

Paula Fernanda Ferreira Pinto Pereira

O Supervisor como mediador no processo do desenvolvimento pessoal e profissional do professor – do ideal ao real na escola do séc. XXI em Portugal.

Dissertação de Mestrado

Tese/Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação na especialidade de Supervisão Pedagógica, conferida pela Universidade Lusófona do Porto.

Orientadora científica: Professora Doutora Isabel Pereira Pinto

**Universidade Lusófona do Porto
Instituto de Educação**

Porto, 2012

Epígrafe

... as alterações na prática operacional do “profissionalismo” reflectem as crescentes complexidades e contradições inerentes ao trabalho dos professores num mundo pós-moderno (...) o seu trabalho encerra ao mesmo tempo um desafio e uma ameaça. Tanto podem ser autónomos, como responsáveis perante outros, independentes como colaboradores, controlar o seu trabalho e não o controlar, centrados no professor como centrados no aluno.

In Day, 1999, p.12

Dedicatória

Aos meus pais, Eduardo e Carolina.

Agradecimentos

Esta dissertação era uma aspiração pessoal que almejava alcançar como forma de explorar novos conhecimentos, crescer e elevar o meu grau de maturidade no desempenho diário como professora. No entanto, a mesma, não resulta apenas do meu trabalho e empenho, é sobretudo de um trabalho de partilha, cooperação e incentivo directo ou indirecto de várias pessoas. Desse modo, não posso deixar de ter para com elas uma palavra de agradecimento e reconhecimento pela ajuda e apoio constante.

Em primeiro lugar à Professora Doutora Isabel Pereira Pinto por toda a sabedoria, motivação, acompanhamento e dedicação demonstrada ao longo deste estudo de investigação, assim como, pela sua pontualidade britânica, rigor e organização que tanto me ajudou a manter calma e ultrapassar cada etapa com confiança.

Em segundo lugar, a todos os professores e colegas de Mestrado com quem aprendi, partilhei ideias e reflecti em conjunto sobre o universo do ensino e da supervisão.

À Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins pela disponibilidade e atenção sempre que solicitada.

À Mestre/Professora Maria de Nazaré Castro Trigo Coimbra pela generosidade e simpatia com disponibilizou o acesso a manuais de investigação do seu espólio pessoal.

Ao Director José Alberto Q. Ramos e aos professores da escola em estudo por terem cooperado e viabilizado a concretização deste projecto.

A colaboração ao Eduardo e à Sofia no tratamento estatístico dos dados e apoio informático.

Por fim, à família e amigos pela paciência e horas subtraídas à atenção e cuidado que lhes é justa e merecida da minha parte.

Resumo

O presente estudo de investigação visa perceber o papel e o trabalho de um supervisor pedagógico na escola portuguesa que possibilite compreender os equívocos e deturpação ligados ao papel do supervisor, quer por quem exerce a função quer por aqueles que são supervisionados.

A revisão da literatura foi orientada no sentido de definir a acção e competências do supervisor e os efeitos no desenvolvimento pessoal e profissional do professor avaliado num contexto de uma escola aprendente ou reflexiva, segundo algumas abordagens mais modernas, que gera um trabalho colaborativo entre pares e leva a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Analisaram-se desta forma quais os aspectos mais relevantes para nomeação do supervisor, competências e trabalho a desenvolver por este e efeitos no desenvolvimento pessoal e profissional do professor supervisionado e ainda as dificuldades sentidas na concretização da supervisão pedagógica.

A investigação decorreu numa Escola do concelho de Matosinhos, recorreu-se a procedimentos metodológicos quantitativos através de inquéritos por questionário aplicados aos professores Relatores/Supervisores e aos professores Avaliados/Supervisionados. Desta investigação ressalta um desfasamento entre os subgrupos inquiridos, sobretudo em relação aos aspectos a ter em conta para sua nomeação, perfil e competências inerentes à função, e no trabalho a desenvolver e desenvolvido pelo Relator/Supervisor.

Palavras-chave: supervisão pedagógica; supervisor; trabalho colaborativo; escola reflexiva.

Abstract

This research study aims to perceive the role and work of a supervisor teaching in Portuguese schools that allows to understand the misconceptions and misrepresentation related to the role of supervisor, or by the person holding the function or by those who are supervised. The review has been directed to define the action and powers of the supervisor and the effects on personal and professional development of teachers evaluated in the context of a school or reflective learner, according to some more modern approaches, creates a collaborative work among peers and leads to improving the teaching-learning process.

We analyzed this way what is the most relevant to the appointment of the supervisor, and work skills to develop for this purpose and the personal and professional development of teachers and also supervised the difficulties in achieving the pedagogical supervision. The research took place in a school in the municipality of Matosinhos, we used the quantitative methodological procedures through questionnaire surveys applied to teachers Rapporteurs / Supervisors and teachers Rated /Supervised. This research highlights a gap between subgroups surveyed, particularly in relation to the aspects to be considered for appointment, profile and skills necessary to function and work in developing and developed by the Reporter / Supervisor.

Keywords: pedagogical supervision, supervisor, collaborative work, reflective school.

Siglas e Abreviaturas

ADD – Avaliação do Desempenho Docente

DL – Decreto- Lei

DR – Decreto-Regulamentar

ECD – Estatuto da Carreira Docente

IE – Inteligência Emocional

LBSE – Lei de Bases do Sistema de Ensino

N/R – Não responde

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OI – Objectivos Individuais

QI – Coeficiente de Inteligência

p. - página

pp. – páginas

Y – Número total de inquiridos

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	12
PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	19
Capítulo I. Supervisão, Relator/Supervisor, Dimensões Afectiva e Emocionais	20
1. Conceito de supervisão.....	20
2. Supervisão Pedagógica e o Desempenho Docente em Portugal.....	24
3. O papel do relator/ supervisor como mediador.	39
4. A dimensão afectiva no desempenho profissional do supervisor e professor supervisionado.	48
5. A inteligência emocional na promoção dos supervisores.....	50
Capítulo II – Escola reflexiva, Trabalho Colaborativo, Paradigmas de Formação e Supervisão.....	56
1. A importância da escola reflexiva para supervisão.	56
2. A supervisão como potencial incremento do trabalho colaborativo.....	61
3. A prática docente face a novos paradigmas de: Formação e Supervisão.....	65
4. Síntese da fundamentação teórica.	74
PARTE II – FUNDAMENTAÇÃO EMPÍRICA.....	76
Capítulo III – Metodologia de investigação.....	77
1. Natureza do Estudo e sua Justificação.....	77
2. Tipo de Metodologia.....	78
3. Pergunta de Partida	78
4. Hipóteses e objectivos.....	79
4.1 Hipóteses	79
4.2 Objectivo geral	80
4.3 Objectivos específicos.....	80
5. Instrumentos de recolha de dados	81
5.1 Planificação e concepção do inquérito por questionário	81
6. Contextualização do estudo	84
6.1 Contexto histórico, geográfico e social.	84

6.2 Contexto institucional	85
7. Caracterização da população/amostra.....	86
8. Aplicação dos questionários.....	87
Capítulo IV - Análise e tratamento de dados.....	88
1. Apresentação e discussão dos resultados.....	88
1.1 Análise da caracterização dos professores respondentes ao inquérito.....	88
1.2 Parte I - A caracterização pessoal e profissional.	89
1.3 Parte II - O contexto escolar e posicionamento do inquirido face ao exercício da função de Relator/Supervisor na visão dos Professores Relatores/Supervisores e Professores Avaliados/ Supervisionados	96
Conclusões.....	127
Bibliografia.....	137

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Potencialidades e objectivos do processo de avaliação de desempenho docente	30
Quadro 2- Dimensões da avaliação de desempenho docente	31
Quadro 3 – Articulação das dimensões de avaliação de desempenho docente com os domínios de avaliação de acordo com as fichas de avaliação global (Despacho n.º 14420)	33

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Distribuição dos docentes por idade	89
Gráfico 2 - Distribuição dos docentes por sexo	90
Gráfico 3 – Distribuição por Departamentos Curriculares	90
Gráfico 4 – Distribuição por tempo de serviço docente	91
Gráfico 5 - Distribuição dos docentes por tempo de serviço nesta escola.....	91
Gráfico 6 – Distribuição dos docentes em relação ao vínculo profissional	92
Gráfico 7 – Distribuição dos docentes por habilitações académicas	92
Gráfico 8 – Distribuição dos docentes profissionalizados.....	93
Gráfico 9 – Distribuição dos docentes relativamente à Formação Suplementar/ Especializada.	93
Gráfico 10 – Distribuição dos Relatores/Supervisores com experiência no cargo	94
Gráfico 11 – Distribuição dos Relatores/Supervisores por cargos desempenhados após o Processo de Reorganização Curricular.....	95
Gráfico 12 - Distribuição dos Professores Avaliados/ Supervisionados com observação de aulas no ano 2009/2011	95
Gráfico 13 – Distribuição dos professores Avaliados/Supervisionados pelas razões para observação de aulas.....	96

Gráfico 14 - A preparação dos docentes para o cargo de Relator/ Supervisor face ao Decreto/Lei n.º75/2010 da ADD na opinião dos professores Relatores/Supervisores e dos Avaliados/Supervisionados	98
Gráfico 15 - Os três aspectos mais relevantes para a nomeação do Relator/Supervisor na óptica dos professores Relatores/Supervisores e dos Avaliados/Supervisionados.	99
Gráfico 16 - Competências a atribuir ao Relator/Supervisor na opinião dos professores Relatores/Supervisores e dos Avaliados/Supervisionados.....	100
Gráfico 17 - Trabalho a desenvolver/desenvolvido pelo Relator/Supervisor na opinião dos professores Relatores/Supervisores e dos Avaliados/Supervisionado.	102
Gráfico 18 – Dificuldades na Praxis da Supervisão na opinião dos professores Relatores/Supervisores.....	103
Gráfico 19 – Efeitos no seu processo do desenvolvimento pessoal e profissional na opinião dos professores Avaliados/Supervisionados.	104
Gráfico 20 – Distribuição relativamente à hipótese de escolha para continuar a exercer o cargo de Relatores/Supervisor.....	105
Gráfico 21 – Distribuição em relação à necessidade de mais reformulações ao processo de ADD para além das anunciadas pelo Ministério da Educação na opinião dos quer professores Relatores/Supervisores e dos Avaliados/Supervisionados.	106
Gráfico 22 – Os três aspectos mais relevantes para a nomeação do Relator/Supervisor na opinião dos professores Relatores/Supervisores por Departamento Curricular	107
Gráfico 23 - Competências a atribuir ao Relator/Supervisor na opinião dos professores Relatores/Supervisores por Departamento Curricular.	109
Gráfico 24 - Trabalho a desenvolver pelo Relator/Supervisor na opinião dos professores Relatores/Supervisores por Departamento Curricular	110
Gráfico 25 – Dificuldades na Praxis da Supervisão na opinião dos professores Relatores/Supervisores por Departamento Curricular.	111
Gráfico 26 – Os três aspectos mais relevantes para a nomeação do Relator/Supervisor na opinião dos professores Relatores/Supervisores por Habilitações Académicas.....	112
Gráfico 27 - Competências a atribuir ao Relator/Supervisor na opinião dos professores Relatores/Supervisores por Habilitações Académicas.	113

Gráfico 28 - Trabalho a desenvolver pelo Relator/Supervisor na opinião dos professores Relatores/Supervisores por Habilitações Académicas.	114
Gráfico 29 – Dificuldades na Praxis da Supervisão na opinião dos professores Relatores/Supervisores por Habilitações Académicas.	115
Gráfico 30 - Os três aspectos mais relevantes para a nomeação do Relator/Supervisor na opinião dos professores Avaliados/Supervisionados por Departamento Curricular.....	116
Gráfico 31 - Competências a atribuir ao Relator/Supervisor na opinião dos professores Avaliados/Supervisionados por Departamento Curricular	117
Gráfico 32 - Trabalho desenvolvido pelo Relator/Supervisor na opinião dos professores Avaliados/Supervisionados por Departamento Curricular.	118
Gráfico 33- Efeitos no seu processo do desenvolvimento pessoal e profissional na opinião dos professores Avaliados/Supervisionados por Departamento Curricular.	119
Gráfico 34 - Os três aspectos mais relevantes para a nomeação do Relator/Supervisor na opinião dos professores Avaliados/Supervisionados por Habilitações Académicas. ...	121
Gráfico 35 - Competências a atribuir ao Relator/Supervisor na opinião dos professores Avaliados/Supervisionados por Habilitações Académicas.	122
Gráfico 36 - Trabalho desenvolvido pelo Relator/Supervisor na opinião dos professores Avaliados/Supervisionados por Habilitações Académicas.	123
Gráfico 37- Efeitos no seu processo do desenvolvimento pessoal e profissional na opinião dos professores Avaliados/Supervisionados por Habilitações Académicas.	124

Introdução

Os desafios educacionais e políticos do séc. XXI apontam numa perspectiva de maior prestação de contas, transparência e visibilidade do trabalho das escolas e dos professores, no sentido de elevar os padrões de ensino e os resultados dos alunos. A procura de maior eficiência e eficácia do desempenho profissional dos docentes tem levado a constantes (re)formulações da sua função e do nível de responsabilidades e missões agregadas à mesma.

Assim, aos professores é cada vez mais exigido uma justificação permanente dos seus actos, nomeadamente, das suas opções metodológicas, estratégias de ensino, de práticas de diferenciação pedagógica entre os seus alunos, de resultados e sucesso das aprendizagens dos mesmos. Simultaneamente, é-lhes solicitado o desenvolvimento da sua autonomia, da sua formação, da capacidade de gestão e resolução de problemas dentro e fora da sala de aula e ainda a construção de projectos e parcerias colegiais com os seus pares na promoção e valorização interna e externa da escola na comunidade onde está inserida.

É no contexto destas dinâmicas, que o processo de Avaliação do Desempenho Docente (ADD) tem procurado adaptar-se a esse escrutínio e à exposição pública do trabalho dos professores através de sucessivas alterações legislativas, num esforço hercúleo de se aproximar das abordagens mais actuais e modernas no campo da supervisão pedagógica e ao mesmo tempo satisfazer ideologias e directrizes do poder político, que procura na falácia do discurso normativo encontrar o “superprofessor” (Formosinho, Machado & Oliveira-Formosinho, 2010). Esta conjugação de interesses tão adversos, que coloca lado a lado, a procura das tendências supervisiva emergentes, como uma nova forma de encarar a aprendizagem, a cultura organizacional da escola, a formação e desenvolvimento profissional dos professores ancorada à necessidade de obedecer às finalidades das políticas educativas sempre subjacentes a interesses económicos e de controlo burocrático que gera conflitos de difícil aceitação por parte da classe docente.

Presentes hoje, em diversas áreas do mundo laboral, e amplamente (re)conhecidos por todos nós, os supervisores e a conceptualização sobre a supervisão na prática quotidiana parece perfeitamente enquadrada e aceite na sociedade portuguesa.

A excepção a esta consonância parece estar presente na carreira docente, onde a manifesta agitação de inconformismo dos últimos anos e os sentimentos de insatisfação, frustração e mesmo de humilhação perante as alterações introduzidas ao Estatuto da Carreira Docente, e em particular, ao processo de Avaliação de Desempenho Docente que

associa a mesma a uma progressão meritocrática alicerçada numa supervisão realizada pelos seus próprios pares.

A evolução dos conceitos e das práticas supervisiva tendem a ter cada vez mais, como finalidade, o desenvolvimento profissional do professor, pauta-se por uma orientação e reflexão na acção do mesmo, com vista a melhorar a qualidade do seu desempenho num processo continuado de formação, de ajuda e trabalho colaborativo inter-pares focalizado na promoção das aprendizagens dos alunos e dos próprios.

Deste modo, a palavra supervisor ou mediador pedagógico assume na actualidade um carácter urgente de clarificação na comunidade docente, dado que, a actividade de supervisão e o papel de supervisor parece carecer de um consenso entre os professores quanto à sua importância no seu desenvolvimento. Em parte, como já foi referido, por força de legislações mal elaboradas e polémicas que centram para essa prática apenas uma das suas vertentes, a de carácter avaliativo do desempenho do docente, cuja finalidade será de estabelecer barreiras na progressão profissional dos mesmos. Nesse contexto, a tarefa que cumpre ao supervisor fica limitada a uma função conotada pela maioria de “fiscalização”, de “controlo” ou até com “fins punitivos” por inviabilizar a sua ascensão na profissão. Por outro lado, o cargo esteve demasiado tempo associado apenas e unicamente como relevante à formação inicial de professores, comumente conhecida por Orientação da Prática de Pedagógica. Finalmente, em última análise se juntar a tudo isso, atribuição da função de supervisor no processo da ADD tendo como regra apenas a posição hierárquica do professor, renegando os aspectos ligados à competência e perfil para exercer tal cargo, não fomenta de forma alguma para sua valorização e presença no ensino.

Assim, a temática escolhida enquadra-se na evolução da Supervisão Pedagógica em Portugal e da Escola. As transformações da sociedade do conhecimento, os avanços tecnológicos, a complexidade das necessidades dos alunos e diversidade dos mesmos, impõem à escola e ao trabalho dos professores novos reptos na forma imbricada de estar e actuar na escola perante uma sociedade cada vez mais exigente e em constante mudança.

A primeira tentativa de resposta foi redireccionar a orientação da prática pedagógica não só para o acompanhamento, preparação e avaliação das competências do professor estagiário, bem como, para a orientação ou coordenação de professores já na carreira com menor experiência profissional.

No entanto, verificou-se insuficiente tal abordagem, já que, se reconheceu rapidamente que o professor é um profissional que desenvolve um trabalho singular onde as ferramentas principais, os conhecimentos e técnicas estão em permanente evolução e mutação tornando-se numa actividade complexa, desafiadora e sempre inacabada.

Assim, para que fosse eficaz e coerente é exigido ao professor cada vez mais uma actualização dos seus conhecimentos e informação, apelando-se a uma formação contínua que lhe assegure um bom desempenho profissional.

Nesse sentido, é feito um esforço para implementação de formação especializada na área de Supervisão Pedagógica e Formação de Professores como um contributo básico no desenvolvimento profissional dos agentes de educação e a sua repercussão no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos. E ainda como um garante na dinamização e desenvolvimento qualitativo da organização escola. Esta conceptualização da supervisão alteia-a numa orientação colaborativa e sistemática, onde aprender e partilhar é responsabilidade de todos.

Também nesta visão, é pedido aos supervisores uma maior consciência do seu papel de promotores de interacções que possibilitem um diálogo aberto para o questionamento e a reflexão profissionais em todas as fases do ensino: na planificação, no acto de ensinar e após o mesmo. Ao mesmo tempo, simplificar a construção de uma cultura de trabalho reflexiva que desenvolva a independência e a interdependência de comportamentos responsáveis e aos professores nos seus actos e numa auto-renovação colaborativa para benefício de todos.

Paralelamente, foram sendo introduzidas sucessivas alterações, ao longo destes últimos anos, na Avaliação do Desempenho dos Docentes numa tentativa de enquadrar e aproximar das correntes ideológicas que reclamam uma escola reflexiva e aprendente e que estão na base da evolução da supervisão pedagógica em Portugal.

De acordo com alguns autores como, por exemplo, Alarcão & Tavares (1987, 2003) e Vieira (2006), a supervisão não deve estar apenas associada à regulação de processos ensino-aprendizagem, deve ser também alargada à escola como organização reflexiva. Para que tal aconteça, é necessário invocar um pensamento sistémico baseado no confronto de ideias e no diálogo construtivo de forma mobilizar e fortalecer a comunidade educativa.

No contexto explicitado, de relação de escola - supervisão o tema desta investigação é “ O Supervisor como mediador no processo do desenvolvimento pessoal e profissional do professor – do ideal ao real na escola do séc. XXI em Portugal.”. Procura-se indagar com a realização deste estudo quais as lacunas que existem entre a teoria e a prática da supervisão na escola em Portugal. A escola enquanto organização é um espaço privilegiado de inovação educacional, não há pedagogia óptima que possa ser categorizada e pré-definida nos normativos burocráticos, mas há princípios e processos que a investigação e a prática reflectida mostram favorecer uma acção educativa mais bem-sucedida. Também é na escola que se exprime o jogo dos actores educativos internos e externos, por isso a sua análise, permite agregar as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar.

