém, sem ter uma parte dessa reflexão mais colectiva”. Encontrando, nessa prática, o sentido das palavras de Alarcão e Roldão (2008) e Roldão (2010):

“a construção de um processo de desenvolvimento profissional implica uma acção de empenhamento do profissional envolvido e o seu enquadramento num adequado processo supervivo e colaborativo no grupo de pares”. Roldão (2010:7)

Compreendido, pela prática, o alcance dessa visão sabíamos que independentemente do desfecho desse resultado as contrapartidas poderiam ser vantajosas, pela experiência colhida, pela troca de posições e pontos de vista, pelo clima de colaboração e entreajuda que seria fortalecido, pelo atingir de novos patamares de execução.

Procurámos nesta ação reflexiva, a abertura de espírito para aceitar críticas, ouvir opiniões e reconhecer alternativas. A responsabilidade, na reflexão pessoal sobre as consequências de cada ação. E o empenhamento, na capacidade de a renovar evitando a rotina.

Antevíamos as palavras de Moreira, et al. (2001):

“Reflectir sobre as práticas é ter como objecto de reflexão: contextos, conteúdos, finalidades de ensino, conhecimentos, capacidades, factores inibidores da aprendizagem nos alunos”.

Refletíamos, ainda que informalmente, sobre o conceito, a necessidade e a própria ideia de avaliação de desempenho docente, constatando pela experiência e pela prática o que alguns autores têm afirmado. Como Danielson e McGreal (2000), reconhecendo que os professores têm sido os primeiros a constatar a necessidade da avaliação, encontrando fundamento no aprofundamento do seu desenvolvimento pessoal e profissional, na responsabilização pelos seus desempenhos e também na necessidade de haver uma prestação de contas, em primeiro lugar consigo próprios.

E também Fernandes (2008: 5) definindo os propósitos da avaliação:

- a) melhorar o desempenho dos professores;*
- b) responsabilização e prestação pública de contas;*
- c) melhorar práticas e procedimentos das escolas;*
- d) compreender problemas de ensino e de aprendizagem, contribuindo para a identificação de soluções possíveis;*
- e) compreender as experiências vividas por quem está envolvido numa dada prática social.*

Este então este processo permitir identificar o potencial de evolução e desenvolvimento profissional, diagnosticar as necessidades de formação, em conformidade com as funções exigidas, na procura da eficácia das suas ações.

Tentávamos encontrar o sentido que desse forma à proposta de trabalho que nos era exigida. Descobríamos a necessária interligação competência-eficácia.

Procuramos na competência, o conjunto de saberes diversificados e específicos que o professor domina e utiliza, no ato de planificar, produzir materiais, ensinar, avaliar, mas também na qualidade da relação, da empatia, do saber despertar vontades, consciências ou capacidades. De acordo com Medley (1982, cit. por Fernandes, 2008:15), “a competência do professor refere-se a um sistema de saberes diversificados e específicos que o professor domina, utiliza ou em que acredita.”

Procuramo-la ainda, na gestão dos recursos, na demonstração de um talento para inovar, lidar com as situações imprevistas, obter um valor acrescentado a cada ação realizada.

Aos resultados produzidos ligávamos a *eficácia* da ação, entendida como o efeito do desempenho do professor sobre os alunos. Medley (1982, cit. por Fernandes, 2008:15) define-a como sendo o efeito do desempenho (tudo aquilo que o professor faz) sobre os alunos. Podemos encontrá-la ligada ao resultado concreto, observável na modificação de comportamentos e atitudes, na demonstração de um saber ou de uma qualificação. Na consciência plena de que cada uma das suas ações, cada palavra, cada gesto produz um

efeito. Passageiro ou duradouro, motivante ou apaixonado, conseqüente, inquietante ou indiferente talvez.

Chegados a este ponto, não poderíamos avançar sem nos questionarmos: a que nos referimos quando falamos em modelo de avaliação?

Como interpretar os mecanismos para uma supervisão?

E que tipo de supervisão implementar?

O modelo é sempre uma construção abstrata, com referência a conteúdos normativos explícitos, através das quais se pretende mostrar a maneira como se concebe e se descreve um processo. Funciona como norma transportando uma visão daquilo que se propõe concretizar, apresentando-se como uma construção figurada da própria realidade.

Havia então que pensar um modelo. Situá-lo e entendê-lo no conjunto da organização escola. Refletir sobre ele e torná-lo viável, conferir-lhe uma operacionalidade.

Sabíamos que não estávamos sós. Teríamos que enquadrar a participação de outras instâncias, definir pressupostos essenciais, muitos deles emanados superiormente, fruto de princípios ideológicos, de formas pré-estabelecidas de ver e pensar a escola, de ver e pensar a profissão. Outros, deixados para as entidades locais, os órgãos de gestão e administração, a Comissão de Coordenação de Avaliação de Desempenho, os departamentos curriculares, os grupos disciplinares, o Júri de Avaliação Final (*Decreto-Regulamentar n.º 2/2010*).