E é contextualizando o percurso de avanços e recuos legislativos sobre a forma de avaliar o desempenho docente e de alcançar uma praxis supervisiva efectiva e consonante entre os diferentes actores educativos que nos propomos a analisar as percepções dos principais intervenientes no final deste ciclo avaliativo

Deste modo, direccionamos a nossa atenção para a forma como foi monitorizada e experienciada pelos professores supervisores/relatores e avaliados/supervisionados todo o processo de avaliação de desempenho docente.

Partimos para esta investigação realizando uma revisão da literatura existente sobre as concepções mais actuais da supervisão e da escola. Foi nossa intenção, perscrutar os dois grupos de professores sobre competências e o papel do supervisor/relator e detectar quais as principais barreiras que limitam uma supervisão promotora de um trabalho colaborativo no presente. Por outro lado, e tendo sempre como premissa que a Supervisão Pedagógica é um processo de mediação que visa a mudança e melhoria das práticas lectivas, perceber como a dimensão afectiva pode cada vez mais se revelar como parte essencial para as questões de liderança, bem como, para a formação e desempenho profissional dos professores, numa escola que se quer de espírito comunitário e ecológico.

A função de supervisor nas escolas não é consensual e encontra grande resistência para exercer a sua actividade, a falta de formação adequada e de características pessoais determinantes para o cargo perpetuam no tempo uma actuação profissional mediana e pouco estimulante. Tais constrangimentos inibem a colaboração como modo ideal de assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de sucesso para os alunos e a criação de escolas como organizações aprendentes.

A ausência de formação específica é sempre um importante obstáculo para impor qualquer reforma educativa ou inovação pedagógica. No entender de Nóvoa (1997) a formação de professores relaciona-se directamente com o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e com o desenvolvimento organizacional, como tal, é essencial para a emergência uma cultura profissional e de uma cultura organizacional no seio das escolas.

Em consequência, procura-se aprofundar a reflexão sobre a importância da prática docente e da formação contínua como motores fundamentais para a construção de um processo dinâmico que forneça aos professores um pensamento autónomo e uma identidade profissional.

No campo da investigação como da formação de professores, a crescente valorização da sala de aula como foco de atenção tem vindo a conferir à observação um papel de destaque como estratégia de recolha de informação. Tal tarefa permite estabelecer

pontes com as teorias e as práticas pessoais dos professores, predomina uma aprendizagem de natureza mais experiencial, contextualizada e que favorecem o desenvolvimento de ciclos reflexivos/investigativos orientados pela e para a acção. Nesta articulação é possível a construção de uma pedagogia da formação colaborativa entre supervisor e supervisionados baseada nas mundividências de ambos para desenvolvimento de competências e de um saber educacional.

No actual quadro legislativo a Avaliação de Desempenho Docente foi realizada nas escolas portuguesas num clima de contestação e profunda indignação. Numa tentativa de compreender melhor esta problemática em torno do papel do supervisor leva-nos a formular a seguinte pergunta de partida: ***De que forma o papel do supervisor como mediador no processo do desenvolvimento pessoal e profissional do professor é viável na escola do séc. XXI em Portugal?***

Para este estudo foram formuladas as seguintes hipóteses de investigação:

- Ao “ressignificar” o papel do supervisor no contexto da escola portuguesa será possível caminhar para uma escola reflexiva.
- A acção e competências do supervisor são diferenciadas e vivenciadas de forma diferente na mesma escola.
- Os efeitos no desenvolvimento pessoal e profissional do professor são perceptíveis pela existência de uma supervisão pedagógica.
- A dimensão afectiva é fundamental para exercer uma liderança que gere o trabalho colaborativo.

Pretende-se deste modo, alcançar o objectivo de identificar de que forma é possível a existência dos supervisores como factor essencial na melhoria do desempenho docente e para a Escola como comunidade educativa de forma consensual e profícua. Como objectivos secundários identificar as características dos supervisores mais importantes para os professores; de que forma deve ser realizada essa supervisão e por fim relacionar esses parâmetros e a carga afectiva que está subjacente como factor de práticas pedagógicas partilhadas e reflexivas.

Para delimitar o campo da investigação, a estrutura do trabalho formaliza-se em duas partes: uma primeira, de natureza teórica focalizada na supervisão pedagógica e o desempenho docente em Portugal e uma segunda parte, de cariz mais prático-investigativo, desenvolvida numa Escola. A primeira parte apresenta dois capítulos dedicados à revisão da literatura sobre a temática e os novos paradigmas da supervisão pedagógica. A segunda apresenta dois capítulos sustentados pela investigação empírica realizada como medida de

validação das hipóteses previamente definidas, de correlação e confrontação com as diferentes perspectivas dos vários autores ligados à temática em estudo.

No **Capítulo I** faz-se uma abordagem sobre as concepções de supervisão, da contextualização da supervisão pedagógica e o desempenho docente em Portugal, e a importância do supervisor como mediador. Convocaram-se como teorias de referência Pawlas & Oliva, (2007); Vieira (2006); Alarcão & Tavares (2003); Oliveira-Formosinho (2002).

Ainda neste capítulo demonstrou-se a relevância da dimensão afectiva no desempenho profissional do supervisor e professor supervisionado e o campo de influência que pode representar a inteligência emocional na promoção dos supervisores explicitando que o desenvolvimento cognitivo deve completar-se com o desenvolvimento emocional, já que, é fundamental para a aceitação, valorização e promoção do trabalho do supervisor perante os seus pares de uma forma harmoniosa e na qualidade do ensino administrado aos alunos.

O **Capítulo II** explana a necessidade da construção de uma escola que permita aos profissionais a capacidade de (re)pensar na sua prática e de (re)construírem o seu conhecimento através de uma observação reflexiva em situações reais numa dinâmica dialógica significativa com os seus pares que possibilitem a compreensão da acção.

Ao indagar as características da escola reflexiva percebe-se que é sinónimo de uma organização aprendente e qualificante que potencia o trabalho colaborativo que funciona como um catalisador para a mudança positiva da supervisão. Os benefícios que advém são enormes pois permite ao profissional aprender de forma não isolada, o supervisor é uma figura com maior proximidade com os pares, funciona como um apoio e auxílio em processos de aprendizagem, troca de experiências, percepções e valores, que se conjugam em práticas e reflexões colectivas.

Neste contexto, aborda-se ainda importância de mudança na área da formação de professores que deve incluir experimentação, inovação, novas propostas de trabalho pedagógico ligadas a uma constante reflexão crítica sobre a sua utilização.

Elegeram-se como autores de base Shön (2010); Gonçalves (2006); Fullan (2005); Hargreaves (2003).

No **Capítulo III** enceta-se a segunda parte do trabalho, com a investigação empírica, projectando os passos a desenvolver na senda de uma pesquisa sobre as competências e funções do supervisor que lhe permitam funcionar como um mediador no processo de formação e avaliação dos seus pares. Diz ainda respeito à natureza do estudo e da sua justificação; da pergunta de partida; hipóteses e objectivos da investigação; a contextualização do estudo; as fontes e recolha de dados.

Optou-se por uma investigação metodológica quantitativa com a pretensão de auscultar o papel do supervisor como líder e mediador do processo de formação e crescimento profissional do professor.

Para que um estudo educacional enquadre processo científico e pedagógico é obrigatório seleccionar uma metodologia de trabalho, que obedeça a um conjunto de etapas, técnicas e regras aceites pela comunidade científica, que permite aceder à informação da temática escolhida orientando a concretização do estudo (Almeida & Pinto, 2005).

No **Capítulo IV** diz respeito à análise e discussão dos resultados, obtidos através da utilização de um paradigma quantitativo.

. A opção de utilização de dois tipos de inquéritos, um para os docentes designados para o cargo de supervisores/relatores sobre aquilo que consideram as suas competências e o trabalho a desenvolver com professores supervisionados e outro para os professores supervisionados onde se consiga averiguar em que moldes foi realizada essa supervisão e o que gostariam de ver alterado de forma a melhorar o seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

Nas **Conclusões**, acentuam-se percepções que se apresentam como fundamentais, que legitimam e interligam os resultados do projecto de investigação com a revisão da literatura.

Neste contexto, elabora-se uma reflexão final, fundamentada nos dados obtidos neste estudo, dos constrangimentos e oportunidades para rever o aperfeiçoamento da supervisão e do papel do supervisor na promoção do desenvolvimento pessoal e profissional do professor numa escola do séc. XXI em Portugal.

PARTE I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Capítulo I. Supervisão, Relator/Supervisor, Dimensões Afectiva e Emocionais

Neste capítulo procederemos à pesquisa bibliográfica em torno dos conceitos centrais, com a finalidade de elucidar bases conceptuais que nos permitiram construir o objecto de estudo. A supervisão como processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

1. Conceito de supervisão.

Quando nos reportamos à definição de supervisão que aparece no dicionário lê-se: acto ou efeito de supervisionar, coordenar ou inspeccionar (Porto Editora, 2006). Assim verifica-se que para a palavra supervisão existem dois sinónimos que assumem definições distintas quando analisadas isoladamente no mesmo dicionário, enquanto a palavra coordenar está associada a: dispor obedecendo a determinadas relações com vista a um determinado fim; organizar e orientar um projecto ou actividade de grupo; arranjar ou dispor de uma forma harmoniosa e combinar, por sua vez, a palavra inspeccionar remete-nos para: fazer inspecção a, vistoriar e examinar (Idem), será nessa dicotomia que ao longo dos tempos os profissionais do ensino têm encarado a supervisão nas práticas pedagógicas.

Um dos grandes receios entre a classe docente é a existência de pessoas rotuladas como supervisores. Apesar de reconhecerem dentro da escola a alguns elementos a funções de supervisão, nomeadamente, ao director, aos coordenadores de departamento, representantes da área disciplinares, aos coordenadores de projectos escolares, aos directores de turma, ao professor dentro da sala de aula, mesmo assim, a palavra supervisor é camuflada por outros títulos que parecem ser menos intimidadores para os actores educativos (Pawlas & Oliva, 2007).

Aliás em todas actividades, tais como, o comércio e a indústria, está bem presente a figura do supervisor, a grande diferença é que nestas áreas, as funções e regras estão bem definidas, evitando constrangimentos e assumido um papel natural dentro das organizações (idem).

Desta forma, falta apenas criar e assimilar as tais regras e funções bem definidas para o interior das escolas a todos os actores educativos que na realidade já as executam, muitas vezes sem terem percepção do acto supervisivo, como tal.

A conceptualização palavra supervisão surge de “*uma visão por cima*” em inglês “*to oversee*”, ou seja, a capacidade de ver mais além, de maior conhecimento, de sugerir, de analisar processos evolutivos de desempenho e até mesmo de dar ordens (idem). É nessa, sobretudo complementaridade do sentido da visão e da visão do sentido em direcção as relações humanas e às dinâmicas de grupo pautadas pelos valores democráticos que

determina a existência da supervisão no ensino. Essa visão para Stones (1984, cit. por Vieira, 1993) implica alguém com uma “*visão apurada*” para abranger os acontecimentos na sala de aula, de uma “*introvisão*” para perceber o seu significado, uma “*antevisão*” para idealizar o que poderia estar a decorrer na sala de aula, uma “*retrovisão*” que lhe permitiria analisar o que viu e o que deveria ter sucedido e finalmente uma “*segunda-visão*”, sendo esta a capacidade delinear efectivamente o que deveria ter sucedido e não sucedeu.

Nesse seguimento, Alarcão & Tavares afirmam (1987, 2003, p. 6) “*A supervisão é uma actividade que visa desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais*”. Deve por isso, não só, proporcionar ambientes construtivos do conhecimento profissional, de ajuda aos professores, de melhoramento das suas competências, assim como um alerta para suas necessidades de formação.

Deve ainda, permitir ser um meio para a prática e regulação dos processos de ensino e de aprendizagem, e situar a escola como uma organização aprendente, onde supervisores, professores e alunos, todos têm um papel a desempenhar para que as mudanças ocorram e se reflectam nos processos de aprendizagem e na qualidade da escola (Vieira, 1993, 2006; Alarcão & Tavares 1987, 2003, Pawlas & Oliva 2007).

No mesmo sentido, a supervisão é um processo orientado para o questionamento e a reflexão dos profissionais em todas as fases do ensino, seja quando o professor pensa e planifica as actividades lectivas, durante a realização das mesmas e no final da concretização destas (Oliveira-Formosinho, 2002). Deste modo, resultará uma auto e hetero-supervisão, comprometida e colaborante, em que os professores se entre-ajudam, realizam uma aprendizagem cooperativa, partilham com os pares, exploram e reflectem sobre a prática de cada um, numa liberdade consentida e respeitada por todos. (Alarcão & Tavares, 1987, 2003 e Oliveira-Formosinho, 2002, Pawlas & Oliva, 2007).

A reconceptualização da supervisão define como principais vectores: apoio, escuta, colaboração activa, regulação, dialogicidade e democraticidade abrangendo não só os professores como a escola em si numa organização aprendente ou organização reflexiva que cria um ambiente de trabalho de auto-renovação (Alarcão & Tavares, 1987, 2003; Formosinho, Machado & Formosinho-Oliveira, 2010).

Nesta perspectiva está implícito um cenário reflexivo para a praxis da supervisão acima descrita, pretende-se uma reflexão sobre a acção e sobre o processo de ensino e aprendizagem, este deve contribuir para consolidar e enriquecer o saber, o saber fazer e o aprender fazendo e pensado. É procurar a inovação, ser capaz de realizar investigação - acção ao mesmo tempo ser capaz de se questionar a si e em relação aos outros, avaliar e corrigir colectivamente.

No entender de Hameline (1995,p.39) *“Apenas aquele que tem consciência de estar sob a acção dos acontecimentos provocados pela sua própria acção beneficiará do enriquecimento trazido pelo pós-acontecimento”*. Com efeito, o cenário reflexivo acentua a importância da consciência da acção como factor determinante e da compreensão da mesma na actividade do professor.

A origem da “cultura reflexiva” no ensino é introduzida por John Dewey (1859-1952) o enfoque é dado à experiência prática, assim sempre que enfrentamos determinados obstáculos obrigamos a analisar e procurar nas situações já vivenciadas pontos de referência para uma acção reflexiva, o grande contributo fomenta-se pela possibilidade de aumentar o leque de soluções para o problema. Ao realizar a observação reflexiva os docentes conseguem compreender melhor o seu modo de agir, logo, alicerçar essa actuação de uma forma mais inteligente e construtiva da actividade profissional.

Na concepção Donald Schön (1983, 1987) baseada nos pressupostos de Dewey o saber profissional é ponto de partida para *“reflexão-acção”*, o relevo é acentuado na formação dos professores e define algumas estratégias de supervisão mais consonantes ao paradigma reflexivo: a experimentação em conjunto (join experimentation); a demonstração acompanhada de reflexão (follow me) e a experiência multifacetada (play in a hall of mirror). Novamente o enfoque é dado à prática profissional, o conhecimento está na acção, é praticando que se aprende a prática. A supervisão deve ser orientada para apoiar o profissional no confronto com a realidade escolar e procurar resolvê-los (Alarcão & Tavares, 2003; Estrela, 2010).

Neste processo de uma supervisão reflexiva é vital que o supervisor realize uma reflexão conjunta e recíproca, que se reflita na acção prática e sobre ela para adequar-se as reais necessidades e dificuldades do professor na sua aprendizagem profissional. O desconhecimento das percepções, apreciações, juízos e crenças do professor acerca dessa realidade impossibilitam a função do supervisor para que o possa orientar no seu desempenho profissional.

Como refere Perrenoud (2002) é necessário que os professores deixem de resistir *“tanto à objectivação dos seus actos profissionais”*, bem como, *“ à análise cooperativa das suas práticas entre colegas”* só desta forma é possível a mudança e a inovação na prática pedagógica. Será então imprescindível adquirir confiança num trabalho individual que assimile de forma harmoniosa os conhecimentos construídos pelos seus pares.

Estabelece-se também para a prática desta supervisão um cenário ecológico onde o contexto se torna factor de grande importância para o processo, segundo Alarcão & Tavares (2003) *“na interacção que se cria entre a pessoa, em desenvolvimento, e o meio que a envolve, também em permanente transformação”*. É ecológico então porque, se

apresenta como um sistema onde todas as partes são importantes no processo da supervisão, a actividade do professor não é isolada, como tal, todos actores educativos estão envolvidos e interagem em padrões de influência recíprocos pelos vários contextos existentes, sejam estes, a escola, o meio envolvente, a sociedade (Alarcão & Tavares, 1987, 2003; Oliveira-Formosinho, 2002; Formosinho et al., 2010).

Neste cenário os contextos assumem diferentes escalas que se articulam entre microssistemas onde o professor sente uma influência directa e ainda ao nível meso e macrossistemas como Bronfenbrenner as designou e que actuam indirectamente na construção e desenvolvimento do mesmo (Alarcão & Tavares, 1987, 2003). O professor não está isolado, vive em interacção com os outros, logo, a qualidade do seu ensino é o reflexo do seu desenvolvimento enquanto pessoa e também da formação que ao longo do seu percurso profissional vai recebendo e conquistando. Assim desta forma a supervisão deverá funcionar como uma mediação entre este e os outros que partilham as mesmas tarefas, dúvidas e anseios profissionais.

No sentido mais lato do conceito, entende-se a supervisão como um acto de grande responsabilidade que obriga a que os actores educativos se comprometam, elevem o seu profissionalismo num acto “contínuo” e continuamente se interroguem sobre os acontecimentos e resultados produzidos. É dessa análise permanente que encontra respostas para orientar o seu percurso profissional na perspectiva de cada vez mais elevar a “práxis”.

É um processo que deve ser percorrido entre a acção- reflexão e investigação, esta cadência possibilitará ao professor questionar-se e levar os pares a questionar-se, nomeadamente, na figura do supervisor que deve colaborar, partilhar vivências e conhecimentos e apoiar a construção profissional do mesmo. Simultaneamente gera-se uma situação cumplicidade de ensino e formação, *“poderá dizer-se que a consciência profissional de si próprio é facilitada pela consciência que se ganhou do outro”* na linha de pensamento de Vygotsk (Oliveira-Formosinho, 2002, p.115).

Assim deve ser vista como uma:

“ actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação onde a capacidade de análise sobre a acção realizada leva ao melhoramento ou a novas estratégias de actuação e consequentemente da sua formação como professor e enriquecimento interpessoal.” (Vieira, 1993, p.11)

Como reforço dessa ideia, a supervisão deve ser entendida como um serviço de apoio aos professores, de forma individual ou em grupo. Deve ser realizada no sentido criar mecanismos de ajuda, colaboração mútua, reflexão sobre a prática e do incremento da investigação sobre a mesma, desenvolvendo desta maneira ao profissional a capacidade de

“auto-supervisão” e, ao mesmo tempo, aceitação da existência mecanismos de supervisão na escola enquanto organização aprendente.

2. Supervisão Pedagógica e o Desempenho Docente em Portugal

A literatura neste domínio demonstra que inicialmente, até aos anos 90, a Supervisão de professores esteve em Portugal sobretudo ligada à Orientação da Prática Pedagógica a qual visava mais o campo de acompanhar, examinar e avaliar aqueles que iniciavam o seu percurso profissional no ensino. Deste modo, apesar de estar presente e de se realizar tal designação não era utilizada e a sua entrada no vocabulário na área educativa vai invocar associações a “chefia”, “dirigismo”, “imposição” e “autoritarismo” de poder e de relacionamento socio-profissional contrárias ao que se preconizava para a mesma (Vieira, 1993, Alarcão & Tavares, 1987, 2003).

As primeiras abordagens deste termo de forma mais abrangente mas ainda tímida aparecem nos estudos de Alarcão & Tavares (1987, 2003, p.16) que entendem a supervisão “*como um processo em que o professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional*”. De destacar aqui nesta definição a não limitação da supervisão apenas para a formação inicial de professores, mas na orientação ou coordenação de professores já na carreira com menor experiência profissional. Salienta-se aqui também o facto de esta definição abrir a possibilidade de nem sempre ser o professor apenas com mais tempo de experiência no ensino, mas aquele que procura saber mais sobre a prática lectiva a exercer a função de supervisor. E por último, uma chamada de atenção na forma como se eleva a supervisão já para uma prática que “*tem lugar num tempo continuado*” e por isso deve ser definido “*como processo*” e o seu objectivo será na perspectiva de aumentar as qualidades do professor enquanto pessoa e profissional (Vieira, 1993).

Assim, de forma gradual e sobretudo com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 105/97 de 29 de Abril, art.º 56 aliena g) que reconhece claramente a formação especializada na área de Supervisão Pedagógica e Formação de Professores como garante necessário para um ensino mais qualitativo dos processos de regulação pedagógica e profissional, mais eficiente, mais justo e humanizado. E ainda com a criação de cursos de formação e de pós-graduação nas universidades se fomenta uma maior generalização da palavra supervisão no léxico dos profissionais do ensino, tentando desta maneira distanciar a mesma do carácter de inspectar ou de vistoriar da acção educativa.

É neste contexto, que surgem grandes linhas de pensamento em Portugal que procuram “ressignificar” o termo Supervisão e dimensionar a forma de realizá-la na área da

educação. Como sugere, Alarcão *“ganhou uma dimensão auto-reflexiva e auto-formativa à medida que os professores começaram a adquirir confiança na relevância do seu conhecimento profissional e na sua capacidade de fazerem ouvir a sua voz como investigadores da sua própria prática”*. Alarcão & Tavares (1987, 2003, p.5).

Paralelamente, em Portugal, ao longo destes últimos anos, a Avaliação do Desempenho dos Docentes (ADD) tem sido alvo de constantes alterações legislativas, que tenta, de alguma forma enquadrar e aproximar-se das correntes ideológicas que estão na base da evolução supervisão pedagógica no mundo e em particular no nosso país.

Ao fazer-se uma retrospectiva cronológica do quadro de diplomas e legislação inerente à ADD verifica-se que na década de oitenta do século passado a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) através da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (posteriormente modificada e renumerada para a Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto) preconiza que a progressão dos docentes na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a actividade desenvolvida (n.º 2 do artigo 36.º da 1.ª redacção ou artigo 39.º da 2.ª) e sugere que a formação contínua deve *“assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais”*, bem como, possibilitar a progressão na carreira (artigos 35.º e 38.º).

O enfoque dado nos artigos citados à formação contínua reporta para o paralelismo que se pretende estabelecer entre a ADD e o desenvolvimento da supervisão pedagógica. Como afirma Oliveira- Formosinho (2002, p.11) *“(...)o professor passou a ser considerado um formador que, para ser eficaz e coerente, precisa, ele próprio, de ser formado continuamente”* como reforço desta visão Alarcão & Roldão (2010, p.54) mencionam que *“a noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento de autonomia profissional”*.

Para colocar em prática os requisitos legislativos anteriormente referidos, a primeira redacção do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básicos e Secundário (ECD), aprovada pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, define, no seu artigo 39.º, os princípios orientadores da avaliação do desempenho, e a sua regulamentação através do Decreto – Regulamentar n.º 14/ 92, o normativo que o processo de ADD estabelecido pelo LBSE e pelo ECD.

Assim constata-se, que a questão da avaliação dos professores adquire maior realce nos anos 90 do século XX. Como afirma Formosinho et al (2010, p.98) *“ Com efeito, até a estruturação da carreira docente em 1989, os professores estavam socializados num processo onde, com base num sistema de “nada consta” no registo biográfico, a avaliação*

era de Bom e a progressão era automaticamente atribuída”. E se consideramos segundo Gerárd Figari (1995, p.46):

“ (...) uma concepção da avaliação como processo de regulamentação dos sistemas de aprendizagem, ela consiste em recolher e interpretar informação com vista à tomada de decisões tendentes a promoverem a melhoria dos sistemas”.

Verifica-se, que tal não acontece até ao ano 2008, e tendo em conta o legalmente estabelecido, os professores progrediam na carreira mediante o cumprimento do tempo de serviço no escalão, a frequência de acções de formação contínua e apresentação de um relatório de reflexão crítica da actividade docente.

Deste modo parece delimitar-se a avaliação do desempenho docente para uma operação isolável que se pauta apenas pelos processos de formação realizados nesse período e uma sumária descrição do trabalho desenvolvido, sem qualquer tipo de acompanhamento ou acção de interacção com os pares que se desenvolve no sistema escolar. A avaliação assume uma função de auto-regulação e de auto-controle. Por sua vez, a formação contínua desvia-se do seu propósito fulcral do desenvolvimento e da melhoria da prática profissional, já que, é realizada como externa à prática docente. O grande contributo fica-se pelo enriquecimento pessoal com uma maior abrangência de conhecimento (Alarcão & Roldão, 2010).

Só com a entrada da oitava versão do ECD (Decreto-Lei n.º 15/2007) são realizadas grandes alterações à estrutura e progressão dos docentes introduzido de forma clara um sistema baseado na meritocracia e na valorização da actividade lectiva e coloca como obrigatória a realização de uma prova pública e regulamentação própria durante o período probatório. É através da aplicação do Decreto-Regulamentar n.º 2/2008, 10 de Janeiro, que se concretizam os pontos 4 e 5 do Decreto-Lei n.º 15 e que claramente inserem alterações na organização dos estabelecimentos de ensino e a avaliação de desempenho docente. Aliás, o preâmbulo do Decreto-Lei n.º 15/2007 justifica essas alterações pelo facto de *“não foi possível exigir dos professores com mais experiência e maior formação, usufruindo de significativas reduções das suas obrigações lectivas e das renumerações mais elevadas, que assumissem responsabilidades acrescidas na escola. Pelo contrário, permitiu-se até que as funções de coordenação e supervisão fossem desempenhadas por docentes mais jovens e com menos condições para as exercer. Daqui resultou um sistema que não criou nenhum incentivo, nenhuma motivação para que os docentes aperfeiçoassem as suas práticas pedagógicas ou se empenhassem na vida e organização das escolas”.*

Naturalmente, tais palavras criam uma forte tensão endémica entre os professores e os políticos e que reflectem um maior cansaço das soluções experimentadas a que são sujeitos constantemente, as quais geram uma forte pressão nos professores, dificultam o

seu trabalho, a forma de o realizar e tornam as tarefas de difícil concretização e ambíguas (Ozga, 2000).

Resultante desta nova legislação, surge a figura do professor titular que de acordo com o que está estipulado no art.º 35 do Decreto-Lei 15/2007, de 19 de Janeiro que refere que para além das funções iguais aos restantes docentes, cabe-lhe a capacidade de coordenação pedagógica do ano, ciclo ou curso, a direcção de centros de formação das associações de escolas, a coordenação de departamentos curriculares e conselhos de docentes, o exercício das funções de acompanhamento e apoio à realização do período probatório, a elaboração e correcção das provas nacionais de avaliação de conhecimentos e competências para admissão na carreira docente e a participação no júri da prova pública para admissão ao concurso de acesso à categoria de professor titular.

A importância dada ao “mérito” na progressão da carreira docente nesta nova legislação cria ainda uma maior contestação por parte dos professores que vêem assim a carreira dividida em duas categorias: a de professor e a de professor titular. Ainda mais, quando tal é feito por um processo de atribuição de pontos aos cargos desempenhados e ao tempo de serviço nos últimos sete anos à data de entrada em vigor da nova legislação.

Todo o processo criou uma nova tensão e conflitualidade nas escolas e nos seus profissionais, já que, nesta perspectiva a avaliação assume um carácter de prestação de contas do desempenho do docente e ao mesmo tempo de medição do mérito desse desempenho. O processo atribui uma função quase administrativa ao campo da supervisão e torna-a numa espécie de instrumento de certificação e legitimação das tarefas realizadas pelo professor.

Este modelo levou a uma grande resiliência por parte do corpo docente, primeiro pelo facto de questionarem a capacidade de alguns professores titulares para exercerem o papel de supervisor, segundo, pela forma como fica reconhecido o mérito e por último, ser os próprios, a ter que elaborar os instrumentos de avaliação gerando um conflito latente de ambiguidade entre a sua racionalidade profissional e sentimentos ligados ao seu trabalho enquanto professor (Formosinho, et al 2010; Hadji,1993). No entender de Hadji (1995, p.33) *” Se, antes de mais, o objecto da avaliação dos professores é difícil de estabelecer, por que é difícil de definir, é preciso observar, num segundo momento, que outras dificuldades nascem do facto que este objecto é um sujeito”*. E acrescenta Hadji (1993, p.29) *” Para ser satisfeita esta exigência leva o sujeito a operar uma segunda ruptura, entre o real e o ideal, ser e o dever-ser”*.

Este processo de avaliação do desempenho sugere uma supervisão centrada na formação e desenvolvimento profissional do docente, sugere ainda que o mesmo seja capaz de analisar e reflectir sobre o seu desempenho realizando para isso a sua auto (avaliação).

E ainda a noção de comunidade aprendente em que a melhoria da qualidade da escola passa por colocar os professores como os responsáveis para gerar mudança na escola, nos resultados dos alunos (Formosinho et al, 2010).

Em 2010, é realizada a décima alteração ao ECD com entrada do Decreto-Lei n.º75/2010, de 23 de Junho depois de um longo processo negocial entre o Ministério da Educação e as entidades sindicais representativas do pessoal docente. A publicação do mesmo levou a uma regulamentação específica no que concerne aos procedimentos relativos à avaliação de docentes. Deste modo, ADD que finalizou no ano lectivo 2010/2011 é enquadrada legalmente, entre outros, pelos seguintes diplomas: Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho, Despacho n.º 14420/2010, de 15 de Setembro, Despacho Normativo n.º 24/2010, 23 de Setembro, e Despacho n.º 78886/2010, de 5 de Maio.

Com esta alteração o Ministério da Educação afirma procurar uma maior articulação entre avaliação do desempenho e a progressão na carreira, e que possa promover e premiar o mérito ao permitir uma progressão mais rápida. Assim no art.º 3.º do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho refere no ponto 2:” A avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos, bem como, a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, mediante acompanhamento e supervisão da prática pedagógica, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.”

Deste modo, os princípios e objectos da avaliação de desempenho docente visam:

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

Desta conjuntura de princípios e objectivos fica a ideia que se pretende que a avaliação de desempenho, seja, ao mesmo tempo, uma resposta para melhoria e reconhecimento do desempenho profissional do docente, nomeadamente, no

acompanhamento e na resposta às necessidades de formação dos mesmos por parte da escola no seu plano de formação anual. A obrigatoriedade de uma relação causa-efeito entre a melhoria do desempenho profissional e os reflexos positivos ao nível das aprendizagens dos alunos. E por último uma melhor gestão dos recursos humanos para potenciar a qualidade do ensino e da escola como organização aprendente.

No fundo, estas referências servem para *“redefinir o objecto a avaliar”* e ao mesmo tempo estabelecer e clarificar a *“natureza das relações entre os diferentes actores em presença”* Figari (1995).

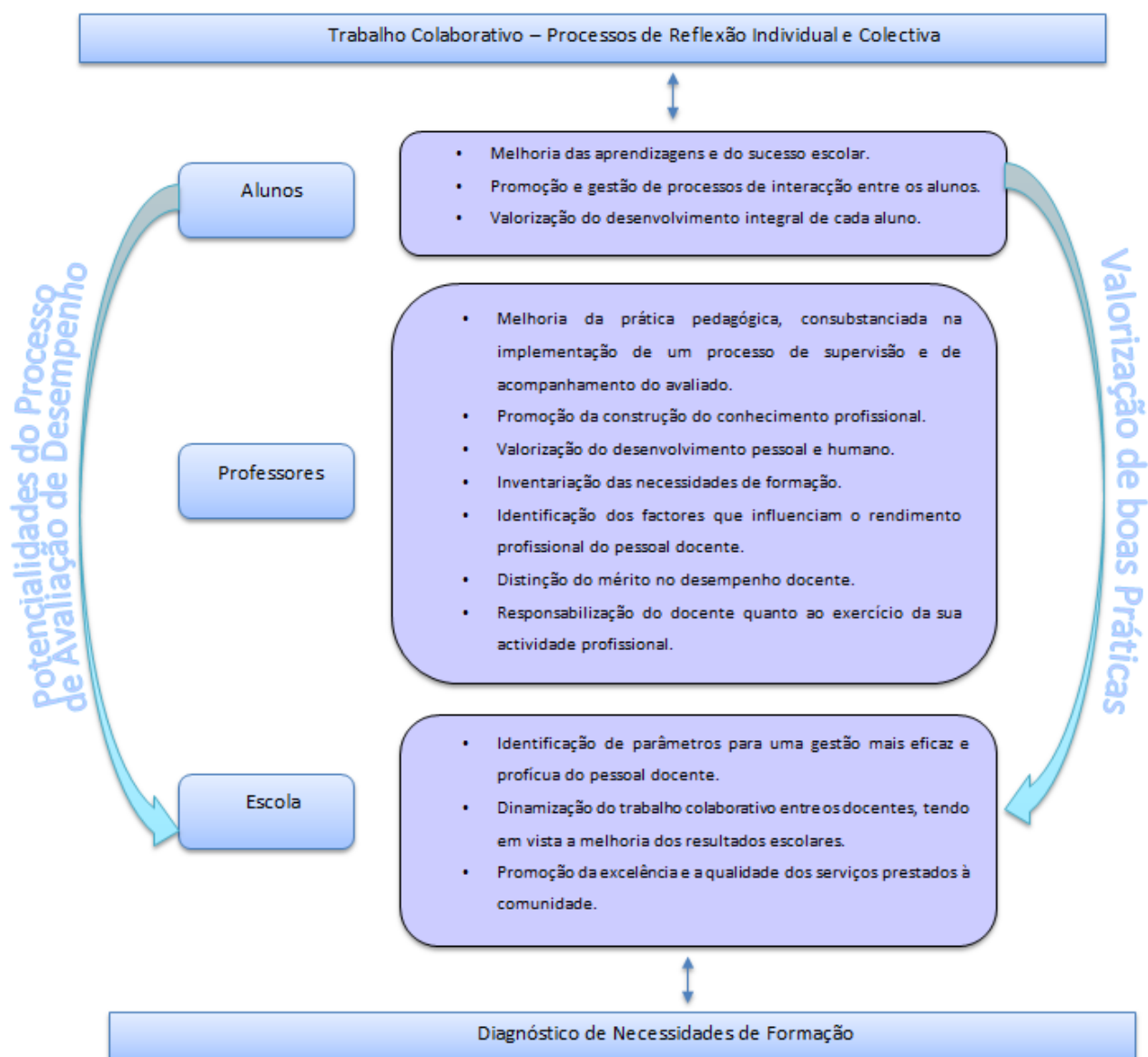
Afigura-se neste modelo, uma supervisão em que a prática pedagógica é apoiada por supervisores, em processos colaborativos entre pares, de regulação e orientação, de onde se realça a preocupação com a formação contínua como garante da qualidade da escola e dos seus profissionais e ainda uma acção reflexiva dos fenómenos da aprendizagem (Alarcão & Roldão, 2010; Oliveira-Formosinho, 2002, Formosinho et al, 2010).

No entanto, este modelo de Avaliação do Desempenho Docente nas palavras de Formosinho et al (2010, p.108) *“afasta-se de uma perspectiva de escola reflexiva”* gerando novos conflitos e mal-estar na classe docente. Visto que, o modelo preconiza sobretudo o acto da docência numa visão compartimentada e com predominância da avaliação para progressão na carreira. Ou seja, *“quando desloca o enfoque da escola para o professor enquanto indivíduo e o despossa do controlo do processo de supervisão”* (Idem). Desta forma, é mais valorizado o aspecto do examinar e verificar o trabalho do professor, situação que gera um clima de desconfiança e de perda de actividade colaborativa e aprendizagem cooperativa entre os pares. Refere-se ainda que:

“Á medida que as escolas entram no século XIX, a mudança mais significativa no tocante à supervisão reside no facto do trabalho de um para um do supervisor constituir apenas um aspecto parcial, limitado e limitador do seu trabalho.”
(Garmston, Lipont & kaiser, 2002,p.18)

O quadro 1 que se segue esquematiza as ligações entre os diferentes actores e as potencialidades que se procura alcançar neste processo de avaliação de desempenho docente.

Quadro 1- Potencialidades e objectivos do processo de avaliação de desempenho docente



Adaptado de Coelho e Oliveira, 2010.

Pela análise do quadro 1, somos levados a pensar que desta forma se consegue alcançar uma prática supervisiva nas escolas portuguesas onde a escola funciona como uma construção colectiva, onde as relações se interligam e convergem para os mesmos fins. Seria na concepção de Alarcão (2000,p.11) ” como uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo”

No entanto, cria-se uma conflitualidade latente entre a classe docente, já que, a avaliação inter-pares leva a questionar como será possível manter um elevado grau de ética profissional no decurso de todo o processo, quando os supervisores e supervisionados concorrem ambos para a obtenção da mesma classificação que lhes permita progredir na carreira. E quando o reconhecimento desse mérito está limitado por quotas que impede ou diminui a hipóteses de ambos o alcançarem. Como afirma, Simons (1999, p.165) antes de mais *“as relações de trabalho têm de ser construídas a partir de uma responsabilidade baseada na autonomia, e não de uma responsabilidade baseada no poder”*. Ainda no entender de Day (1999a, p.101) *“a necessidade de reconhecer que o êxito da avaliação se relaciona com o modo como toma em consideração a autonomia do professor”*. Desta forma, fica claro que a avaliação deve ser clara e imparcial para que possa funcionar como um estímulo para o desempenho e desenvolvimento profissional do mesmo.

O Estatuto da carreira docente determina que a avaliação de desempenho se concretize em quatro dimensões, tendo em conta os deveres profissionais, sociais e éticos da profissão docente, a forma como se desenvolve o processo de ensino e de aprendizagem e a participação do docente na vida da escola, assim como, a sua relação com a comunidade e formação profissional alcançada, descrita no Decreto-Lei 240/2010, de 30 de Agosto que traça o perfil geral do desempenho docente.

O quadro 2 sintetiza essas quatro dimensões e respectiva definição tendo em conta o Despacho n.º 16034/2010, de 15 de Outubro, que determina os padrões de desempenho estabelecidos a nível nacional, sob proposta do Conselho Científico para avaliação de professores.

Quadro 2- Dimensões da avaliação de desempenho docente

Dimensão	Definição
Vertente ética social e profissional	Apresenta um carácter transversal ao exercício da profissão docente estando por isso, implícita nas restantes dimensões. Enquadra o grau de compromisso e de responsabilidade profissional, ético e social do docente perante a qualidade do ensino que promove e da escola que integra.
Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	É a base fulcral da profissão docente que se conjuga em três áreas: planificação, operacionalização e regulação do processo ensino - aprendizagem. Relaciona-se com os deveres específicos da profissão docente, nomeadamente, a preparação e organização das actividades lectivas, a realização das actividades lectivas, relação pedagógica com os alunos e processo de avaliação das aprendizagens dos alunos.

Dimensão	Definição
Participação na escola e relação com a comunidade educativa	Atenta o contributo da acção docente para a realização dos objectivos e metas da escola e a sua organização, assim como à relação da escola com a comunidade. Compete ao docente enquanto profissional desenvolver uma integração plena na organização escola com a sua participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão e relação com os pares. Inclui ainda, a dinamização de projectos de investigação, desenvolvimento e inovação da actividade educativa que acentuem a visibilidade da escola e da sua importância de serviço público que presta à sociedade.
Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida	Pretende valorizar e atestar que o trabalho na carreira docente implica um conhecimento permanentemente actualizado que confere ao profissional a autonomia e o desempenho desejável na profissão. Salienta-se que o conhecimento profissional engloba todas as vertentes necessárias sejam elas, científicas, pedagógicas ou didácticas geradoras de um processo ensino –aprendizagem de qualidade.

Adaptado de Coelho e Oliveira, 2010

Após leitura do quadro 2, conclui-se que essas quatro dimensões e respectiva definição tentam abranger as diferentes actividades que são desenvolvidas pelo professor no exercício da sua actividade profissional e que possam atestar o seu desempenho durante o ciclo avaliativo.