Havia que analisar e refletir com a ponderação necessária sobre as diferentes áreas a considerar. Compreender a gênese e o alcance das diversas dimensões do sistema proposto (*Art.º 4º, Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de Janeiro*):

- a) *Vertente profissional e ética;*
- b) *Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;*
- c) *Participação na escola e relação com a comunidade escolar;*
- d) *Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.*

Teríamos ainda que ter como referência as orientações e os princípios consagrados nos documentos estratégicos do agrupamento, nomeadamente no Projeto Educativo, no Projeto Curricular, no Plano Anual de Atividades, no Plano Anual de Formação, nos Projetos Curriculares de Turma, e no Regulamento Interno, assegurando, pelo seu conhecimento explícito, que a avaliação se torne um processo tão rigoroso quanto possível, transparente quão necessário e fundamentado, prevenindo a incerteza do

juízo. Desenvolvendo uma abordagem essencialmente orientada para a análise dos processos educativos numa perspectiva formativa do docente:

- Privilegiando a ação junto dos alunos, explicitando a evolução do processo ensino/aprendizagem desenvolvido;
- Promovendo a reflexão sobre o trabalho educativo desenvolvido;
- Assegurando que o processo de reflexão contribuiu para a mudança de práticas promotoras do sucesso educativo.

Dando forma à operacionalização das dimensões de avaliação já descritas, surgiam-nos os “domínios”, os “indicadores” e as “evidências”. Estabelecendo planos cada vez mais restritos permitiam descrever e observar de forma mais clara os aspetos do desempenho docente e os correspondentes deveres e responsabilidades profissionais. Entendidos no seu conjunto, de forma integradora e globalizante, deveriam conferir um sentido à avaliação do desempenho docente, contribuindo para orientar a sua ação (*Despacho N.º 16034/2010 de 22 de Outubro de 2010*).

Teríamos como *domínios e indicadores* da avaliação:

- *O compromisso com a construção e uso do conhecimento profissional;*
- *O compromisso com o grupo de pares e com a escola;*
- *A preparação e organização das atividades letivas;*
- *O processo de avaliação das aprendizagens dos alunos;*
- *O contributo para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo do Agrupamento;*
- *O desenvolvimento de estratégias de aquisição e de atualização de conhecimento profissional (científico, pedagógico e didático). Aplicação do conhecimento adquirido na melhoria das suas práticas e ao nível do trabalho colaborativo.*

Teríamos ainda como elementos de referência:

- Os padrões de desempenho estabelecidos nos normativos próprios;
- Os objetivos e metas fixadas no Projeto Educativo e no Plano Anual de Atividades.

Mas também:

- O relatório de autoavaliação. Fazendo ênfase nos seguintes aspetos:

- *O autodiagnóstico realizado no início do procedimento de avaliação;*
 - *Uma breve descrição da atividade profissional desenvolvida no período em avaliação;*
 - *O contributo do avaliado para a prossecução dos objetivos e metas do Projeto Educativo e do Plano Anual de Atividades.*
- A ficha de avaliação global:
 - Fazendo a síntese e a ponderação de todos os *domínios* relevantes da avaliação, pontuados na escala de 1 a 10, registando a atribuição da classificação final e a correspondente menção qualitativa.

Durante todo este processo adquiriu particular importância a criação ou clarificação de instrumentos e de referenciais, o estabelecimento de metas, a interpretação e adequação dos padrões de desempenho à realidade de cada situação, enquadrando-os e contextualizando-os.

Haveríamos de ser, no final deste processo, confrontados com o desfecho, concreto e derradeiro para todo o ciclo avaliativo. A atribuição de um nível de desempenho, de “Insuficiente” a “Excelente” (Artigo 21.º, Decreto Regulamentar n.º 2/2008).

Para esta análise, definição e forma de abordagem foram adotados os princípios estabelecidos no *Despacho n.º 16034/2010 de 22 de Outubro de 2010*, que estabeleciam os ditos *padrões de desempenho docente*:

“A definição de níveis de desempenho tem por objectivo a descrição pormenorizada do desempenho docente por forma a clarificar o que deve ser avaliado. A formulação dos níveis descreve comportamentos passíveis de serem observados ou documentados e de acordo com uma escala que determina o seu grau de concretização. Os níveis propostos constituem uma orientação e um referencial no sentido de objectivar a apreciação do desempenho”.

Com as referências a cada nível de desempenho, segundo o mesmo diploma legal.

As atribuições dos níveis “Muito Bom” e “Excelente”:

“situam-se no patamar de desempenho que, para além da satisfação dos requisitos essenciais, se caracteriza, no conjunto das dimensões, por níveis elevados de iniciativa, colaboração e investimento, a que acresce, para o nível de Excelente, o reconhecimento da sua influência e papel de referência na escola e na profissão.”

As descrições do nível “Bom” caracterizam a “*consecução de um desempenho correspondente, sem limitações, ao essencial dos indicadores enunciados*”.

Sendo o “Regular” – *Um desempenho com limitações no essencial dos indicadores.*

E “Insuficiente” – *Um desempenho com graves limitações no essencial dos indicadores enunciados.*

11.1 A avaliação do desempenho – em situação

Partimos conscientes que iríamos encontrar dificuldades. O estabelecer, o fortalecer ou o degradar do clima da relação, no tempo e no espaço.

Iríamos encontrar o aluno que teimosamente perturba, a turma que não adere às propostas do professor, a atração pela bola e a dificuldade em entender as limitações dos colegas. A chuva ou o calor intenso. O material que continuamente é escasso e tem que ser partilhado.

Clarificar desde início, na formulação de Fernandes (2008: 5):

“Os fins a que se destina a avaliação têm necessariamente de ser considerados quando se escolhem os procedimentos de recolha de dados, o tipo de interacção que o avaliador vai estabelecer com os avaliados ou, em geral, o design do sistema que se pretende concretizar.”

E, pensando isso, partir para a construção de instrumentos de registo fiáveis e objectivamente confiáveis.

Iniciar o ciclo com o pensar da aula a observar (cf. Fig. 6). Pré-observar, ou observar imaginando que se observa. Antever.



Fig. 6 – As fases do ciclo de Supervisão

Cogan (1973), Goldhammer (1969), Mosher e Purple (1972), citados por Alarcão e Tavares (2003) complementam e descrevem essas diferentes fases:

- Estabelecer a relação supervisor – professor.
- Planificação da prática pedagógica.
- Planificação da estratégia de observação.

Adaptar a aula às circunstâncias, às impreviões do espaço/tempo/material, conferindo-lhe uma lógica e uma coerência no seu desenvolvimento, no sentido de Sá-Chaves (2000):

“A supervisão e a atitude supervisiva pressupõem um atento e abrangente olhar que compete e atente ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e às suas interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação do desejo e à possibilidade/impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu próprio devir.” (Sá-Chaves, 2000: 127).

Pensar e repensar as opções, as vantagens e os constrangimentos, e adivinhando as dificuldades estabelecer margens de ação (cf. Quadro 6).

Quadro 6 – Fases do ciclo de avaliação

FASES DO CICLO DE AVALIAÇÃO		
PRÉ-OBSERVAÇÃO	OBSERVAÇÃO	PÓS-OBSERVAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> . Procedimentos a adotar; . Caracterização da turma; . Objetivos (aprendizagens e competências a desenvolver); . Estratégias (tarefas, organização e recursos); . Momentos/fases da aula; . Expectativas (antecipação de dificuldades e propostas de resolução). 	<ul style="list-style-type: none"> . Estrutura (fases, duração e sequência); . Tarefas propostas (natureza, origem, estruturação, sistematização, avaliação); . Caracterização do discurso; . O ambiente de trabalho (ritmo, envolvimento dos alunos, a relação). 	<ul style="list-style-type: none"> . Avaliação global da aula; . Incidentes críticos; . Aspectos menos conseguidos e razões explicativas; . Estratégias a alterar; . Deduções a tirar para o futuro; . Identificação de constrangimentos e formas de lhes dar resposta.

Fonte: Adaptado de Palmira Alves (2008)

Não acreditando plenamente nas palavras de Waite (1999, cit. por Vieira e Moreira, 2011: 33) que propõe a utilização de uma “*técnica nula*” no sentido de intensificar a dimensão dialógica da observação de aulas, com a não utilização de qualquer instrumento de observação e sem a definição de qualquer agenda para a discussão da aula, deixando que essa discussão flua em função dos interesses dos intervenientes, observador e observado, num registo conversacional e democrático, fomos ao longo do tempo construindo grelhas de apoio à realização dos encontros das diferentes fases, operacionalizando cada uma delas (cf. Quadro 7). Ao fazê-lo, à luz de uma visão coerente e transformadora da avaliação do desempenho docente e da supervisão, pretendemos problematizar as práticas, introduzindo na equação todas as variáveis conhecidas, deixando, sem cercear a imaginação, margem para o acaso e a improvisação.