Por sua vez, essas dimensões são aferidas como estipula o Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho, art.º 4, ponto 2 do seguinte modo:

- a. Com base nos domínios de avaliação, enquanto operacionalizadores das dimensões em planos mais restritos, permitindo descrever de forma clara os aspectos do desempenho docente e os correspondentes deveres e responsabilidades profissionais, devendo ser analisados de forma integrada e globalizadora no interior da dimensão a que se reportam.
- b. Através da apreciação do grau de cumprimento dos deveres específicos da profissão docente.

Para retratar a articulação entre as dimensões e os domínios, optou-se pela apresentação do quadro 3, que remete para as fichas de avaliação global produzidos para dar cumprimento ao Despacho n.º 14420/2010, de 15 de Setembro.

Quadro 3 – Articulação das dimensões de avaliação de desempenho docente com os domínios de avaliação de acordo com as fichas de avaliação global (Despacho n.º 14420)

A. Dimensão profissional, social e ética	
Domínio 1	Compromisso com a construção do conhecimento profissional.
Domínio 2	Compromisso com a promoção das aprendizagens e do desenvolvimento cívico dos alunos.
Domínio 3	Compromisso com o grupo de pares e com a escola.
B. Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem	
Domínio 1	Preparação e organização das actividades lectivas.
Domínio 2	Realização das actividades lectivas.
Domínio 3	Relação pedagógica com os alunos.
Domínio 4	Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos.
C. Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade	
Domínio 6	Contributo para a realização dos objectivos e metas do Projecto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de Actividades do agrupamento de escolas ou escola não agrupada.
Domínio 7	Participação nas estruturas de orientação educativa e nos órgãos de gestão da escola.
Domínio 8	Dinamização de projectos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação.
D. Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida	
Domínio 9	Formação contínua e desenvolvimento profissional.

Coelho e Oliveira, 2010.

A análise do quadro 3, ajuda a perceber de que forma as quatro dimensões estão patentes e são operacionalizadas pelos domínios que se encontram nas fichas globais e que servem de base de trabalho para os supervisores e professores avaliados. Já que para os primeiros indica os aspectos que terão de avaliar aos seus pares e para os segundos as áreas de incidência na sua avaliação.

Parece oportuno, neste momento, estabelecer novamente uma análise entre os pressupostos referidos e a necessidade de avaliar o desempenho docente. Nas palavras de Hadji *“Para me poder pronunciar sobre uma dada realidade, devo dispor de uma norma, de uma “grelha”, à luz da qual a vou apreciar”*. A tarefa difícil é encontrar os critérios ou o conjunto de actos para medir esse desempenho profissional, os quais ao mesmo tempo, estejam em consonância entre as intenções políticas modeladas através dos normativos legislativos e nos quais a classe docente se identifique e acredite nos benefícios da mudança (Hargreaves, 1996 cit. por Ozga, 2000). Nesse contexto Ozga (2000, p. 36) refere ainda:

“ Olhando para os diferentes modelos de profissão docente, existentes actualmente, e olhando para os modos como os professores mudaram e adequaram os modelos históricos disponibilizados pelos políticos, sugiro que se pode entender melhor a complexa e fluída inter-relação entre objectivos, intenções e resultados planeados e a interpretação, mediação e determinação das políticas no terreno, onde modelos mais antigos de professor podem interferir nas novas intenções políticas.”

É claro para que possa existir uma *“visão democrática da educação, a reflexão profissional assume um objectivo político: autonomia do educador e dos educandos”* e nesse sentido é necessário defender e aplicar uma praxis reflexiva da supervisão pedagógica nas escolas (Vieira, 2006). Ainda nesse sentido refere, *“Dito de outra forma, a supervisão pedagógica abre caminho à resistência e acção estratégica face aos constrangimentos e dilemas com que temos de lidar nos contextos profissionais”* (idem).

No entanto, tudo isso leva-nos ainda a questionar se de facto *“ fará muito sentido “democratizar” o processo de avaliação, se o processo e as estruturas de decisão e gestão não assentam nos princípios democráticos”* (Rodrigues,1999 p.51). Os professores estão cansados de sentirem “cobaias” de reformas e modelos educativos pouco cuidados, desfasados da realidade escolar, que obrigam a grandes revoluções burocráticas mas com pouca viabilidade ou sucesso na qualidade da aprendizagem e na mudança do professor. A este propósito Formosinho caracteriza o centralismo do sistema educativo português como burocrático, reservando aos serviços centrais as decisões e aos professores apenas a execução. Esse mesmo centralismo ignora *“as capacidades, interesses e formação dos professores, as suas opções pedagógicas e as condições de trabalho na escola”* (Formosinho et al, 2010, p.58).

Neste sentido, mais uma vez o poder central definiu para execução prática da avaliação de desempenho docente os intervenientes nesse processo com o Decreto Regulamentar n.º272010, de 23 de Junho, secção II. Assim configurou:

- O avaliado,
- Os avaliadores:

- o relator
- o coordenador de departamento
- o director
- A Comissão de Coordenação de Avaliação de Desempenho
- O júri

Entende-se como avaliados todos os professores em exercício efectivo de funções docentes, incluindo os que se encontram em período probatório.

O Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho, aponta os seguintes direitos e deveres do avaliado: ser avaliado no exercício do seu desempenho devendo este contribuir para o desenvolvimento profissional do docente; conhecer todos os elementos que compõem o procedimento dessa mesma avaliação; possibilidade de reclamar e interpor recurso; fica obrigado a realizar um relatório de auto-avaliação, contribuir para consecução dos objectivos definidos; co-responsabilizar-se pelo processo avaliativo e melhorar o seu desempenho mediante a informação obtida durante o decorrer do processo avaliativo.

Ao mesmo, é ainda dada garantia de estarem reunidas todas as condições para o desenvolvimento do seu desempenho, previsto ainda nos termos do Estatuto da Carreira Docente e o conhecimento do cronograma, directivas, instrumentos de avaliação e de registo.

Fica acautelado, ainda que o avaliado participa em todas as fases do processo de avaliação de desempenho, devendo para isso decidir quanto a:

- a) Fixação de objectivos individuais (OI), já que estes apresentam um carácter facultativo do processo ADD;
- b) Requer observação de aulas, tendo em conta que só são de carácter obrigatório na progressão do 3.º e 5. escalões;
- c) Solicitação de entrevista para apreciação da avaliação final em conjunto com o relator.

Fica ainda incumbido nos parâmetros da lei de participar activamente em todas as fases do ciclo de supervisão, em articulação com o respectivo relator e finalmente na construção do relatório de auto-avaliação.

Este modelo de ADD parece caminhar na intenção de dar alguma autonomia ao projecto profissional que o professor se propõe atingir no desenvolvimento da sua actividade docente e o seu desempenho será medido em consonância com o projecto educativo da escola.

Esta contextualização parece deixar claro que *“mesmo quando houver diferenças de estatuto, a actividade de supervisão tem de ser exercida na base do respeito mútuo e do reconhecimento do trabalho e das capacidades de cada um”* (Alarcão & Tavares, 1987,

2003, p.149), por outro lado, aponta para a noção da escola como “organização reflexiva” evidenciado pela necessidade do professor ter uma visão partilhada entre a missão que se propõem alcançar (OI) e o pensamento estratégico delineado no projectivo educativo o que obrigará a realizar reflexões sistemáticas e colaborativas com os pares (idem).

No que concerne aos avaliadores estabeleceu que o relator é designado pelo coordenador do departamento curricular a que pertença o docente avaliado, de entre os docentes que estejam posicionados no 4.º escalão. O processo de designação deve obedecer aos seguintes critérios:

- a) Pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado e ter posicionamento na carreira e grau académico iguais ou superiores ao deste, sempre que possível.
- b) Ser, preferencialmente, detentor de formação especializada em avaliação de desempenho.

Prevê ainda, em casos excepcionais devidamente fundamentados, os docentes posicionados no 3.º escalão possam exercer tais funções, desde que detentores de formação especializada.

É ainda evidente, de acordo com o Decreto-Lei n.º 2/2010 que o mesmo irá exercer funções de supervisão pedagógica de toda actividade docente. Assim, compete ao relator/supervisor manter interacção permanente com o avaliado de forma a contribuir para o processo de desenvolvimento profissional e estimular a dimensão formativa da avaliação do desempenho docente.

São também definidas no art.º 4, ponto 1 do Decreto-Lei n.º2/2010, de 23 de Junho as competências inerentes ao cargo:

- a) Prestar ao avaliado o apoio que se mostre necessário ao longo do processo de avaliação, nomeadamente, no que se refere à identificação das suas necessidades de formação;
- b) Proceder à observação de aulas, sempre que a elas haja lugar, efectuar o respectivo registo e partilhar com o avaliado, numa perspectiva formativa, a sua apreciação sobre as aulas;
- c) Apreciar o relatório de auto-avaliação e assegurar a realização de uma entrevista individual ao avaliado, quando este a requeira;
- d) Apresentar ao júri de avaliação uma ficha de avaliação global, que inclui uma proposta de classificação final.

- e) Submeter ao júri de avaliação, apreciando proposta do avaliado, a aprovação autónoma de um programa de formação, sempre que proponha a classificação de Regular ou Insuficiente, cujo cumprimento é ponderado no ciclo de avaliação seguinte.

Assim, descrito o papel do relator parece contribuir para um modelo ideal do processo de avaliação do desempenho, já que, não só emite juízo de valor sobre aquilo que vê, ou seja, o desempenho na acção docente, a observação de aulas (caso existam) e as evidências demonstradas no relatório de autoavaliação do professor avaliado, como também, implica um trabalho de análise e decisão sobre valor desse desempenho. Em resultado desse processo, deve ainda ser capaz de identificar e emitir um parecer sobre necessidades de formação que possam melhorar a prática do docente supervisionado.

No entanto, tal papel está imbuído de inúmeros factores que colocam em causa a idealização do processo, nomeadamente, nas palavras de Gonçalo Simões (2000, cit por Machado & Formosinho (2010, p.111), devido à

- 1) tendência dos sistemas de avaliação sumativa a estabelecer perfis mínimos de competências e a proporcionar climas de apreensão que se revelam improdutivos, em detrimento de objectivos mais estimulantes e de responsabilidades colectivas;
- 2) As reservas manifestadas pelos professores em participar em actividades de desenvolvimento profissional em que o seu desempenho seja usado com propósitos sumativos;
- 3) A inadequação dos critérios e dos instrumentos utilizados no julgamento de um desempenho eficaz;
- 4) A falta de capacitação dos avaliadores para conduzir a avaliação;
- 5) A ineficiência de um sistema que prefere identificar alguns (poucos) professores incompetentes em vez de promover o aperfeiçoamento profissional;
- 6) A inconsequência de um sistema que, por comportar fragilidades administrativas, dificilmente conduz à detecção de professores incompetentes e ao seu consequente despedimento;
- 7) A fraca correlação entre o investimento despendido em tempo, energia e recursos e os efeitos daí resultantes em termos de melhoria do ensino, das aprendizagens e de desenvolvimento profissional;

- 8) O descrédito junto dos professores mais capazes do valor de uma avaliação baseada nos mesmos padrões ano após ano.

Para combater tais descrenças é necessário que os referentes teóricos não enquadrem a supervisão como uma acção meramente tecnicista e administrativa, cujo papel do supervisor é de executar tais directrizes para obtenção de um resultado, neste caso a avaliação do professor avaliado.

Relativamente aos restantes avaliadores não se irão explanar as suas competências e papéis no processo da ADD, tendo em conta, que nosso estudo se remete para o nível supervisão micro, constituído pela relação do relator/supervisor e os seus contributos no desenvolvimento pessoal e profissional do professor enquanto supervisionado.

Pouco antes, de se ter concluído todo o processo nas escolas em relação ao ciclo avaliativo com o atrás descrito, surge a 11.^a alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básicos e Secundário, com aprovação do Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de Fevereiro que pretende restabelecer um ambiente de estabilidade e confiança nas escolas, nomeadamente, desburocratização dos métodos de trabalho e a avaliação das práticas e dos processos administrativos ligados aplicados à gestão da Educação.

Nessa linha de pensamento foi elaborado um novo regime de avaliação de desempenho docente, com o Decreto- Regulamentar n.º 26/2012, visando segundo Ministério da Educação e Ciência *"simplificar o processo e promovendo, ainda assim, um regime exigente, rigoroso, autónomo e de responsabilidade."*

Em traços gerais o novo modelo introduz:

- A diminuição dos processos burocráticos associados ao modelo da ADD;
- Ajustamento dos ciclos avaliativos à duração dos escalões para progressão na carreira;
- Eliminação das "evidências" que obrigatoriamente tinham de constar no relatório final de autoavaliação do professor avaliado;
- Utilização de grelhas simplificadas para os instrumentos de avaliação a serem utilizados pelos intervenientes no processo;
- Eliminação da avaliação interpares com a criação de uma bolsa de avaliadores externos e com formação especializada na área da supervisão pedagógica para os docentes em período probatório, no 2.º e 4.º escalões da carreira ou sempre que requeiram a atribuição da menção Excelente, nos restantes escalões a avaliação tem uma natureza interna privilegiando sobretudo a componente formativa.

Estas alterações parecem ir mais ao encontro das pretensões da classe docente que advoga que a avaliação do desempenho deve ser orientada para a valorização da actividade lectiva e para o principal trabalho do professor que é ensinar os seus alunos e ao mesmo tempo procurar aprimorar ao longo da sua carreira seu desempenho profissional.

Como afirma Hadji (1995, p. 36) “*esta tarefa necessária, que consiste em avaliar os professores, permanecerá sempre matéria delicada, incapaz de subtrair-se ao arbitrário ou ao ridículo*” se não tiver em linha de conta, como essencial da educação, o trabalho do professor nas aprendizagens dos alunos e de apoiar e fomentar o desenvolvimento profissional dos professores. Se tal não acontecer, a avaliação dos *mesmos* “*correrá o risco, muito forte, de continuar a ser, se não uma tarefa impossível, pelo menos uma tarefa insensata*” (ibidem).

É neste cenário que o papel do supervisor ganha uma dimensão maior, ao ter que realizar uma tarefa hercúlea através de um modelo de desempenho que apresenta uma série de dilemas intrínsecos na sua concretização e perante uma classe docente insatisfeita, desmotivada, céptica e exaurida pelas constantes mudanças processuais da avaliação. E como afirma Day (1999a, p.97) enquanto assistirmos a um clima de “*mudança legislada*” e não de “*negociada*” o sistema de avaliação e seus resultados, certamente, estarão longe do sucesso e da visão geral dos professores em relação ao seu trabalho e ensino.

Parece assim evidente que a forma abrupta como as sucessivas alterações legislativas no estatuto da carreira docente e consequentemente na avaliação do desempenho docente nestes últimos anos obstaculizaram a figura do supervisor e a prática de uma supervisão pedagógica desejável e consensual no interior das escolas. A associação quase exclusiva a uma função de regulação, de controlo do pessoal docente e de andaima na progressão da carreira profissional delimita e subestima a importância da supervisão pedagógica como uma actividade de desenvolvimento e de aprendizagem dos profissionais.

A (des)construção de uma prática supervisiva comprometida e colaborante, de valorização do desempenho dos docentes, de dinamização do trabalho colaborativo entre os pares que exploram e reflectem sobre a prática de cada um, será a grande tarefa alcançar entre adequação dos modelos legislativos e o exercício da actividade docente de qualidade, realista, justa e respeitada por todos.

3. O papel do relator/ supervisor como mediador.

Não menos importante será a figura do relator/supervisor como um mediador no âmbito da supervisão pedagógica, tendo em conta, que há necessidade de em todo e

qualquer processo, existir alguém que pelas suas características assume a posição de liderança do mesmo. Tradicionalmente, o conceito de supervisor estava automaticamente relacionado com alguém que realizava a tarefa de orientar e verificar o trabalho de outra, apenas em contexto de formação inicial de professores. No entanto, actualmente o papel do supervisor pedagógico ampliou-se e ganhou não só uma dimensão de formação inicial de professores, mas também, de uma formação continuada dos mesmos. Nesse sentido supervisor passa a ser alguém a quem compete ajudar o professor a desenvolver-se e a aprender como adulto e profissional que é, e a sua acção perspectiva-se em dois níveis distintos, embora relacionados entre si: exerce uma influência directa sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do professor e uma influência indirecta sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos que ele ensina (Alarcão & Tavares, 1987, 2003).

Para que tal se concretize, é necessário e urgente clarificar o papel do supervisor e as funções que lhe estão atribuídas no contexto escolar. As diferentes concepções sobre o que devem ser as funções de um supervisor, a escassez de informação na comunidade escolar e a deturpação dessas mesmas competências pela imposição de normativos legislativos que o remetem apenas para tarefas avaliativas dos seus pares, não perspectiva uma aceitação natural e de eficácia desse cargo no sistema escolar português. Para além disso, é obrigatório compreender a existência de diferentes patamares de responsabilidade na supervisão e diferentes tipos de supervisor. Saber aceitar de igual modo, o supervisor pedagógico, o qual exerce acção directa no desempenho e actividade profissional do professor, até ao director, a que todos, desde de sempre, reconhecem o papel de supervisor máximo dentro da complexa cadeia de relações que uma escola enquadra é a questão preponderante que se coloca nos nossos dias (Pawlas & Oliva, 2007).

O supervisor pedagógico desempenha um papel muito importante, como tal, é fundamental que possua uma formação especializada para que possa garantir o exercício das duas grandes áreas da supervisão clínica defendidas por M. Cogan, R. Goldhammer e R. Anderson já no final dos anos 50 referenciados por Alarcão & Tavares (1987, 2003): a dimensão analítica e a dimensão interpessoal. A primeira requer a observação, análise e reflexão colaborativa entre o professor e o supervisor de situações reais do processo ensino-aprendizagem na sua sala de aula que lhe possibilitem à posterior mudanças na sua prática e desempenho profissional. Esta dimensão pressupõe obrigatoriamente uma aprendizagem continuada também fora da sala de aula, com a partilha de estratégias de ensino, de planificações e processos avaliativos e um constante questionamento em conjunto. Assim existe uma interacção lado a lado, uma responsabilidade partilhada e um apoio constante que acentua a relação interpessoal entre ambos. Afigura-se um supervisor

“como um colega com mais saber e experiência, receptivo por excelência ao professor que orienta” ao mesmo tempo estabelece uma “relação de trabalho, isenta de tensões e baseada na confiança sólida e fiável” para o professor será sem dúvida a base para que possa procurar respostas às suas incertezas e dificuldades na prática lectiva (Vieira, 1993; Alarcão & Tavares, 1987, 2003; Oliveira-Formosinho, 2002; Sampson & Yeomans, 2010).

Perspectiva-se um supervisor que exerça uma acção formativa e facilitadora no crescimento profissional do professor, aliás Stones (cit. por Alarcão & Tavares, 1987, 2003) refere que realizar supervisão é ensinar, já que, na realidade o supervisor ao ensinar o professor está também ao mesmo tempo a contribuir para a forma como o segundo irá ensinar os seus alunos. Esta abordagem do papel do supervisor insere-se no cenário psicopedagógico defendido por Stones, que considera aprendizagem um processo de transferências de conhecimentos encadeada, ou seja, o supervisor ensina o professor que por sua vez ensina os alunos. Considera ainda, que a grande finalidade ensino-aprendizagem é conseguir desenvolver aptidões e autonomia na resolução de problemas e ajudar na superação dos mesmos. Nessa linha de pensamento Sampson & Yeomans (2010) consideram fundamental que o supervisor seja um treinador capaz de criar nos jovens professores a autonomia necessária para dar resposta as necessidades de aprendizagem dos seus alunos. E que ao mesmo tempo, estes incorporem gradualmente na sua forma de ensinar as sugestões e ensinamentos transmitidas pelo supervisor. Para que tal aconteça, é imperativo, que haja observação do trabalho do supervisor, ouçam os seus conselhos, explicações e que reflectam em conjunto sobre opções e estratégias de actuação do mesmo em determinados contextos.

Alarcão & Tavares reforça e alarga esta ideia considerando:

“o supervisor como alguém, com mais experiência e com conhecimentos mais consolidados, claros e reflectidos sobre situações, dificuldades e problemas semelhantes, que é antes de mais um colega, um profissional que adopta uma relação adulta de acolhimento, ajuda e formação numa relação dialogante, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, solidária, responsável”. (2003, p.58)

Para Pawlas & Oliva (2007) um supervisor terá que ser capaz de exercer ao mesmo tempo o papel de coordenador, consultor, um líder de grupo, um avaliador que acompanha o professor na melhoria do seu desempenho, na planificação do currículo e ainda alguém que contribui para o crescimento do seu desenvolvimento pessoal e profissional. Reiteram ainda, que o mesmo, deve apresentar um vasto conhecimento e competências muito específicas, nomeadamente ao nível da liderança e das relações interpessoais.