**GUIÃO DA FASE PRÉ-OBSERVAÇÃO
DO CICLO DE AVALIAÇÃO**

1. *Quais as finalidades da observação, métodos e técnicas a aplicar;*
 - 1.1 *A confidencialidade da avaliação;*
 - 1.2 *Qual o sentimento relativamente à observação*
2. *Reflexão sobre a aula a observar:*
 - 2.1 *A caracterização da turma;*
 - 2.2 *O tipo de abordagem que tem sido utilizado com a turma;*
 - 2.3 *Quais os objetivos da aula;*
 - 2.4 *Quais os conteúdos da aula;*
 - 2.5 *Que formas de avaliação se vão aplicar nesta aula;*
 - 2.6 *Como irão ser abordados os conteúdos da aula;*
 - 2.7 *Que estratégias vão ser implementadas;*
 - 2.8 *Quais os passos sequenciais da aula;*
 - 2.9 *Que dificuldades se prevêem encontrar.*
 - 2.10 *E que estratégias estão pensadas para as resolver;*
 - 2.11 *Quais os aspetos particulares em que se deve centrar a observação:*
 - 2.11.1 *A participação global da turma;*
 - 2.11.2 *A dinâmica de trabalho e a gestão do tempo de aula;*
 - 2.11.3 *A adequação da linguagem utilizada;*
 - 2.11.4 *A utilização dos recursos e materiais;*
 - 2.11.5 *Os momentos de verificação/feedback;*
 - 2.11.6 *A metodologia de trabalho (individual/grupo/pares/estações);*
 - 2.11.7 *A metodologia de avaliação adotada.*

Fonte: Citado em Vieira (1993b: 32) Traduzido e adaptado de GSI Teaching and Resource Center, University of California

Parámos em cada momento, com uma visão crítica, analisando o passado e o presente, perscrutando o futuro, indagando outras formas distintas de colocar cada questão.

Seriam aquelas aulas em particular que iriam servir de “teste” e determinar de forma definitiva, ou transitoriamente definitiva, a qualidade de um profissional que se quer consciente, responsável e assumido, depois de termos presenciado dezenas de outras ao longo dos anos, de termos colhido ideias, sugerido algumas, discutido muitas.

Danielson salienta, que “ a importância da reflexão sobre a prática é comandada pela crença de que o ensino, dada a sua complexidade, nunca pode ser perfeito (...) mas pode ser sempre melhorado”, citado por Graça, et al. (2011: 95).

E a reflexão lá estava no final de cada sessão, da construção dos materiais ao planeamento da aula. Da observação à análise das situações (cf. Quadro 8).

Quadro 8 – Tarefas do Ciclo de Observação

FASES DO CICLO DE OBSERVAÇÃO		
PRÉ-OBSERVAÇÃO	OBSERVAÇÃO	PÓS-OBSERVAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Promover um clima relacional facilitador da construção/negociação de saberes; • Discutir as intenções e estratégias do professor relativamente à aula a observar; • Compreender os fatores contextuais relevantes à observação a efectuar; • Definir objetivos, enfoques e estratégias de observação; • Desenhar/adaptar instrumentos de observação, global ou focalizada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adotar um comportamento discreto e não intrusivo; • Recolher informações em função dos objetivos/formas de observação; • Conciliar registos descritivos com registos interpretativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover um clima relacional facilitador da construção/negociação de saberes; • Fornecer feedback informativo e não ameaçador da auto-estima/confiança do professor; • Descrever, interpretar, confrontar e reconstruir teorias e práticas; • Encontrar uma atitude indagatória face à prática; • Avaliar todo o ciclo de observação.

Fonte: Baseado em Vieira (1993b)

Vivida, partilhada e assumida, reconhecendo que os adultos são aprendizes ao longo de todo o seu ciclo de vida, promovendo o seu desenvolvimento pessoal e profissional, tornando-os especialistas na área do saber mas simultaneamente agentes de desenvolvimento humano (Formosinho, 2001).

Segundo Schön (1983), a reflexão sobre a prática permite que os professores se assumam como investigadores na prática (e sobre a prática) e se envolvam num processo contínuo de auto-formação. A reflexão possibilita a estruturação e a reestruturação do seu conhecimento prático e pessoal.

Será também através da reflexão sobre a prática que os professores podem alterar, (re)construir e desenvolver os currículos, de forma a encontrarem os caminhos mais adequados às metas desejadas, diminuindo o que Roldão (1999: 45) refere como o “síndrome do cumprimento dos programas”.

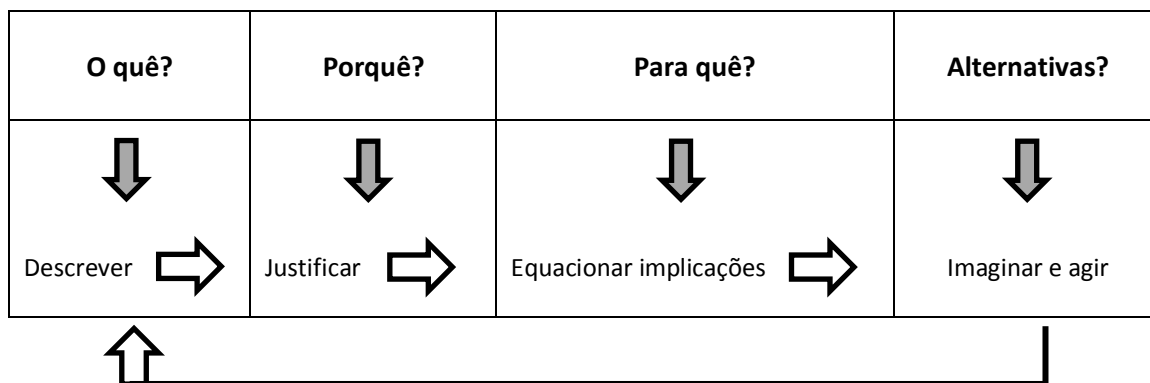
Por sugestão do avaliador, o ponto inicial desta reflexão partia sempre do avaliado.

Numa atitude de auto-reflexão e auto-análise, com a identificação das dificuldades sentidas, das “zonas” de stress e de conforto, das limitações encontradas, da sua postura face à turma, às atividades e àquele aluno em particular, para terminar numa reflexão crítica, partilhada com o avaliador. Sugeriam-se alternativas (cf. Quadro 9). Outras vias

e outras formas de fazer, introduzindo elementos inovadores, utilizando outros materiais, quebrar as rotinas, como no pensamento de Nóvoa (2007):

“a pedagogia precisa de respirar, procurar ainda outros horizontes, porque ensinar e educar é justamente ir além das fronteiras em que a criança vive, respeitando as origens, mas indo além.”. Nóvoa (2007: 10)

Quadro 9 – A observação como problematização de possibilidades



Fonte: Adaptado de Vieira (2010b: 38).

Podemos agora, com outro conhecimento de fato e de direito, identificar no nosso modo de pensar, de agir, de intervir e de nos relacionarmos, decorrido um tempo de amadurecimento e introspecção, um estilo, um modo e uma forma que poderíamos relacionar com um estilo próximo do proposto como *colaborativo* segundo Glickman (1985), citado por Alarcão e Tavares (2003: 76), com um modo de intervenção surgido da conjugação de um *cenário clínico*, na formulação de Alarcão e Tavares (2003):

“este processo implicava um espírito de colaboração entre o supervisor e o professor e entre estes e os seus colegas; mas implicava também uma actividade continuada que englobasse a planificação e a avaliação conjuntas para além da observação e da análise”
Alarcão e Tavares (2003: 24)

com um *cenário reflexivo*, na proposta dos mesmos autores, sugerindo um processo que:

“combina acção, experimentação e reflexão sobre a acção, ou seja, reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção activa do conhecimento gerado na acção e sistematização pela reflexão.” (Alarcão e Tavares, 2003: 24).

À luz dos pressupostos e conceitos que fomos apresentando, entendemos a avaliação do desempenho docente, como no dizer de Glikman, et al. (2004) e Glikman, (2002, cit. por Vieira e Moreira, 2011: 21):

“assente num modelo educativo para uma cidadania democrática e educação emancipatória, onde a responsabilidade, autonomia e capacidade de decisão do professor são promovidas através da geração de informação válida pelo supervisor/avaliador, da escolha livre e informada do professor, e do seu compromisso face à mudança.”

Terminado o ciclo, havia que, com a objetividade possível, quantificar, não o professor, mas o desempenho.

Encontrar, também aqui, uma plataforma de entendimento que permitisse uma tomada de decisão. Atribuir uma avaliação, concreta e definitiva, sem nos alhearmos das circunstâncias envolventes.

Tínhamos presente que a visão do avaliador está, em cada momento, porque indissociável da sua própria natureza e do seu contexto, presente nos consecutivos momentos de avaliar. Será uma limitação, ou uma vantagem, mas estará sempre presente. Aceitando isso, será importante que não trabalhe, na formulação de Sá-Chaves (2000 e 2002) com as “evidências que mostram...”, antes com os “indícios que sugerem...”, até porque no dizer de Nóvoa (2007) “tudo o que é evidente, mente”.

Se atribuir uma classificação final, a uma organização ou a uma instituição, a empresa ou a escola, não parece trabalho fácil, será árdua tarefa fazê-lo ao desempenho de um aluno, ainda mais ao colega, aquele que diariamente partilha connosco um tempo e um espaço, que connosco cresceu e nos ajudou a melhorar.

Sabemos, por experiência própria, que em educação a avaliação terá sempre uma ampla carga subjetiva. Por maior rigor que se queira conferir aos instrumentos de avaliação, manter-se-á inerente à interpretação dos dados recolhidos. Estará inevitavelmente omnipresente, mesmo no espaço de reflexão, através do qual o professor melhora a sua prática.

Estará ainda mais quando o campo da avaliação do desempenho, fator de desenvolvimento e humanização, se torna campo de batalha sem tréguas, num ajuste de contas há muito prometido, vezes sem conta adiado.