De igual forma, Wallace (cit. por Vieira, 1993) afirma que o supervisor numa perspectiva colaborativa deve ser *“um colega com mais saber e experiência, receptivo por excelência ao professor que orienta, co-responsabilizando-se pelas suas opções, ajudando*

a desenvolver-se para autonomia, através da prática sistemática da reflexão e da introspecção”. Para Alarcão & Roldão (2010) é fundamental proporcionar situações para que o professor possa ser capaz de realizar o “autoconhecimento” e reflectir sobre as suas práticas de modo a alcançar um maior conhecimento, em benefício do desempenho profissional. Afirmam ainda que “a natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho supervisivo, assente num acompanhamento e discussão permanente do processo e da acção e dos seus resultados” aparenta ser o caminho correcto na ajuda e formação do conhecimento profissional do professor.

Shön (2010) revela que reflectir sobre as acções que realizamos é o processo mais extraordinário, já que, permite àqueles que praticam essa reflexão encontrar o fundamental da sua prática. Defende ainda que desta forma se tornam especialistas em “praticar” a “sua prática” e a desenvolver um conjunto de conhecimentos que lhes permitem saber o que observar e como melhor responder nas diferentes situações.

É também nesse sentido, que Alarcão & Tavares (1987, 2003, p.52) acreditam ser necessário existir entre o supervisor e o professor um “processo de informação-reflexão-acção-reflexão” em que ambos “enquanto adultos” continuam aprender sobre o seu desenvolvimento humano o que lhes confere uma maior eficácia na acção educativa.

Este cenário reflexivo, amplamente abordado por Shön (1987) tem um cariz de natureza construtiva, já que, as competências do professor não se limitam aos saberes técnicos e científicos adquiridos, mas também, à capacidade de conseguir actuar e reagir perante situações novas com que é confrontado no seu trabalho. A essa aptidão que o autor apelida de “artistry” porque requer por um lado, criatividade, flexibilidade e sensibilidade para agir sobre o imprevisível e por outro lado, um conhecimento intrínseco e estratégico às acções que lhe permite operar. Assim o papel do supervisor será estimular a “reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção”. Deste modo, o supervisor torna-se peça fundamental para ajudar os professores a “compreenderem as situações, a saberem agir em situação e a sistematizarem o conhecimento que brota da interacção entre acção e o pensamento” (Alarcão & Tavares, 1987, 2003).

Uma supervisão que advoga o questionamento leva a uma maior autonomia do professor, à prática de uma “auto-supervisão” ou de uma supervisão interpares e à construção da identidade profissional num contexto de análise, reflexão e aprendizagem contínua (Vieira, 1993, Alarcão e Roldão, 2010). Aliás, a grande qualidade da supervisão, será sem dúvida, estimular a capacidade de reflectir, procurar ajuizar as tarefas de forma crítica executadas pelo profissional, indo ao encontro da visão do professor reflexivo projectada por Shön (Alarcão & Roldão, 2010).

Para o supervisor a grande batalha passará por conseguir conciliar essa capacidade de *“indagação crítica”* no sentido de apoiar e orientar o professor com a tarefa avaliativa que as funções o obrigam a exercer. Para que ambas sejam possíveis sem colidirem, cabe ao supervisor, remeter a avaliação para a análise da competência profissional do professor avaliado e perceber de que forma este utiliza a prática reflexiva como uma mais-valia para o seu desempenho na sala de aula, na obtenção de melhorias nas aprendizagens dos alunos, assim como, qual o contributo da acção supervisiva desenvolvida com o mesmo (Vieira, 2006). Para Berlak & Berlak (2010) uma busca crítica de novas formas de actuação no processo de ensino-aprendizagem não está completo se não incluir o desenvolvimento de novas competências e conhecimento para alterar os padrões de actuação do professor. A finalidade da supervisão é permitir ao professor realizar acção reflexiva através de uma análise profunda e ampla do maior número possível de perspectivas ou padrões de actuação que conhece e das propostas alternativas que o profissional encontra no diálogo meditativo realizado consigo próprio e com o supervisor.

Nas palavras de Oliveira-Formosinho (2002) *“o questionamento resultará em práticos autodirigidos”* e exigirá do supervisor um maior grau de consciencialização e aplicação das suas reflexões na resolução de problemas como exemplo para os professores que orienta, para Alarcão & Tavares (1987, 2003, p. 36) *“o supervisor deve apoiar o confronto com problemas reais a necessitar de serem descodificados para poderem ser resolvidos, e proporcionar ocasiões de levantamento de hipóteses, experimentação e verificação”*, Vieira (2006) reforça dizendo *“o apoio do supervisor no questionamento da prática”* é essencial para fomentar a qualidade das aprendizagens, ainda no entender de Alarcão & Roldão (2008) deve estimular *“o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a prática profissional”* e finalmente para Gonçalves (2006) o supervisor deve *“apoiar-se em sugestões práticas que aglutinem, também de modo produtivo, a tripla relação investigação-inovação-formação”*.

Como diz Oliveira-Formosinho (2002, p.18) *“Assim o supervisor contemporâneo deverá ser um ecologista social com competências para manter e alimentar um sistema escolar saudável”*. Nesse sentido, o supervisor deverá ser alguém que acompanha a realização das tarefas, que orienta as acções práticas, proporciona as condições e estabelece em conjunto com os pares, objectivos e finalidades a atingir e ao mesmo tempo consegue que os mesmos se sintam empenhados, motivados e conhecedores daquilo que é pretendido.

Enfatiza-se nesta definição de supervisor como um promotor no percurso exploratório do professor, nas suas capacidades de aprender, na importância das experiências e nas interacções que se geram a partir das mesmas, da criação de condições

necessárias aos contextos onde se desenvolve a prática lectiva e na sinergia existente entre os diferentes intervenientes no processo de desenvolvimento humano e profissional do professor. Estamos perante um cenário ecológico da supervisão, com uma visão mais abrangente da mesma, cujos vectores assenta não só, nas actividades desenvolvidas pelo professor, mas também, nos papéis que cabe a cada um desempenhar e nas relações interpessoais que se estabelecem. Este cenário concebido e amplamente defendido por Alarcão & Sá-Chaves (1994) e posteriormente por Oliveira-Formosinho (1997) enquadra-se numa perspectiva sistémica de cariz bronfenbreniano de desenvolvimento humano, onde as relações e as dinâmicas sociais assumem um papel relevante e primordial para o desenvolvimento do profissional, bem como, o meio envolvente. A utilização do conceito sistema, surge como a imagem mais esclarecedora para todo o processo da supervisão, já que, projecta-nos para uma cadeia de relações bem definidas, organizadas e imbricadas onde o todo é alcançado pelas partes. Não existe espaço para relevância de umas em detrimento de outras e coloca a supervisão ao nível da escola como organização. O supervisor e o profissional em crescimento não estão isolados, as suas acções e problemas surgem enquanto partes integrantes de uma comunidade em constante transformação e mudança (Oliveira-Formosinho, 2002; Alarcão & Tavares, 1987, 2003; Alarcão & Roldão, 2010).

O supervisor deve ainda ser capaz de atribuir à linguagem e ao diálogo crítico um espaço próprio, tendo em vista que através análise da narrativa do professor em contexto de ensino é possível identificar para além da sua forma de pensar, se as teorias que verbaliza são as mesmas que coloca em prática na sala de aula (Alarcão & Tavares, 1987, 2003). Para Lyons (2007, cit por Moreira 2011, p.24) a experiência vivida é *"multisensorial e multidimensional, só a ela acedemos através do que o indivíduo nos deixa conhecer – isto é pela verbalização"*, desta forma *"o respeito pela lateralidade é assumido e evidenciado na atenção que os supervisores concedem à voz dos professores"* (Alarcão & Tavares, 2003, p.40).

É um diálogo construtivo e democrático onde todos são importantes e as perspectivas do supervisor e do professor convergem apenas para uma única finalidade, melhorar o desempenho profissional e repercutir o mesmo no sucesso dos alunos e da escola como comunidade aprendente. A actuação do supervisor fazê-la sentir pela sua capacidade mais apurada de olhar para as situações pela prática profissional já adquirida, pelo distanciamento emocional em relação à situação, que lhe confere maior rigor e objectividade na análise e interpretação dos factos. Para além disso, estabelece-se uma relação dialógica e mais colaborativa entre pares, onde as competências interpessoais do supervisor serão fundamentais para que possa atenuar tensões ideológicas de carácter

pedagógico, impulsos ou conflitos morais, inseguranças e fragilidades perante a análise do trabalho do professor enquanto profissional (Alarcão & Tavares, 1987, 2003; Costa, 2011; Moreira, 2011).

Nesta linha de pensamento perspectiva-se

“o supervisor como uma pessoa, um adulto, em presença de outra pessoa, um outro adulto. Alguém que tem como missão facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem do professor, mas que não vai fazê-lo como se este fosse um aluno do ensino básico ou secundário. Atento á riqueza e às inibições provenientes das suas experiências passadas, aos seus sentimentos, às suas percepções e à sua capacidade de auto-reflexão, o supervisor não será aquele que dá receitas de como fazer, mas aquele que cria junto do professor, com o professor e no professor, um espírito de investigação-acção, num ambiente emocional positivo, humano, desencadeador do desenvolvimento das possibilidades do professor pessoa, profissional”. (Alarcão & Tavares, 2003, p. 43)

Desta forma a figura do supervisor ainda tem um longo caminho para percorrer no panorama actual daquilo que se passa nas nossas escolas, o seu papel está ainda confinado apenas ao papel de avaliador das práticas lectivas dos professores supervisionados. Nessa perspectiva para que tal deixe de perpetuar-se será necessário realizarem-se workshops formação, numa abordagem *“aprender a fazer fazendo”* que abre espaço para o confronto de ideias, para a possibilidade de corrigir, rectificar e melhorar a prática lectiva e é essa a ideia que deve estar subjacente entre o supervisor e supervisionado (Alarcão, 2009). De igual modo *“a supervisão é fundamentalmente um processo de desafios conjunto de desafios, acompanhados de apoios para que as pessoas sejam capazes de responder aos desafios” (Idem).*

Neste contexto refere Alarcão & Tavares (1987, 2003, p.72) os objectivos de um supervisor devem apontar para desenvolver nos formandos/professores as seguintes capacidades e atitudes:

- Espírito de autoformação e desenvolvimento.
- Capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência.
- Capacidade de resolver problemas e tomar decisões esclarecidas e acertadas.
- Capacidade de experimentar e inovar numa dialéctica entre a prática e a teoria.
- Capacidade de reflectir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo.
- Consciência da responsabilidade que coube ao professor no sucesso, ou no insucesso, dos seus alunos.
- Entusiasmo pela profissão que exerce e o empenhamento nas tarefas inerentes.
- Capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo.

No entender de Vieira (1993) o que é relevante destacar e clarificar no supervisor são as suas funções de: informar de forma constante e actualizada o professor sobre tudo os aspectos relacionados com o seu desempenho profissional; questionar continuamente o o que o rodeia, exercitando o prático reflexivo em si e nos professores que acompanha; sugerir novas ideias, soluções e mudanças de forma estimulante e não impositiva; encorajar a melhoria do desempenho profissional captando a essência do professor através de maior ligação no relacionamento interpessoal e finalmente avaliar no seu sentido mais formativo renegando o seu carácter unicamente avaliativo, equilibrando essa função para a regulação e monitorização da prática pedagógica.

Outra premissa a alcançar é incentivar cada vez mais a formação contínua ao longo da carreira pois irá permitir cada vez mais a possibilidade de partilhar ideias entre pares, reforçar conhecimentos e aumentar a sensibilidade para novos paradigmas no campo das ciências da educação, como diz Alarcão (2009, p.120) é falar numa “*supervisão em formação contínua*” onde “*o foco incide sobre o colectivo dos professores*” assumindo uma função reprodutora. Por outro lado, a formação contínua assenta em bases menos hierárquicas, já que não implica a existência de um avaliado e um avaliador, ou mesmo, de que um obrigatoriamente tenha mais experiência de ensino do que o outro, basta apenas que ambos queiram partilhar e analisar em conjunto modos de leccionar e actuar perante os desafios do processo ensino-aprendizagem (Smyth 1984 cit. por Alarcão 2003).

Não menos importante é procurar incutir ao profissional escolhido para exercer essa função de supervisão que o faça tendo sempre no seu pensamento duas características: a democraticidade e a da liderança com visão. A primeira que se respeite respeitando os outros e que o procure através do diálogo, indagação, da crítica construtiva e sempre com o espírito colaboracionista e também o que fomenta momentos de reflexão e que estimula a investigação nos seus pares. A segunda, que seja aquele que pela sua motivação, empenhamento, capacidade de questionar e iniciativa e aquele que consegue criar empatia com os pares, estabelecer elos de afectividade e de confiança (parte fundamental no clima de escola) e ainda de comprovar através do seu trabalho essa capacidade de ver mais além e de ser um elemento de referência na cultura organizacional da escola (Sullivan e Glantz 2000, cit. por Alarcão 2009).

O supervisor é um mediador, já que, ele faz parte da relação estabelecida com o professor, ao aferir sobre o trabalho deste, ele também reflecte e torna-se parte do processo de construção de um saber mais reforçado. Estabelece-se um sistema de relações dinâmicas de crescimento e desenvolvimento experiencial para ambos (Oliveira-Formosinho 2002). Pode-se falar que o indivíduo aprende sempre alguma coisa quando o outro tem capacidade de saber mais, a apresentar mais competência, mas desta forma o mediador

também se modifica ao adquirir a informação recebida por parte do professor, é uma aprendizagem cooperativa.

O supervisor para Sampson & Yeomans (2010) é descrito como um mentor que tem uma visão muito à frente, que é ao mesmo tempo um planeador, organizador, negociador e intérprete, anfitrião, amigo e conselheiro, treinador, educador e assessor. Ou seja, aquele exerce uma postura adequada conforme as situações e os contextos experienciados pelo professor na escola. Edwards & Collison (2010) acrescentam que é um processo activo onde o supervisor é professor orientador que abre o caminho para o profissional explorar

Nesse sentido o supervisor na visão de Glickman (1985, cit. por Alarcão & Tavares, 2003, pp.74,75) deve apresentar características que as identifica como os *skills* interpessoais fundamentais para essa função:

- Prestar atenção.
- Clarificar.
- Encorajar.
- Servir de espelho.
- Dar opinião.
- Ajudar a encontrar soluções para os problemas.
- Negociar.
- Orientar.
- Estabelecer critérios.
- Condicionar

Por outro lado, a forma como o supervisor estabelece a sua actuação vai definir o seu estilo de supervisão que pode ser resumida em três estilos: não-directivo, de colaboração e directivo. No estilo não-directivo essencialmente utiliza a capacidade de saber ouvir para ajudar o professor por si só a encontrar as próprias soluções, incentivando, permitindo-lhe a verbalização das suas emoções e organizando-lhe as ideias; o estilo que colabora insere uma dinâmica de diálogo com o supervisionado enfatizando o que ouve, realiza uma sùmula das sugestões e dos problemas apresentados e ajuda a resolvê-los; o estilo directivo preocupa-se sobretudo em dar indicações, estabelecer critérios e estabelecer limites claros para actuação do professor. No entanto, não é possível criar barreiras estanques entre os diferentes estilos e estes poderem aparecer misturados num supervisor. (Idem)

Como afirma Blumberg (1976 cit. por Alarcão & Tavares, 2003, p.73) “os *supervisores ideais*” serão os que conseguiram *ser “indivíduos abertos, de contactos fáceis,*

humanos e flexíveis” com quem se facilmente se consegue trabalhar, competentes, disponíveis e que em equipa tentam resolver os problemas.

Ora supervisor/mediador nas escolas portuguesas parece ainda estar longe desta idealização, e por isso, antes de mais, necessita de quebrar a desconfiança, a sensação de subordinação e controlo que a palavra está conotada. Por outro lado, é necessário atribuir a função no âmbito das competências exigíveis e particulares a quem de facto possa dignificar tal tarefa, e não por posição hierárquica ocupada na escola.

Outras razões existem para que ainda haja um percurso difícil a ser percorrido e alicerçar as escolas como um ecossistema onde todos são importantes e desempenham uma tarefa válida e valorizada pelos outros actores educativos. Desta forma ganha a classe docente pois se valoriza interna e externamente, ganham os alunos e toda a sociedade pela obtenção de um ensino de qualidade e de referência.

Em suma parece ser necessário olhar para o papel do supervisor/mediador, como implícito no trabalho de cada professor, não esquecendo que apenas alguém com mais experiência assume a liderança desse cargo, mas também ele em situação de aprendizagem ao aprender a ensinar. É essencialmente um facilitador do processo de desenvolvimento e da aprendizagem do professor, fomenta a investigação-acção-formação e encoraja a reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção (Alarcão, 2009).

4. A dimensão afectiva no desempenho profissional do supervisor e professor supervisionado.

Parece relevante ainda abordar no contexto da supervisão a dimensão das relações afectivas que se geram entre quem exerce o papel de supervisor do professor supervisionado, já que, também esta área tem sido alvo de vários questionamentos no seio das escolas pelo “mal-estar” que pode criar entre os seus membros. Quando se fala do “ambiente” que uma escola reflexiva pode e deve proporcionar, obrigatoriamente, falamos do clima de escola que se define como sendo a manifestação do significado dos eventos organizacionais criados por um conjunto de sujeitos que interagem e partilham uma estrutura de referência comum. Ora, a atribuição de forma geral ao coordenador de grupo e representante de grupo no actual sistema de ensino em Portugal de um acréscimo de tarefas “supervisivas” de avaliação e de classificação dos seus pares com implicações na progressão da carreira dos mesmos, coloca em enfoque as emoções/sentimentos que se possam produzir no decurso desse trabalho. Nesta perspectiva o processo adquire uma componente emocional elevada no que concerne aos juízos de valores que outros possam

fazer do seu trabalho, da capacidade de aceitar as críticas e orientações de quem por vezes não reconhece o mérito e competências necessárias para o fazer.

É então indispensável talvez começar por mudar a realidade emocional da organização- escola, da sua cultura e na forma como os comportamentos estão secularizados. A base do *status quo* impera na mentalidade dos profissionais deve ser completamente modificada em prol da promoção de um grupo mais unido em torno de um líder/supervisor a quem reconhecem as competências, o direito de os levar a pensar no seu trabalho e de finalmente, de os avaliar. A mudança implica supervisores com uma liderança forte, motivados, e perseverantes e empenhados (Goleman, 2011b). Acresce dizer que devem ser capazes de promover o bom relacionamento, a cooperação, dialogicidade, democraticidade, a justiça e de equidade de critérios no exercício da sua função.

De forma análoga Alarcão e Tavares (2003, p.35) referem "a prática reflectida precisa de se ser acompanhada por supervisores que, experientes, detenham as competências para orientar, estimular, exigir, apoiar, avaliar, isto é, sejam simultaneamente treinadores, companheiros e conselheiros".

No entender de Gonçalves (2006, p. 29):

“ Estas parcerias implicam necessariamente cumplicidades pedagógicas, didáticas e científicas entre os seus protagonistas de forma que o envolvimento de cada um deles se traduza também pela construção de plataformas comuns onde formadores e formados se encontrem para juntos (re)criarem momentos de apropriação (re)construção e (re)utilização do conhecimento”.

Para Borges (2007,p. 39) *“será através das atitudes, dos comportamentos que os actores assumirão as suas posições, se afirmarão como elementos de um grupo que partilha essas mesmas atitudes e comportamentos”*, no fundo, elas permitirão estabelecer as reacções afectivas que se desenvolvem dentro dum grupo. No seu entender, *“será através das atitudes, dos comportamentos que construiremos, também, o nosso caderninho de significados”* com uma leitura comum para o grupo e que dessa forma possibilita *”* compreender-nos, compreender os outros, construir e re-construir a realidade, construirmos-nos e re-construirmo-nos, construindo e reconstruindo os outros (idem).