Construído numa lógica de permanente reflexão e diálogo, sistematicamente trabalhado desde o início do processo, não foi difícil chegarmos ao entendimento sobre a classificação final a atribuir. Porque se quer transparente e amadurecido, fruto de uma

auto-reflexão e auto-avaliação coerente e justa, esta proposta de classificação foi sempre e em primeira mão uma formulação do avaliado. Em todos os casos houve um sincronismo com a proposta fundamentada do avaliador, sem reparos ou constrangimentos.

Tentámos até ao pormenor e no limite das nossas forças, físicas e intelectuais, mas principalmente emocionais, que este demorado processo fosse coerente, adquirisse uma lógica que suportasse as vicissitudes de que enferma, tornando-o humanizante, promotor de uma reflexão crítica sobre as práticas, a profissão docente, a escola e o seu papel na sociedade. Gerador de novas formas de encarar o ensino e a profissão, alicerçado no debate, na reflexão, na construção de um ensino co-partilhado e co-construído, coexistindo com a livre expressão das capacidades individuais, dos anseios e expectativas de cada um, gerador de mais-valias e de inovação.

12. Conclusão

*“Não se pode ensinar nada a um homem;
só é possível ajudá-lo a encontrar a coisa dentro de si”*

Galileu Galilei (1564 -1642)

Como afirma Van Manen (1990) citado por Vieira (2010a: 163), “a escrita tem o poder de, simultaneamente, nos afastar da realidade e nos reunir a ela de modo mais sustentado e comprometido”.

Foi num exercício de escrita, de poesia e de caráter, mas principalmente de leitura que pretendemos dar sentido a este trabalho. Um sentido de compromisso numa reflexão crítica de pensamento, no repensar dum percurso que já vai longo.

Enfatizando as palavras de Morin (1999):

“a verdadeira vida”, (...) não está tanto nas necessidades utilitárias – às quais ninguém consegue escapar –, mas na plenitude de si e na qualidade poética da existência, porque viver exige, de cada um, lucidez e compreensão ao mesmo tempo, e, mais amplamente, a mobilização de todas as aptidões humanas”. Morin (1999: 54).

Reviram-se os primeiros anos e as primeiras experiências. Os primeiros erros, as primeiras angústias e as primeiras conquistas. Fazemos nossas as palavras de outros, Clandinin e Rosiek (2007, cit. por Vieira e Moreira, 2011):

“Ao pedir-se ao individuo que registre a sua experiência, ele estará a reviver e a reestruturar a mesma; ao revisita-la, ela será certamente alterada à luz das experiências e vivências entretanto ocorridas após os acontecimentos que lhe deram origem”.

Clandinin e Rosiek (2007, in Vieira e Moreira, 2011: 40)

E à distância todo nos parece fugaz.

Esvanecida a “neblina” que tolda o pensamento, e estorva a ação, que nos faz inertes perante a realidade que desejávamos outra, encontramos um sentido. O nosso ou o dos outros, por agora tanto faz.

Importa agir. Pensar e repensar.

Dar um sentido no caminhar diariamente para a escola.

Ao percorrer os mesmos locais, encontrar os mesmos rostos. Revisitar os mesmos pensamentos. Imaginar uma outra realidade que julgávamos distante. Um outro percurso que antevíamos difícil.

Ler, reler, redescobrir, refletir com Alarcão (2001):

“A escola tem a função de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência e cidadania.”

Alarcão (2001b: 18)

Partilhar uma visão crítica de pensamento e ação com Vieira. Perspetivar com Nóvoa (2007) uma escola para o século novo:

“Podem inventar tecnologias, serviços, programas, máquinas diversas, umas à distância outras menos, mas nada substitui um bom professor. Nada substitui o bom senso, a capacidade de incentivo e de motivação que só os bons professores conseguem despertar. Nada substitui o encontro humano, a importância do diálogo, a vontade de aprender que só os bons professores conseguem promover. É necessário que tenhamos professores reconhecidos e prestigiados; competentes, e que sejam apoiados no seu trabalho, o apoio da aldeia toda. Isto é, o apoio de toda a sociedade. São esses professores que fazem a diferença. É necessário que eles sejam pessoas de corpo inteiro, que sejam profissionais de corpo inteiro, capazes de se mobilizarem, de mobilizarem seus colegas e mobilizarem a sociedade, apesar de todas as dificuldades.” Nóvoa (2007: 18).

Conforme Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão (2004: 15) vivemos um tempo em que as condições de complexidade e de incerteza se vêm acentuando extraordinariamente, “dificultando a sustentação de qualquer ideia de certeza, de continuidade, de permanência e de previsibilidade”.

Vencidas as angústias representará também um tempo de oportunidades e de esperança. Escrever sobre esta experiência no dizer de Vieira (2010a: 163-164), “na desocultação do que fica aquém e além da experiência profissional, e do seu posicionamento no cenário mais vasto onde se jogam as dimensões ética e política da educação”.