Não é possível negar a existência de interacções afectivas entre os diferentes intervenientes da comunidade educativa, elas vão pautar o clima na sala de aula e o clima da escola. O professor como pessoa que é está imbuída de sentimentos, logo as relações afectivas vão fazer parte do seu processo de formação como profissional do ensino. As reacções afectivas que obtém dos seus alunos e dos seus pares são motivo de alegrias ou de tristezas. Aliás é também em termos afectivos e de intuição, mais do que em termos racionais, que os docentes justificam as suas decisões. Nessa perspectiva não se pode negar o papel da afectividade no contexto escolar e muito menos na vida dos professores

que diariamente são bombardeados com diferentes situações que implicam o uso das apetências afectivas no desempenho da sua actividade (Estrela, 2010). A este propósito Gonçalves (2006) entende que o professor está permanentemente num acto contínuo de valoração das consequências dos seus comportamentos perante os outros, sejam eles, alunos ou seus pares. A dimensão afectiva, emocional e social do que é positivo ou negativo não está dissociado do seu pensamento e no modo de agir perante os outros e dos outros perante si.

Incumbe ao supervisor e ao professor supervisionado saberem lidar da melhor forma com os sentimentos experienciados no decorrer da sua actividade profissional e canalizar para a construção uma base de trabalho de promoção do crescimento e desenvolvimento de ambos como práticos profissionais do ensino.

Por último, como refere (Perrenoud, 2002, p.100) *“A escola não mudará contra a vontade dos seus actores, ou então só o fará superficialmente”* para que isso não aconteça é preciso que os supervisores estejam cientes que essa renovação só será possível tendo consciência de que a dimensão afectiva é essencial para as verdadeiras reformas que urgem na educação e na valorização do papel dos professores na sociedade.

5. A inteligência emocional na promoção dos supervisores.

Embora ainda exista alguma descrença relativamente ao papel da inteligência emocional (IE), a mesma assume uma grande relevância e tornou-se tema de debates em sociedade com a obra de Daniel Goleman (1995) com o mesmo título. No entender de Goleman (2000; 2011a; 2011b) são as capacidades que nos permitem controlar o nosso estado de espírito de forma a evitar que a frustração nos impeça de pensar o que inclui o autocontrolo, o zelo, a persistência, bem como, a capacidade de nos motivarmos a nós próprios, o reconhecimento das emoções nos outros e a gestão das relações. Refuta ainda que enquanto a maioria dos cientistas afirma que o QI não pode ser alterado, as competências emocionais cruciais podem ser adquiridas e aperfeiçoadas ao longo da vida através do que aprendemos com as nossas experiências. Aliás constata-se que tais capacidades emocionais melhoram gradualmente à medida que cada um de nós consegue dominar as suas emoções, impulsos, motivação de si próprio, no aperfeiçoamento da nossa empatia para com os outros e destreza social.

Para Märtin e Boeck (1999, p.10) deve-se dar um novo significado ao conceito de inteligência, este deverá ser mais amplo do que *“a capacidade de abstracção, a lógica formal, a compreensão de implicações complexas e o tratamento de amplos conhecimentos de carácter geral”*, já que várias acções levadas a cabo por diferentes pessoas provaram

que o seu comportamento inteligente estava associado a competências emocionais e sociais elevadas tais como: “*criatividade, o talento para organizar, o entusiasmo, a motivação, a destreza psicológica e as atitudes humanitárias*”. Howard Gardner (1983, cit por Filliozat, 2000) afirma existir mais do que um tipo de inteligência, assim, para além da inteligência verbal e lógico-matemática ligadas ao QI, acrescenta a inteligência espacial, musical, cinestésica, interpessoal e intrapessoal. Sendo as duas últimas a capacidade de compreender os outros e de trabalhar com eles e a capacidade de se reconhecer a si próprio as suas emoções e lidar da melhor forma com as mesmas, respectivamente que posteriormente Salovey e Mayer (1990) e Goleman (1995) denominaram de inteligência emocional.

Numa definição mais ampla e completa podemos definir a IE como:

“ (...) un conjunto de capacidades que podríamos resumir en las siguientes: capacidad para reconocer y expresar los propios sentimientos y emociones, para captar los sentimientos y emociones de los demás (empatía), para controlar las propias emociones y las de los otros, para superar las frustraciones y adversidades (resiliencia), para disponer de una escala de valores que oriente y de sentido a la propia existencia, para dar y recibir, para integrar diferentes polaridades (lo cognitivo y lo emocional, la tolerancia y la exigencia...), para la toma de decisiones acertadas, para mantener una actitud positiva ante la vida y para la automotivación y la autoestima”. (Palomero Pescador, 2005, p.12)

Assim, parece fazer todo sentido que os supervisores invistam uma parte do seu trabalho na exploração e melhoramento das suas competências emocionais e dos professores que supervisiona, como afirma Palomero Pescador (2005, p.11) “*la educación emocional es también fundamental para el profesorado, debiendo estar presente en sus procesos de formación inicial y permanente*”, durante muito tempo pareceu pouco ético aliar-se profissionalismo com emoções que Goleman (2011b) definiu como ausência de “*literacia emocional*” e Palomero Pescador (idem) como “*analfabetismo emocional*”. Torna-se cada vez mais claro que uma formação integral do professor passa pelo reconhecimento dos seus próprios sentimentos, aprender a gerir emoções, estabelecer interações com os outros, de ter empatia perante as suas emoções e saber exprimir as mesmas (Estrela, 2010).

Nesse sentido, cumpre ao supervisor favorecer esse crescimento para si e para os professores que supervisiona de forma a criar bases mais sólidas de trabalho. Ao compreender melhor os outros, será possível reagir com empatia às necessidades e aos sentimentos dos mesmos, diminuir ou eliminar o medo e a insegurança dos outros em relação a si pelo papel que desempenha e estabelecer um clima mais solidário e reforçar cooperação dos pares (Filliozat, 2000). Goleman (2011a) fala de liderança primal (leadership) considera ser a capacidade do líder potenciar sentimentos positivos nos outros

que estão em seu redor, funcionando como ressonância para libertar o melhor das pessoas e para isso tem que ter em conta a inteligência emocional.

Compete ao supervisor fazer elogios, criticar de forma positiva, dar apoio, realçar o papel de cada um nas actividades a desenvolver, devem conduzir os assuntos através de um sentimento de clareza, orientar o trabalho, estimular a flexibilidade dando espaço ao professor para leccionar e executar as tarefas de maneira a sentir-se à vontade e dar o seu melhor. São estas características que estão subjacentes no efeito emocional primordial de um líder (Goleman , 2011a).

No entanto, tudo isto não significa que o supervisor tenha que agir sempre de uma forma simpática, numa liderança emocional também está patente a capacidade do mesmo conseguir impor-se através do grau de exigência que incute nas tarefas, estabelecendo de forma clara a pertinência desse rigor. É importante o supervisor perceber que por vezes os professores não estarão tão motivados para o fazer, e por isso, não pode ter receio de ser determinante agir de forma que os outros cumpram os seus deveres e obrigações. Faz parte do seu trabalho predispor os outros para executar tarefas, ser capaz aliar as emoções e a ética profissional.

Contudo deve ser assertivo sem perturbar indevidamente a pessoa, ou seja, deve ser capaz de agir com firmeza mas com moderação na escolha das palavras para não criar climas de tensão, ansiedade e de preocupações no professor já que tal vai reduzir a sua capacidade mental. Por outro lado ele próprio será afectado por esse clima repercutindo-se na sua capacidade de pensar, de ler as emoções dos outros e de estabelecer a competência de relacionamento social. (Marina Torres, 2005; Goleman 2011a)

Tendo em conta todas as referências já citadas sobre a importância da IE talvez seja bom para as escolas criarem um conjunto de características, um modelo das qualidades de supervisor, onde para além das competências didácticas e científicas estejam presentes aptidões de carácter emocional que promovam o desenvolvimento das mesmas nos professores e que se reflectam no trabalho realizado com os alunos. Goleman (2000, p.56) afirma *“saber que alguém faz parte do grupo dos melhores alunos só nos diz que essa pessoa é excelente no desempenho de certas tarefas que são medidas por notas. Nada nos diz a respeito de como reage às vicissitudes da vida”*

Será fomentando uma educação emocional que permita desenvolver competências emocionais que se consegue aumentar o bem-estar pessoal e social do indivíduo e potenciar a melhoria do seu desempenho profissional.

Num estudo realizado por Goleman (2011a) este chegou a conclusão que os traços que definiam os grandes líderes se podiam resumir em quatro competências da inteligência

emocional: energia para alcançar resultados; capacidade de iniciativa; capacidade de trabalho em equipa e de colaboração; e aptidão para liderar o trabalho de grupos.

Para Bisquerra Alzina (2005) a formação dos professores, onde se inclui o supervisor, deve conseguir reunir algumas das competências emocionais tais como:

- Consciência emocional, que consiste em conhecer as próprias emoções e dos demais. Isto só se consegue através da autoobservação e da observação do comportamento das pessoas que nos rodeiam. Abre a porta para empatia e para as atitudes pro-sociais.

- A regulação emocional, sendo este, talvez o mais importante para educação emocional. A capacidade do indivíduo se autocontrolar perante os seus impulsos, sobretudo das emoções negativas (como por exemplo o controlo da ira, da frustração...).

- A autoestima é a dimensão emocional do auto-conceito. Está presente na sua vida profissional, social e familiar, deve ser trabalhada para potenciar a sua auto-estima para que possa melhorar a sua forma de agir com os outros.

- as habilidades sócio-emocionais conjunto de competências que facilita as relações interpessoais. O que proporciona um clima favorável para o trabalho em grupo, produtivo e satisfatório. Saber escutar, ser assertivo, expressar os próprios sentimentos, trabalhar em grupo, negociar, fazer frente à pressão do grupo, resolver conflitos são algumas dessas habilidades sócio-emocionais.

- as habilidades de vida e o bem-estar subjectivo conjunto de competências tais como: gerir o stress, o tempo, ser positivo, ser capaz de automotivação, ser capaz de criar um clima de bem-estar e deixar fluir os acontecimentos, as relações sociais com ponderação.

Tais características não são totalmente inatas, como já referimos a IE, tem um dose de elemento genético mas pode adquirir-se e aperfeiçoar ao longo da vida, assim, compete ao supervisor trabalhar nesse sentido melhorando seu autodomínio, as reacções mais impulsivas, moderar as suas críticas com apreciações positivas e encorajadoras e ser capaz de levar as pessoas a ter uma visão conjuntada e partilhada no trabalho (Goleman 2011b). Hargraeves (2007) reitera dizendo que estes devem ser *“advogados e defensores apaixonados de uma aprendizagem profunda e ampla”*, tal função deve ser usada para amparar os professores num caminho percorrido em conjunto para a promoção de uma aprendizagem sustentada. Ao mesmo tempo necessita de criar condições emocionais gerando “aprendizagem numa literacia emocional” e, deste modo, trabalhar proficuamente com as pessoas que convive. Afirma ainda que os líderes não podem funcionar como “meros orquestradores” dos desempenhos das outras pessoas, canalizando a sua atenção apenas para os resultados, mas sim, estarem atentos, a todo o processo que produziu os mesmos. Por sua vez, Andrés Vilorio (2005, p. 110) acrescenta, *“la educación se há*

centrado tradicionalmente en el desarrollo cognitivo” do indivíduo colocando de parte a dimensão emocional do mesmo. No entanto, *“el desarrollo cognitivo debe complemplarse con el desarrollo emocional”*, já que, uma aprendizagem não se confina apenas ao lado do intelecto, obrigatoriamente passa pelas emoções, pela intuição e a acção no processo.

A capacidade de um supervisor para induzir entusiasmo e espírito de colaboração pode ser determinante para o sucesso do grupo disciplinar, dos alunos e da escola como comunidade aprendente. Deste modo, compete ao supervisor exaltar uma postura aberta, franca e apaixonada pela sua profissão para que seus pares se sintam contagiados com a mesma vontade de explorar e potenciar os seus desempenhos e abarcar novos desafios no ensino. O supervisor deve ter como meta ensinar a desejar o desejável.

Parece indiscutível que todos os autores acreditam que é fundamental aceitar a importância das emoções no nosso desempenho profissional, compreende-las e trabalhar com elas é uma tarefa imprescindível ao supervisor. Só desta maneira é possível ao supervisor inspirar confiança e motivar os professores na construção da sua formação e favorecer as relações socioafectivas deste com os alunos (Andrés Viloria, 2005).

A investigação existente mostra que os grandes líderes “fazem-se”, isto é, ao longo da vida e da carreira profissional, e vão gradualmente adquirindo as competências que os tornam, tão eficientes. A capacidade de liderança pode ser aprendida por qualquer líder em qualquer momento da sua carreira”

Para isso, será necessário, realizar uma aprendizagem autodirigida no sentido de reforçar ou melhorar uma qualidade que já se possui ou uma qualidade que se quer adquirir, ou as duas coisas. Tal aquisição implica antes de mais uma visão clara do *“eu ideal”* e aquilo que pretendemos ser e para isso o reconhecimento do verdadeiro do *“eu real”*. Ter a percepção das nossas falhas e dos nossos pontos fortes é o ponto de partida para a mudança na forma de actuar e dirigir os outros (Goleman, 2011 *b*)

As competências emocionais podem mudar à medida que se ascende na carreira, assim, no caso do supervisor, será procurar formas de obter reacções dos professores, de os estimular, inspirar e conciliar esforços para alcançar objectivos e sucesso escolar. As competências- chave tem que se coadunar a cada realidade organizacional, por isso, devem possuir uma ecologia emocional própria, ou seja, o supervisor deve escolher as estratégias de abordagem mais adaptada ao universo humano que vai supervisionar (Goleman 2000).

É importante compreender que, quando um professor adquiriu competências emocionais está em melhores condições de se relacionar positivamente com os alunos, com o resto dos professores e com as famílias ou seja com toda a comunidade educativa (Bisquerra, 2003).

Ao longo da história constata-se que os grandes líderes foram aqueles que utilizaram as emoções para dirigir, controlar ou simplesmente ajudar os outros em seu redor. Estes sempre estiveram associados às características de protecção, sabedoria, capacidade de actuação em momentos difíceis e agregador de forças para lutar ou atingir determinado objectivo. Como refere Goleman (2011a, p.25) ” (...) os líderes têm o poder máximo de dirigir as emoções de todos. Se as emoções das pessoas forem empurradas para o entusiasmo, o desempenho pode melhorar muito; (...) ”. Nessa lógica, afirma Estrela

“Por isso as competências emocionais são consideradas, cada vez mais, como devendo fazer parte dos programas de formação dos professores, pois constituem elementos importantes do seu profissionalismo que não podem deixar de comportar uma clara dimensão ética e emocional”. (2010, p.8)

Parece claro, que o objectivo de capacitar os supervisores e consequentemente os professores de competências emocionais, nomeadamente de: consciência emocional, regulação emocional, autogestão, inteligência interpessoal, habilidades de vida e bem-estar são cada vez mais exploradas e valorizadas na área educativa. No entanto, se analisarmos com cuidado, o leque de colegas aos quais reconhecemos uma capacidade inata de liderar equipas de trabalho, verificamos estarem subjacentes estas competências emocionais, de uma forma mais ou menos clara nas suas qualidades enquanto indivíduo.

Assim, devem ser criados programas para a prática da educação emocional na formação dos professores (seja esta inicial ou contínua), para que estes possam estar mais bem preparados ao exercer a sua actividade profissional e sobretudo quando destacados para assumir funções de supervisão pedagógica. Ao investir-se na inteligência emocional na escola actual, estamos certamente a contribuir, para que mesma possa ser o elo de ligação fundamental para a aceitação, valorização e promoção do trabalho do supervisor perante os seus pares de uma forma harmoniosa e na qualidade do ensino administrado aos alunos.

Capítulo II – Escola reflexiva, Trabalho Colaborativo, Paradigmas de Formação e Supervisão

Neste capítulo, aprofundaremos a pesquisa bibliográfica em torno da nova conceptualização de escola, de supervisão e da sua prática sustentada na evolução das abordagens na educação e de formação de professores. Ao estudarmos e reflectirmos sobre essas temáticas, ajudar-nos-á certamente, a perspectivar os rumos que orientam os professores, e em particular aqueles que exercem as funções de supervisores pedagógicos neste início de séc. XXI em Portugal.

1. A importância da escola reflexiva para supervisão.

As grandes mudanças ocorridas nos últimos anos na escola, nomeadamente, a aquisição de maior autonomia por parte desta, possibilitam a ideia de que a mesma deve ser encarada como um todo organizacional, sistémico e ecológico referido por muitos autores como necessária para uma supervisão do século XXI. Assim, segundo Alarcão & Tavares (2003, p. 132) essa “*visão da supervisão decorre da nossa concepção de uma escola como um organismo vivo, em desenvolvimento e aprendizagem, norteadada pela finalidade de educar (...)*”. Também Oliveira-Formosinho, (2002) reforça este pressuposto dizendo que se numa fase inicial onde se releva a importância da formação inicial de professores e posteriormente com a formação contínua, onde o profissional é sobretudo referenciado em relação ao trabalho desenvolvido isoladamente na sua sala, verifica-se que esta não é estanque e daí se assiste ao surgimento da noção de uma formação “*centrada na escola*”, ou seja, o professor é um elemento participativo, executor e avaliador do seu desenvolvimento profissional. Assim ele é um elemento “*integrado*” nos diferentes “*departamentos, grupos, projectos*” existentes na escola “*como unidade organizacional*”, transformando-se ele próprio num actor organizacional.

É necessário compreender que a escola não é um local estanque e isolado em relação ao meio, se estamos perante uma sociedade que sofre modificações e evolui constantemente, então esta terá que ser capaz também de se renovar e adaptar às mudanças para melhorar e aproximar a qualidade do ensino e dar resposta a essa interacção com o mundo. A concepção da escola deve ser vista como “*organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social*” esta tem que ser “*caracterizada pela sua sensibilidade aos índices contextuais*” e saber agir e resistir perante as problemáticas pedagógicas, interpessoais, culturais e sociais que se defronta no seu dia-a-dia. Segundo Hargreaves (1995, cit. por Alarcão & Tavares, 2003,p.133) a escola não pode continuar a ser “*pré-moderna a operar num mundo pós-moderno*”.

Perante esta realidade a escola precisa de adoptar uma acção reflexiva, criar condições de desenvolvimento e de conhecimento aos seus elementos, sejam eles, alunos, professores ou restante comunidade escolar. Para isso, está implícito a criação de um clima de formação cooperante e saudável que enriqueça as aprendizagens qualitativas na escola. Sempre que os professores actuam numa acção de transformação e de renovação da construção do conhecimento geram-se sinergias em toda comunidade escolar é uma “escola aprendente” onde todos procuram alcançar um objectivo comum, que pode ser perfeitamente o seu Projecto Educativo. No entanto, ainda é para a maioria dos professores “*difícil trabalhar em equipa ou investir numa dinâmica colectiva de projecto de escola*”, isto porque “*o trabalho cooperativo custa tempo, energia, ameaça a autonomia, baralha as certezas, (...) cria conflitos...*”(Gather Trurler, 1996 cit. por Perrenoud, 2002, p.98). Será a mudança demorada, mas necessária que os actores educativos terão que fazer para a acompanhar as exigências actuais da escola como uma organização viva e sujeita a constantes reajustamentos pelas pressões internas e externas que se lhe impõem e obrigam a novos desafios.

Para Perrenoud (2002) é necessário preparar e formar os professores para esse trabalho colaborativo que pode ser feito através do reforço da formação contínua e do acompanhamento de projectos que permitam desenvolver uma dinâmica de cooperação. Pode-se dizer que nesta forma de actuação o trabalho colaborativo utiliza as mais-valias de cada professor, respeitando as suas características individuais e perspectivas diversificadas para a melhoria e a criação de conhecimento.

A escola reflexiva desenvolve o seu trabalho com o que tem em «indoor» mas também com o que recebe de «outdoor», ou seja, é uma escola aberta que nunca esquece os contextos onde está inserida e que a influenciam. Procura trabalhar alicerçada no seu potencial humano, cultural e social, mas também sabe reconhecer as suas limitações, sejam elas, humanas, estruturais ou políticas. Mas com essa mesma consciência constrói um projecto e assume um caminho que elege para que a conduza a uma escola de futuro. É na definição de Alarcão & Tavares (2003, p.133) “*...uma escola inteligente, autónoma e responsável que decide o que deve fazer nas situações específicas da sua existência e regista o seu pensamento no projecto educativo que vai pensando para si e experienciando.*” Esta terá que ser obrigatoriamente inovadora, motivadora, ambiciosa, exigente na qualidade dos seus membros, dinâmica para enfrentar os problemas e constrangimentos que se lhe impõem e saudavelmente provocatória perante o mundo que a rodeia.

Na concepção de Shön (2010), a prática profissional está sujeita a situações de instabilidade e de incertezas que nem sempre o professor é capaz de resolver, pois o seu conhecimento e as suas vivências não conseguem abarcar todas as soluções exigidas pelos

acontecimentos que ocorrem no exercício do seu desempenho. Assim, no seu entender e também no de Hillier (2005), Tabachnick & Zeichner (2010) muitos desses acontecimentos ultrapassam os conhecimentos e as competências adquiridas pelo professor no decorrer da sua formação profissional. Por isso, necessita de ser ao longo da sua carreira um profissional reflexivo que consegue ver e analisar as suas acções, questionar os caminhos das suas acções e (re)construir a sua função como docente. No fundo, ser capaz de estar não só concentrado no desenvolvimento da acção, mas também, *“atento aos efeitos inesperados, aqueles que não tinha antecipado mas que podem revelar-se de interesse”* (Alarcão, 1996, p. 15).

Aliás, Shön (2010) centra a sua concepção para o desenvolvimento de uma prática reflexiva, para a formação de um profissional reflexivo, em três ideias centrais: *“o conhecimento na acção”*, a *“reflexão na acção”* e a *“reflexão sobre a reflexão na acção”*. No primeiro caso, o profissional tem o conhecimento que lhe permite dominar a execução da acção, a segunda situação decorre em simultâneo com a acção, sempre que o profissional por breves instantes reflecte e reformula a acção, se for posteriormente, nesse caso, implica a reconstrução mental da acção e o pensamento que esteve implícito com a finalidade de compreender as razões para o sucedido. Acontece sempre que no decurso da actividade, a mesma, foge aquilo que seria esperado inicialmente pelo profissional, gerando uma dupla reflexão. O mesmo acredita ser através desta forma construtiva do conhecimento que o profissional pode progredir e desenvolver-se.

Para Berlak & Berlak (2010) a prática reflexiva é fundamental para os professores, dado que não existem modos de actuação *“ideais”* previamente definidos para as situações que podem ocorrer no processo de ensino-aprendizagem, assim sendo, e não existindo fórmulas mágicas, o profissional terá que se auto-recriar e adaptar o seu desempenho aos diferentes contextos que encontra ao longo do exercício da sua actividade. Ainda segundo os autores é isso que torna tão desafiante e inspirador esta profissão.

No entanto, Tabachnick & Zeichner (2010) chama atenção para o facto da essa mesma acção reflexiva ser consertada e direccionada com objectividade para um determinado fim, ou seja, segundo eles, não basta realizar o acto reflexivo sobre a prática educativa. É necessário, estabelecer critérios que devem estar presentes durante o processo de reflexão que possam ajudar a distinguir o que é aceitável ou não na prática educativa e se a mesma deve ter em conta os contextos onde a mesma é realizada. Afirmam ainda que advogar a acção reflexiva por si só como aparentemente fizeram Cruickshank ou Shön sem qualquer intencionalidade não serve qualquer propósito na educação.

Segundo Dewey (2010, p. 4) “*thinking is not a case of spontaneous combustion*” é algo que acontece quando invocamos a experiência vivida, procuramos soluções para os problemas, uma estratégia para ultrapassar um obstáculo, planejar um acontecimento, etc. No entanto, “*thinking need not a be reflective*” muitas vezes pensamos sobre os actos mas não somos capazes de ser críticos em relação aos mesmos. Por isso, reflectir determina suportar e sofrer o trabalho de procurar interpretar os actos, de analisar cuidadosamente as consequências, elaborar diferentes hipóteses para encontrar a mais fiável e consistente resolução. Ou seja, é antecipar os resultados através da interpretação das acções e suas consequências. Digamos que, o processamento da informação experienciada pelo professor é uma condição essencial para compreender a situação, agir sobre a mesma e proceder à avaliação dessa decisão.

Assumir a prática reflexiva na escola e no trabalho dos professores, implica por parte destes, dominar competências cognitivas e metacognitivas que lhes sirva como suporte para saber criticar a sua prática, as crenças e princípios inculcados nessa prática, a contextualização dos lugares em que a desenvolvem e os benefícios que podem ter no seu desempenho profissional. Devem olhar para a reflexão como elemento base para consolidar a sua acção educativa e elevar a qualidade da escola que integram (Herdeiro, 2010).

Para Vieira (1993, p.26) “*a reflexão constitui um instrumento-chave de teorização a partir da experiência e da reestruturação de saberes anteriores*”. A abordagem reflexiva é sem dúvida a capacidade de (re)construir, (re)elaborar de forma criativa os percursos da acção pedagógica. É ter consciência sobre a “*imprevisibilidade dos contextos de actuação profissional*” Alarcão (2000), é distinguir práticas rotineiras e ao reflectir sobre elas, as mesmas assumirem uma perspectiva diferente ou as percepcionarmos sobre outra luz. É promover de *artistry* de Shön (1983), isto é, inserir a sensibilidade do artista no ensino. Por último, é realizar reflexão sobre a reflexão na acção possibilitando ao profissional desenvolver e progredir na sua formação e conhecimento de si próprio e das suas acções futuras (Alarcão, 1996; Tabachinick & Zeichner, 2010).

Desta forma, percebe-se que o acto educativo é um processo ancorado numa forte imprevisibilidade e espontaneidade, o que determina que o professor seja capaz de tomar decisões no decorrer da acção. Tal implica que por vezes não seja possível existir o momento de reflexão e só a posteriori o consiga realizar, mas é dessa acumulação de situações desafiantes na sala de aula e da resolução das indecisões no acto pedagógico que o profissional acumula um saber que lhe permite indagar em novos confrontos e expandir o seu repertório de competências profissionais.

Nas palavras de Gonçalves (2006) a observação e análise da relação educativa é um instrumento privilegiado para o professor, ao permitir que este consiga não só, ter

consciência da sua acção, mas também como a organizou, ao colocar-se num patamar que lhe possibilita ser ao mesmo tempo o executor e observador intrínseco da mesma.

O modelo reflexivo de formação profissional é um processo de questionamento e de debate sistemático sobre (re)construção de saberes, de procura de novas capacidades e modos de estar no ensino. Mantendo um julgamento crítico sobre as práticas educativas e sendo capaz de abraçar outras novas ou renovando as antigas (Vieira, 1993).

O professor na escola reflexiva tem a tarefa de encontrar e reconhecer as questões para as quais não consegue ter resposta imediata ou única na sala de aula e que o leva a indagar, investigar e procurar possíveis respostas. Tal postura, é inerente ao profissional que busca uma prática reflexiva, que assume não possuir todas as respostas, mas que possui a autoconfiança necessária para não esmorecer e arriscar uma nova abordagem (Shön, 1997).

Deve estar presente no espírito de cada professor que a sua aprendizagem nunca está completa, ela renova-se em cada experiência vivenciada ou partilhada pelos seus pares, é um processo que necessita da prática reflexiva (Gonçalves, 2006), ser reflexivo é ter a *“capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido”* (Alarcão, 1996, p.175), *“implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afectivas, interesses sociais e cenários políticos”* (Pérez Gómez, 1997) para que estes possam encontrar o significado das suas práticas pedagógicas e de exprimir aos outros os seus, constrangimentos, convicções e acções.

Nesse sentido,

“ (...) para os professores, o primeiro dos benefícios da prática reflexiva constitui-se como um conhecimento mais profundo do seu próprio estilo de ensino, e por último, uma maior eficácia como professores. Outros benefícios específicos incluem a validação dos ideais do professor, desafios benéficos para a tradição e respeito pela diversidade na aplicação da teoria à prática de sala de aula”. (Ferraro, 2000, cit por Gonçalves, 2006, p. 28)

Tudo aponta no sentido que a escola reflexiva possa trazer ao professor uma maior autonomia na gestão das aprendizagens, valorizando mais as suas competências, o seu desempenho profissional, a interacção de si com os outros e das cumplicidades colectivas.

É talvez, resgatar a identidade perdida do professor e da escola como comunidade aprendente, onde o individual e o colectivo se entrelaçam no pensamento e na acção, para qualificar os seus membros e (re)lançar a sua função de formação em consonância com uma sociedade do conhecimento.

E por último, é novamente enfatizar o pensamento como expressão máxima da formação e desenvolvimento profissional e humano do docente, libertando da rotina e do

automatismo da transmissão de saberes imposto por um sistema tecnocrático e burocrático, para uma diversidade de processos e práticas experienciadas, partilhadas e construídas numa dinâmica que leva o seu desempenho a progredir e a conhecer-se a si próprio.

2. A supervisão como potencial incremento do trabalho colaborativo.

Entende-se como cultura colaborativa: a cultura local do trabalho e da comunidade (valores partilhados, qualidade das relações, normas colaborativas) que influencia mais do que o conhecimento, competências e histórias pessoais. Nesta lógica assume de vital importância para a escola que mesma seja difundida e realizada numa vertente que conduza a um maior desenvolvimento humano e profissional dos seus professores. Nas palavras de Oliveira-Formosinho,

“ A escola enriquece quando é possível que, entre pares, se convoquem saberes diferenciados e, eventualmente, funções e papéis diferenciados; a escola enriquece ainda quando é possível encontrar actores educacionais que possam trazer para o processo colaborativo de construção da qualidade na escola o valor acrescentado de outros saberes e de outras funções, para desafiar o monolitismo das respostas com que os sistemas educativos enfrentaram as situações no quotidiano escolar que a sociedade pós-moderna lhes tem vindo a colocar”. (2002, p.12)

As constantes reformas legislativas e burocráticas, a mobilidade e instabilidade do corpo docente nas escolas e sucessivas reestruturações organizacionais têm impedido a criação de um trabalho contínuo e colaborativo entre os professores e capacidade para a resolução dos problemas com que se deparam na sua vivência diária dentro da escola. Nesta linha de pensamento Garmston, Lipton e Kaiser (1998 cit.por Oliveira-Formosinho, 2002, p.14) *“ imaginam as escolas onde a função da supervisão evolui no sentido de uma orientação colaborativa e sistémica, escolas onde aprender acerca do ensino seja responsabilidade de todos”*.

Aborda-se aqui de novo a ideia do supervisor como ecologista social que compreende que toda a acção é influenciada pelo contexto onde está inserido, logo procura criar condições para uma praxis numa cultura reflexiva, onde os professores estão empenhados numa auto-renovação colaborativa e que privilegie simultaneamente o seu desenvolvimento como os para os alunos (Oliveira-Formosinho, 2002).

Como refere Formosinho & et. al (2010, p.85) *“(…) uma reorganização do trabalho docente só pode ser baseado numa cultura colaborativa.”* Para que isso aconteça, os individualismos de cada um tem que dar lugar a um saber partilhado para que o seu potencial de conhecimento origine o aparecimento de *“comunidades de aprendizagem criativas”*.

Ainda neste contexto Perrenoud (2002) afirma “ *a relação com o saber não mudará muito se cada um se puder abrigar numa relação com os outros que evita a controvérsia e por vezes o debate ou a simples comparação de práticas*”. A resiliência que o corpo docente sente por um lado, em falar do que se passa efectivamente na sala de aula, já que a toma como território seu, fechado, inviolável e total autonomia, dificulta a capacidade por outro lado, de os mesmos mostrarem as suas fragilidades, receios e problemas com que se debatem no interior da mesma, seja ao nível das estratégias de ensino ou comportamentais dos alunos.

A diferenciação um pouco estanque e sobretudo hierárquica na carreira docente naquilo que se designou por efeitos “*verticalizadores*” talvez não se tornem em características benéficas para abertura que é necessária por parte do professor e do seu espaço primordial que é a sala de aula em relação aos seus pares. Para que tal aconteça, é importante que o papel do supervisor nas escolas esteja mais associado a uma acção formativa, colaborativa, de ajuda no crescimento e especialização dos saberes do professor e menor o impacto do seu poder avaliativo na progressão na carreira dos seus pares. Assim, pretende-se que nas escolas a função de supervisionar se transforme cada vez mais numa “*(...) orientação colaborativa e sistémica, escolas onde aprender acerca do ensino seja responsabilidade de todos.*”(Oliveira-Formosinho, 2002, p. 14).

É importante não esquecer que o supervisor, é também professor, assim a sua acção supervisiva não se desenvolve só na direcção dos outros mas também de si próprio, nesse sentido, criar as melhores condições em termos de “*atmosfera afectivo-relacional, de cultura positiva, de entreajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, colaborativa e solidária*” é fundamental para obter o melhor dos seus pares e de si. Ele deve funcionar como facilitador de aprendizagens ou como um gestor de aprendizagens em equipa (Alarcão, 2003, p. 61).

É esta perspectiva mais intimista e colaborativa que, tal como tem vindo a ser referido, nos leva “ *a encarar o professor observado no estatuto de fonte mais fidedigna da explicação e inteligibilidade dos seus comportamentos*” ganhando uma relevância e total pertinência para se compreender a importância que poderá ter uma supervisão partilhada e comprometida nas escolas. Ao se proceder desta forma torna-se viável obter uma “*perspectiva da observação e análise educativa em que, para além do directamente observável, interessa percebermos as suas razões e, deste modo, o seu real significado, intencionalidade, a sua organização e as razões da sua exibição*” e certamente, contribuirá para uma maior sintonia entre supervisor e os seus pares (Gonçalves, 2006, p.58).

O trabalho colaborativo pode trazer duplamente benefícios ao permitir ao profissional aprender e ao mesmo tempo derrubar o isolamento no trabalho através do

aparecimento da figura dos “*Critical friendships*” ou supervisor, tal figura pode possibilitar uma relação de maior proximidade entre os pares, se funcionar como um apoio e auxílio em processos aprendizagem, troca de experiências, percepções, valores, que se conjugaram em práticas e reflexões colectivas e ainda de conseguirem enfrentar e partilhar os receios, ansiedades e sentimentos sobre a carreira, os alunos e a escola (Day, 1999b; Vieira, 1993; Alarcão & Tavares, 1987, 2003).

O trabalho colaborativo pode ser um catalisador para a mudança positiva da supervisão. Se os professores utilizarem da melhor forma a «visão» dos outros no seu trabalho. Não existe um professor que não apresente áreas do saber onde se sente menos confiante, conhecedor, experiente e até estimulado na sua prática educativa diária. O seu envolvimento com os outros, fortalece o seu conhecimento, diminui as suas fragilidades enquanto profissional e aumenta o seu desenvolvimento pessoal e humano. A esse propósito, Pérez Gómez (1997, p.104) afirma “ *quando o profissional se revela flexível e aberto ao cenário complexo da prática, a reflexão-na-acção é o melhor instrumento de aprendizagem*”. É nas experiências diárias como docente que se torna possível desenvolver um processo heurístico de (re)formulação das diferentes conceptualizações dos modelos de aprendizagem, de formas de estar e agir perante os outros.

A sociedade do conhecimento em que vivemos implica uma nova abordagem do ensino e do trabalho entre pares tais como: realizando investigação, trabalhando em equipa e em redes sociais, perseguindo numa formação profissional contínua, promovendo a resolução de problemas, assumindo riscos, confiando nos seus colegas (independentemente de estar mais próximos ou não de si de concordar ou não consigo), capacidade de lidar com a mudança e o compromisso para melhoria da organização (Hargreaves 2003, Fullan 2005).

Ainda para Hargreaves (2003), a criação de comunidades de aprendizagem profissional e ao mesmo tempo, a promoção de atributos-chave como: trabalho de equipa, investigação e formação contínua, funcionam melhor quando são combinadas com culturas escolares que se baseiam em relações de longo prazo de confiança, de segurança e de compromisso entre professores e os outros. No livro *Teacher Development and Educational Change* (1992) Hargreaves & Fullan denominaram tais comunidades como “*collaborative work cultures*” (cit. por Fullan, 2000, p. 84).

Segundo Herdeiro (2010, p. 151) “*é esta dinâmica reflexiva e em contexto escolar que o professor aprende a construir e a transformar os seus saberes profissionais essenciais ao bom desenvolvimento da sua prática pedagógica*”

Só é possível construir a identidade profissional tendo como suporte a capacidade de analisar e de reflectir através da observação as suas práticas pedagógicas e dos seus pares, incluído a figura do supervisor.

Num contexto Bronfenbrenneriano, significa ampliar a visão do professor que se torna mais abrangente e que aprende a olhar para si próprio, os outros, as acções e os contextos de uma forma mais consciente e crítica para evoluir na sua prática educativa.

A essência da supervisão deve ser direccionada para a promoção de um trabalho colaborativo estimulante para o professor na construção e no seu desenvolvimento profissional (Alarcão & Roldão, 2010).

O supervisor deve impulsionar o trabalho de grupo, estabelecer relações de inter-ajuda e cooperação, proporcionar momentos de partilha e de reflexão conjunta e tomar decisões, Hargreaves (2003, p. 28) afirma *“It is a job for grown-ups, requiring grown-up norms of how to work together”*, Herdeiro (2010), (Perrenoud, 2002) vêem este processo e procedimentos como a constituição de uma cultura profissional essencial e possível através da reflexão das práticas individuais e colectivas orientadas pelos professores mais experientes e que se traduzem na criação de saberes práticos/experimentais fundamentais para todos.

Os estudos apontam que os professores em trabalho de colaboração melhoram, não só os seus próprios desempenhos profissionais, como permitem uma melhoria na própria comunidade educativa. Para isso, também é necessário tornar mais humanizada a visão do papel do supervisor na acção educativa com os seus pares. Daí a importância em rever as características do supervisor, da supervisão e do trabalho do professor concebida nas escolas portuguesas.

As alterações na escola actual implicam que os professores estejam dispostos a trabalhar e a partilhar conhecimento, de uma forma aberta e recíproca aprendizagem. Deve ser capaz de eliminar a muralha de protecção que lhe permite apenas confiar e realizar actividades com aqueles que considera seus amigos no meio escolar. As imposições da sociedade do conhecimento obrigam-no a relacionar-se com todos e a repensar a escola como uma organização onde os objectivos e finalidades a alcançar são do interesse de todos (Hargreaves 2003).

Neste contexto Sá-Chaves & Amaral (2000) afirma que é necessário o profissional do ensino deixar de ser o eu solitário para o eu solidário. Fullan (2005) reforça dizendo que a frequência da comunicação entre os professores, do apoio mútuo, da ajuda e da interacção entre os mesmos é fundamental para o processo de desenvolvimento pessoal e profissional de cada um deles. No entanto, não se pode assumir que a autonomia é uma falha e a colaboração uma virtude. O que se pode afiançar é que *“one person’s isolation is*

another person's solitude; one person's collaboration is another person's groupthink" (2005, p.9).

Os professores têm que saber conciliar as suas necessidades pessoais com as necessidades do grupo, mas todos, têm que saber respeitar a individualidade de cada um, explorando da melhor forma as competências profissionais e as suas características emocionais dos seus pares em prol do grupo de trabalho e da comunidade aprendente. Tal facto, poderá implicar por vezes, saber dar espaço àqueles que produzem mais de forma isolada, mas que ao mesmo tempo conseguem transpor todo esse trabalho em benefício do grupo quando reunido para trabalhar no colectivo.

Para Simão et al (2009) se diariamente o professor exercita o aluno a ser um construtor do seu próprio conhecimento, estimulando as interações, colaboração e reflexões conjuntas com os seus pares, sob a orientação do professor, então também os professores podem igualmente desenvolver as suas competências e a sua profissionalidade no trabalho colaborativo com outros professores.