Encontrar a visão longínqua de uma escola plena, vivida e partilha. Lugar de ciência e de saber, de emoções e de afetos. De crescimento e superação. De criatividade, na descoberta da partilha.

A avaliação do desempenho docente, e a avaliação que se queira fazer da escola e da função da supervisão no sistema educativo atual, deve ser essa oportunidade de análise

do percurso feito e de reflexão, na procura de entendimentos, e sobretudo de novas plataformas de entendimento. Ainda que neste processo o desenvolvimento profissional do professor, a melhoria da sua ação e do seu desempenho profissional, não esteja desligado da formulação juízos sobre a sua competência, com a atribuição de um nível de desempenho, deve realizar-se segundo padrões de comprovado reconhecimento técnico, científico e ético. Contribuir para um amadurecimento de processos, um crescimento humano e uma crescente *autonomização* no conceito de Sá-Chaves e Amaral (2000: 83). Deve considerar todas as variáveis e incluir todos os intervenientes. É uma oportunidade repleta de exigências, e de rigor.

Necessita de profissionais capazes que, pela sua experiência profissional ou académica, se estabeleçam como pólos geradores de novas dinâmicas. Nas palavras de Alarcão (2001c: 20) profissionais que “são, ou deverão ser, líderes ou facilitadores de comunidades aprendentes”. Capazes de identificar e propor à discussão novas situações de reflexão. De apontar caminhos e vias de ação. Transpondo marasmos, libertando o espírito empreendedor, instigador da inovação que fará avançar a escola, o ensino e a profissão.

No dizer de Nóvoa (1992), este trabalho:

“... só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, não reduzindo o pensamento e a acção educativa a perspectivas técnicas, de gestão ou de eficiência stricto sensu.” (Nóvoa, 1992: 16).

Com a reflexão sobre a prática da avaliação do desempenho docente, mas também com a reflexão para a elaboração deste trabalho fomo-nos deparando com um crescente paradoxo, entre a literatura e o pensamento, e o trabalho diariamente realizado na escola. Ainda segundo Nóvoa (2007):

“a retórica do professor reflexivo e, ao mesmo tempo, a inexistência de condições de trabalho concretas – desde condições de tempo, a matéria-prima mais importante da reflexão – e desenvolvimento profissional que possam, de facto, alimentar a ideia do professor reflexivo” (Nóvoa, 2007: 12-13).

São paradoxos como este que precisamos de ultrapassar, mobilizando saberes e vontades, consubstanciados numa ação comum, organizada e reivindicativa (Nóvoa, 2007).

A avaliação do desempenho docente e a implementação de estratégias de supervisão na escola poderão constituir uma oportunidade para a própria escola, e para todos quantos

nela exercem a sua atividade profissional, incluindo alunos e professores. Necessita, contudo, de condições para que sejam convenientemente aplicadas. Primeiramente as da própria ideologia que subjaz à sua aplicação. Pela apropriação dos seus processos, métodos e técnicas, sem a procura da culpabilização pelos fracassos, sem o temor pelas consequências na progressão na carreira.

Depois, de tempo e de matéria-prima. De profissionais capazes de, pela sua experiência prática ou formação acadêmica, darem forma e corpo a este pensar.

Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (2001a). *Do olhar supervisoivo ao olhar sobre a supervisão*. In Rangel, M. (Org.), *Supervisão Pedagógica. Princípios e Práticas*. São Paulo: Papyrus, pp.11-56.

Alarcão, I. (Org.) (2001b). *Escola Reflexiva e nova racionalidade*. Rio Grande do Sul: Artmed.

Alarcão, I. (Org.) (2001c). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

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

Alarcão, I. e Sá-Chaves, I. (2000). *Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica*. In Sá-Chaves, I. (Org.), *Formação, conhecimento e supervisão – contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Estudos Temáticos, I. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 143-159.

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

Cachapuz, A.; Sá-Chaves, I. e Paixão, F. (2004). *Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI*. Lisboa: CNE.

Coelho, A. e Oliveira, M. (2011). *Novo guia de avaliação de desempenho docente*. Educação Hoje. Lisboa: Texto Editora.

Day, C. (1992). *Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores*. In Estrela, A. e Nóvoa, A. (Org.), (1993), *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto: Porto Editora.

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

Figari, G. (1996). *Avaliar, que referencial?* Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (2001). *A formação prática dos professores: Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas*. Revista Portuguesa de Formação de Professores I, 37-54.

- Formosinho, J. (2002). *A supervisão na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido / Paulo Freire*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Graça, A. et al. (2011). *A avaliação do desempenho docente. Um guia para a acção*. Lisboa: Lisboa Editores.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo*. Porto: Porto Editora.
- Morin, E. (1999). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- Morin, E. (2002). *Reformar o pensamento*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Moreira, L. et al. (2001), *Supervisão Pedagógica, Compilação de Trabalhos no âmbito da disciplina de Supervisão pedagógica*. Universidade do Minho.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e as histórias da sua vida*. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Palestra no Sindicato dos professores de São Paulo. Brasil, 2007.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II – Da organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. e Flores, M. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação – perspectivas sociológicas*. Lisboa: D. Quixote e Instituto de Inovação Educacional.
- Rogers, C. (2001). *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- Roldão, M. C. (1999). *Currículo e Gestão Curricular – O papel das escolas e dos Professores*. In *Escola, diversidade e currículo*. Lisboa DEB/ME, pp. 45-55.
- Roldão, M. C. (2000). *A escola como instância de decisão curricular*. In. *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*, Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2010). *Construção de planos individuais de trabalho e desenvolvimento profissional*. Coleção: Situações de Formação - 1ª Ed. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. e Amaral, M. J. (2000). *Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário*. In Alarcão, I. (Org.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão. Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. 3ª Ed., 2011. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves, I. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação Para a Ciência e Tecnologia.

Schön D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London: Temple Smith.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

Stronge, J. H. (2010). *O que funciona, de facto, na avaliação de professores: breves considerações*. In M. A. Flores (Org.), *A avaliação de professores numa perspectiva internacional. Sentidos e implicações*. Porto: Areal Editores, pp. 23-43.

Vieira, F. (1993a). *Observação e Supervisão de Professores*. In Sequeira, F., (Org.), *Dimensões da Educação em Língua Estrangeira*. Braga: Universidade do Minho.

Vieira, F. (1993b). *Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: ASA.

Vieira, F. et al. (2006). *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Vieira, F. (2010a). *Formação em supervisão: (Re)produzir a pedagogia no espaço da possibilidade*. In Bizarro, M.A. (Coord.), *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.

Vieira, F. (2010b). *Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão*. In F. Vieira, M.A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, e I.S. Fernandes. *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda., pp. 15-45.

Vieira, F. e Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*; Ministério da Educação.

Legislação Consultada

Quadro10 – Legislação referente à Avaliação de Desempenho Docente

Diplomas	Descrição do conteúdo
Decreto-Lei n.º 15/2007, 19 de Janeiro	Aprova o estatuto da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário
Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro	Regulamenta o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
Decreto Regulamentar n.º 11/2008, de 23 de Maio	Define o regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal docente no biénio 2007/08 a 2008/09.
Despacho n.º 16872/2008, de 23 de Junho de 2008	Aprova os modelos de impressos das fichas de auto-avaliação e avaliação do desempenho do pessoal docente, bem como as ponderações dos parâmetros classificativos constantes das fichas de avaliação
Decreto-Lei n.º 104/2008 de 24 de Junho	Estabelece o regime da prova pública e do concurso de acesso para lugares da categoria de professor titular.
Despacho n.º 20 131/2008, de 30 de Julho de 2008 (Alterado)	Determina as percentagens máximas para atribuição das menções qualitativas de Excelente e de Muito Bom em cada agrupamento de escolas ou escolas não agrupadas na sequência do procedimento da avaliação de desempenho de pessoal docente.
Despacho conjunto n.º 31 996/2008, de 16 de Dezembro de 2008	Altera o despacho n.º 20 131/2008, de 30 de Julho.
Despacho n.º 32 047/2008, de 16 de Dezembro de 2008	Altera o despacho n.º 19117/2008, que determina a organização do ano letivo de 2008/2009, no que respeita à norma que determina melhores condições de trabalho para os professores avaliadores.
Despacho n.º 32 048/2008, de 16 de Dezembro de 2008	Delegação de competências no âmbito da avaliação de desempenho do pessoal docente.
Decreto Regulamentar n.º 1-A/ 2009, de 5 de Janeiro	Estabelece o regime transitório de avaliação de desempenho de pessoal docente no 1.º ciclo de avaliação que decorre até 31 de Dezembro de 2009.
DecretoLei n.º 75/2010, de 23 de Junho	Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário
Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho	Regulamentação do sistema da avaliação do desempenho do pessoal docente da educação Pré-Escolar e do Ensino

	Básico e Secundário
Despacho n.º 14420/2010, de 15 de Setembro de 2010	Ficha de avaliação global de desempenho do pessoal docente (anexo III) - Ficha de avaliação global de desempenho do pessoal docente em período probatório (anexo IV) Ficha de avaliação global de desempenho do pessoal docente por ponderação curricular (anexo V)
Despacho N.º 16034/2010 de 22 de Outubro de 2010	Estabelece os padrões de desempenho docente.
Recomendações n.º 6/CCAP/2010, de Outubro de 2010	Define orientações sobre a construção dos instrumentos de registo.
Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de Fevereiro	Estabelece um novo regime de avaliação do desempenho docente instituído na 11.ª alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.