No entender de Fullan (2005), os professores devem compreender que a apesar da sua individualidade são elementos de um sistema social – a escola e como tal, obrigatoriamente tem que saber partilhar e trabalhar de forma colaborativa. Esta mudança real de trabalho de equipa, pode-se transformar para o docente numa pessoal e colectiva experiência cujos benefícios estarão espelhados numa sensação de domínio, realização e crescimento profissional.

É nesta perspectiva que o trabalho colaborativo deve ser preconizado como o pilar central do trabalho dos professores, na sua formação e do seu desenvolvimento profissional. Nesse sentido, é urgente clarificar o caminho que se pretende para a formação inicial e contínua dos professores em Portugal, capaz de dar resposta numa sociedade do conhecimento e em permanentes mudanças políticas, económicas e sociais.

3. A prática docente face a novos paradigmas de: Formação e Supervisão

O desenvolvimento profissional dos professores é simultaneamente um processo de aprendizagem individual e colectivo. A importância do trabalho dos professores *"emerge em razão directa do valor da educação escolar(izada)"* que as sociedades actuais tornaram como sino qua non do sucesso dos indivíduos e do seu trabalho nas organizações bem sucedidas.

No relatório da OCDE- *Education at Glance 2010: OCDE Indicators* (OCDE, 2010) conclui que os governos buscam incessantemente as políticas que tornem a educação mais

eficaz, já que a mesma é factor essencial para os países que querem desenvolver o seu potencial de crescimento a longo termo e fazer frente às mudanças tecnológicas e populacionais que (re)definem os mercados de trabalho.

Desse modo, é necessário que os professores assumam convictamente a necessidade de ampliar continuamente os seus conhecimentos e a sua competência profissional (Herdeiro, 2010, Marcelo, 2009) para (co)responder as demandas dos tempos e da sua profissão. Para tal *“será imprescindível reaver os processos usados pelos professores nas suas aprendizagens, processos esses que desenvolvem e melhoram o seu relatório de competências”* (Marcelo, 2009, p.9).

É então esse desafio e o constructo complexo que se coloca na formação e identidade profissional dos professores.

“O professor é sempre um profissional em projecto” (Gonçalves, 2006, p.79) nesse sentido, deve ao longo da sua actividade manter uma atitude de permanente investigador da sua prática e simultaneamente de aprendente. Só desta forma consegue manter-se em sintonia com o mundo e proactivo na busca da qualidade e na elevação dos padrões de ensino que possam contribuir para a melhoria dos resultados dos alunos numa sociedade economicamente mais competitiva e exigente tecnicamente.

Palomero Pescador (2005, p.13) defende um modelo de formação de professores que incorpore *“as competências sócio-afectivas, os aspectos emocionais e a auto-reflexão, que rompa com a dualidade entre mente- corpo e razão- sentimento, apostado numa inteligência emocional que inclua a ética”* para que desta forma seja possível os mesmos educar os seus alunos como pessoas capazes de olhar para si e para os outros com maior respeito pela individualidade de cada um, torná-los mais autónomos, responsáveis, coerentes e livres nas suas escolhas ao longo da vida.

Bisquerra Alzina (2005) reforça dizendo essa educação deve ser um processo contínuo e permanente e por isso, não só deve ser parte integral da formação académica e inicial do professor, mas acompanhá-lo ao longo do seu percurso profissional através da formação contínua. Ainda no entender do mesmo, será muito melhor para enfrentar a tarefa educativa e toda a sua complexidade.

A capacidade do profissional de revelar perante os seus pares saberes e não saberes, implica uma mudança radical de atitudes no seio da classe docente. O saber associar tal abertura à imagem de um profissional competente, responsável e ciente da complexidade da acção educativa que pressupõe aprender e partilhar com os outros é fulcral para a transformação da prática pedagógica. Ultrapassar o temor do confronto de ideias, da quebra de rotinas, de aceitação da crítica construtiva e fundamentada ancorados

numa prática reflexiva são o pilar para uma formação contínua e desenvolvimento pessoal e profissional do professor (Moreira, 2011).

Para Hargreaves (2003) na sociedade actual os professores necessitam de estar constantemente comprometidos e motivados para ampliar a sua formação, melhorar o seu desempenho, auto-monitorizar o seu trabalho, rever os seus conhecimentos profissionais. Para isso, devem também estar a par de uma forma crítica e consultiva das evidências e teorias concebidas ao nível da investigação educacional, produzir a suas próprias pesquisas de ensino, participar em equipas de trabalho para promoção de aprendizagens nas escolas ou em grupos das redes virtuais, elaborar portfólios onde possam acumular e rever os seus processos de ensino e por último exigir níveis de renumeração salarial ajustadas ao grau de profissionalismo de cada um.

No entender de Ribeiro:

“a partilha de perspectivas sobre a acção do Outro, sendo construtiva, requer uma fundamentação, só possível pela articulação entre a teoria a prática (...) podemos inferir que esta estratégia de reflexão dialogada com o Outro, parece ter lançado sementes para a formação continuada, como alicerce do desenvolvimento de competências intelectuais exigíveis a um educador, para compreender e transformar a prática”.(2011, p.51).

Esta forma de reflectir a prática educativa e a supervisão promove sem dúvida entre os pares, a dialogicidade, maior abertura de espírito, a quebra de constrangimentos e de proteccionismos profissionais e dinamizam as relações interpessoais deixando para trás “o singular e o solitário” comum nos contextos de formação docente (ibidem).

A este propósito, Gonçalves (2006 p. 60) afirma que é importante “a necessidade da utilização mais intimista da observação e análise da relação educativa enquanto garante da sintonia de discursos formativos entre supervisor e formadores”. Parece consensual, para todos os profissionais, o facto de se sentirem mais à vontade quando se conseguem rever nos dilemas, receios e dúvidas exprimidas pelos seus pares, facilitando o clima propício para uma reflexão colectiva e partilhada.

“Assim, a observação e análise da relação educativa, ao apresentarem-se como um instrumento privilegiado de reflexão sobre a prática pedagógica, tornam-se parte integrante de processos de formação que assentam numa prática de supervisão cooperativa e emancipatória através do posicionamento na prática da investigação-acção”. (Gonçalves, 2006, p.41)

É importante também reconhecer que a escola está a sofrer grandes modificações, bem como a população docente. As políticas educativas levaram nos últimos tempos a uma saída drástica de professores através de reformas antecipadas e até mesmo de abandono da carreira por outras actividades profissionais. Assim as escolas perdem muito dos professores com mais experiência e ensinar passa novamente a ser uma profissão de gente

mais jovem. Como tal é necessário promover uma formação capaz e contínua para que estes possam desempenhar a sua actividade com qualidade, flexibilidade e criatividade com os seus alunos para que possam ser capazes de enfrentar o mundo em constante mudança. Hargreaves, 2003).

Entender a escola como um sistema vivo que está em permanente (re)avaliação e formação é potencializar ao máximo a noção de escola reflexiva onde os professores não só ensinam como aprendem a ensinar (Alarcão, 2001).

Na actualidade quer no campo da investigação, como no campo da formação de professores a sala de aula parece ganhar um maior enfoque e valorização para a observação e recolha primordial de informação. Sobretudo porque possibilita não só observar o que é visível directamente, mas também, o que se pode depreender do que não foi dito explicitamente através da palavra e da acção realizada, nela se consegue alcançar o pensamento do professor. Nas palavras de Vieira (1993, p. 39) “*a observação de uma aula pode ser globalmente definida como a construção de uma visão sobre a aula*”.

Maynard (2010) afirma que as suas investigações no campo da formação de professores lhe permite fazer um retrato fidedigno das aspirações dos futuros profissionais. Acreditam que serão capazes de ensinar como desejam e desenvolverão as relações idealizadas com os alunos. Querem ser vistos como profissionais “carinhosos” “preocupados”, “motivadores” e “carismáticos” professores. Esta visão idealizada, parte do pressuposto que para ensinar o essencial é estabelecer relações chegadas e pessoalizadas com os seus alunos. No entanto, quando iniciam a sua prática rapidamente apercebem-se que para ensinar e para sobreviver enquanto pessoa e como professor necessitam de estabelecer e manter o controlo, de afirmar a sua autoridade e de retrainir um pouco a proximidade com os alunos e sobretudo aprender com a interpretação do “*active learning*”. Concluem que não chega o desejo e a motivação e as “*relationships with pupils*” para ensinar e que um desempenho bem-sucedido irá depender da sua vontade de criar andaimes de experiências e de situações acção- investigação quotidiana.

Com essa intencionalidade Nóvoa (1997, p. 28) acrescenta que “*(...) a formação de professores passa obrigatoriamente pela experimentação, inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização*” para tal é fundamental que a formação no futuro, assentem métodos de investigação das práticas educativas. Seguramente, haverá muito mais a ganhar se os professores forem capazes de compreenderem, (re)definirem, e projectarem novos desempenhos profissionais, sendo ao mesmo tempo, investigadores/actores em causa própria. Torna-se mais desafiante e arriscado, mas certamente mais profundo a análise das acções educativas, pois terá que se distanciar e aproximar consoante exercita cada um dos papéis.

Deve ainda num contexto de formação reflexiva capacitar o professor de uma autonomia própria, cortando com a imagem do professor tecnicista ou normativo que o sistema educativo português gerou. Assim a formação deve incutir no profissional competências de investigador, de pensador reflexivo, de facilitador das aprendizagens e permanente agente da mudança na própria sala de aula face à prática pedagógica. No fundo permitir ao professor não só um investimento pessoal, projectando novas realidades, estratégias criativas, mas ao mesmo tempo, a construção de uma identidade própria e profissional (Nóvoa, 1997, Pérez Gómez, 1997, Vieira, 1993).

Para Hargreaves (2003) as escolas não estão imunes as constantes mudanças e ameaças do mundo exterior que gera expansão do conhecimento, às alterações das comunidades e às voláteis políticas para o ensino. Perante tais factos, considera urgente os professores desenvolverem e ajudar a desenvolver competências para assumir riscos, saber lidar com as transformações, serem empreendedores perante novas exigências e novos problemas que repetidamente se confrontam com eles. Terão que usar a criatividade e correr riscos para experimentar novas ideias, estratégias e práticas de ensino. Será imprescindível aprender a trabalhar em parceria e a solicitar conselhos aos colegas quer partilhem as mesmas convicções ou não.

Já Fullan (2005) considera existirem duas conclusões básicas para as mudanças na formação de professores, a primeira é que as mudanças no ensino continuarão a falhar até se encontrar formas de desenvolver as infra-estruturas e os processos que envolvem o desenvolvimento dessa mesma formação. Em segundo lugar, é indispensável aprofundar as novas abordagens de olhar para o ensino, mais adequado à sociedade actual, mas tendo consciência que não será uma tarefa fácil devido à resiliência das comunidades e culturas de escola fortemente enraizadas.

O pensamento de Day (1999b) acompanha também esta visão, dizendo se não se utilizarem os processos certos, se não se promoverem as aprendizagens correctas, se os professores não se desenvolverem profissionalmente, o tempo e a energia que investiram não surtirão resultados reais e práticos nos processos do seu desempenho, nem no, ensino-aprendizagem dos alunos.

Ainda na opinião de Fullan (2005) a grande transformação educacional será “*change in practice*”, para o autor sempre que se introduz uma inovação, seja por exemplo ao nível mais simples na sala de aula, tal funciona como um fenómeno multidimensional. Há pelo menos três dimensões em jogo: a possibilidade de reformular ou usar novos materiais (sejam estes, conteúdos ou tecnologias), o uso de novas abordagens de ensino ou actividades; e alteração de crenças (concepções pedagógicas, teorias, novos programas ou

até mesmo novas políticas). Estes três aspectos da mudança estão ligados e representam o meio de alcançar um determinado objectivo educacional ou conjunto de objectivos. (p.25)

Salienta ainda que o grande problema no ensino será que a mudança ao nível da formação dos professores ou no desenvolvimento da prática profissional está nas realidades subjectivas inseridas nos contextos individuais e organizacionais e as suas histórias pessoais. A forma como são abordados ou ignorados é crucial para as possíveis transformações na prática docente que resultem ao nível da utilização individual e da eficácia.

Nessa lógica Day afirma:

“ Collegial cultures and critical friendship are central to the successful promotion of continuing professional development and appraisal schemes which support rather than erode teacher autonomy, and which encourage teachers to respond positively to change. They reinforce a sense of responsibility by affirming confidence in teacher’s professionalism”. (1999b, p. 102)

A formação dos professores tem sistematicamente omitido a formação pessoal do professor baralhado entre «formar» e «formar-se» por não aceitar que nem sempre a dinâmica da formação disponível não é viável com a prática em concreto. Por outro lado, muita da formação realizada pelos professores é descontextualizada dos seus projectos de escola, e como tal, as aprendizagens adquiridas não se enquadram como uma mais-valia para a comunidade educativa. Fica bem patente, um desfazamento entre a formação e o desenvolvimento profissional dos professores e por outro lado, desmotivação que muitas vezes gera a obrigatoriedade de formação à classe docente quando percepcionada nestes moldes.

As práticas de formação existentes estão direccionadas para o professor que quer adquirir mais conhecimentos e técnicas para depois aplicar na sala de aula. É uma formação individualizada e isola na maioria das vezes o professor do seu contexto real, seja em relação aos alunos ou aos seus pares com quem trabalha e pretende aplicar as novas valências educativas conquistadas.

O tipo de formação contínua ideal será aquela que seja organizada em torno de práticas de formação que tomem como referência as dimensões colectivas, porque promovem a emancipação profissional e reforçam a ideia de uma profissão que no seu quotidiano constrói por si própria os seus saberes e valores como solução aos problemas com se depara (Nóvoa 1997).

Nesse sentido, Alonso, Maite & Loza (2008) propõem a utilização de tertúlias dialógicas como estratégia metodológica que se apoia na reflexão crítica e na construção de conhecimento na formação contínua dos professores. Acreditam que a formação baseada na transmissão de saberes é redutora, limitativa e não permite experienciar, já que, o

formador apenas terá que responder sobre aquilo que ensina no momento, sendo ele o detentor da informação e da acção perante os outros. Por oposição nas dinâmicas dialógicas existe espaço para um conhecimento que se constrói num diálogo igualitário, de interacções e extrapolações colectivas entre o formador e os formandos de forma activa e participativa e aberta.

Day e Gu (2010, p.5) defendem que antes de mais, é indispensável que o profissional se oriente por novas formas de estar perante o ensino. Deve para isso reunir certas características fundamentais para que possa ser bem-sucedido com os seus alunos:

- I. uma combinação de técnica e de competências pessoais, profundo conhecimento da matéria, empatia e paixão. Os professores são pessoas que não podem ser separados daquilo que são e do que fazem profissionalmente. É a conjugação de ambos, atendimento e realização dos alunos que identifica os professores comprometidos;
- II. forte sentido moral e positivo;
- III. a capacidade de compreender e trabalhar as emoções consigo e com os outros;
- IV. o comprometimento e,
- V. resiliência.

Em sintonia com esta nova postura do profissional será necessário também aos responsáveis políticos, directores das escolas e formadores de professores concentrarem a sua atenção em cinco factores-chave:

- I. a necessidade de ter em atenção as condições físicas, psicológicas, emocionais e sociais do trabalho dos professores;
- II. a intrínseca ligação entre o trabalho e a vida dos professores;
- III. o comprometimento dos professores como ingrediente principal entre um ensino de qualidade e o sucesso dos seus alunos;
- IV. a resiliência dos professores que aparece associado ao sentido individual e colectivo de bem-estar, de auto-eficácia, actuação e identidade; e
- V. a influência de eventos da vida e dos contextos relacionais e organizacionais, especialmente os que representam desafios pessoais e/ou profissionais, no comprometimento e na capacidade de resiliência dos professores.

É importante nunca esquecer o que mantém o professor comprometido e inspirado com o seu trabalho, para que possam dar o seu melhor no seu desempenho quotidiano. E isso, passa pelo gosto de (re)aprender, de (re)ensinar, (re)inventar histórias e inspirando os seus alunos na busca do seu próprio conhecimento.

A formação dos professores deve apresentar uma total cumplicidade com a promoção de atitudes e competências reflexivas e de desenvolvimento profissional. Pois todo o processo permite ao formando associar novas ideias e crenças ao conhecimento e convicções já adquiridas anteriormente, numa aprendizagem dialogante, reflexiva consigo e com os outros. Criando-se uma dualidade positiva, heurística e evolutiva entre o desempenho profissional actual e da competência profissional “*ideal*” (Flores, Hilton & Niklassom, 2011)

“A formação dos professores deve proporcionar o desenvolvimento de procedimentos que possibilitem, organizar, pensar, avaliar e utilizar de forma estratégica os conhecimentos” (Cadório & Simão, 2011, p. 105). Para que tal ocorra, é obrigatório o profissional encontrar mecanismo de controle e de auto-regulação para que se sinta preparado a enfrentar novas situações e novos contextos na sua actividade enquanto docente no séc. XIX.

A mudança acrescenta Sachs:

“apresenta um novo profissionalismo a partir de uma perspectiva mais ampla e democrática que entatiza a colaboração e a cooperação entre os professores e outros agentes educativos. Os professores assumem, deste modo, um papel mais vasto que ultrapassa as fronteiras da sala de aula para incluir o contributo para a escola, para o sistema educativo e para a comunidade mais ampla na medida em que sustentam responsabilidades colectivas enquanto grupo”. (2000, cit por Alves & Flores, p. 22)

O desenvolvimento da formação de professores passa forçosamente por procurar diferentes modos de ensinar, de um maior desenvolvimento enquanto professores ao nível do conhecimento científico e pedagógico, explorar as capacidades sociais, colaborativas e éticas ligadas à profissão, de uma visão analítica, crítica, reflexiva e (re)criativa dos seus desempenhos com a finalidade de elevar continuamente as suas competências profissionais, em benefício próprio e para aqueles que dependem dessa qualidade para aprender.

Com já, foi referido anteriormente, formação está intrinsecamente ligada à prática supervisiva, as duas complementam-se e permitem desenvolver comunidades formativas.

Para Pawlas & Oliva (2007) a supervisão continuará focalizada em três dimensões: instrução, o currículo e o desenvolvimento profissional. Afigurando-se no futuro cada vez mais diferentes níveis de supervisão, que se traduzirá em distintas categorias de supervisores, tais como, supervisores mais generalistas que abarcam as três dimensões, ao

mesmo tempo, que outros se especializaram assumindo a responsabilidade numa dessas dimensões. Acreditam também, numa supervisão onde se aliam diferentes abordagens todas elas válidas tendo em conta a contextualização da escola, as características do corpo docente e da restante comunidade educativa.

Para Alarcão & Roldão (2008), Vieira (2006) e Ribeiro (2011) a supervisão pedagógica deve ser trabalhada desde a formação inicial de professores e em contexto de formação contínua docente. Tendo em conta que reforça a transformação da educação e fomenta uma articulação mais forte entre a teoria e prática e maior consciencialização “*do que fazemos, como fazemos e como podemos vir a melhorar*” (Ribeiro, 2011, p.55).

Os estudos sobre supervisão apontam para que gradualmente a primazia seja a existência sobretudo de uma auto-supervisão baseada em práticas de colaboração profissional, tertúlias e narrativas dialógicas e o desenvolvimento de uma reflexividade crítica que surgem como coadjuvantes e facilitadoras do papel do supervisor.

Conclui-se que para as escolas serem melhores é imprescindível auscultar os professores e dar mais enfoque à formação e às práticas supervisivas, pois elas indicam caminhos e revelam processos de ensino mais apelativos e estimulantes para todos. Já que, reclamam um maior conhecimento de pedagogia/estratégias e métodos de ensino, de trabalho colaborativo; de atitude reflexiva e crítica; de uma dialogicidade permanente; destreza de gestão e organização (na sala de aula e na escola) e dimensão sócio-afectiva.

4. Síntese da fundamentação teórica.

Após a exposição dos fundamentos do quadro teórico de referência que se apresentam como base deste estudo, parece pertinente, a realização de uma síntese.

Deste modo, o primeiro capítulo, estrutura-se em torno da discussão teórica da importância da supervisão como processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

Nesse sentido, elaboramos uma incursão sobre o conceito de supervisão, desde da sua conceptualização “ *uma visão por cima*” em inglês “ *to oversee*”, até a sua reconceptualização que a define como uma praxis reflexiva através das teorias de Pawlas & Oliva (2007), Alarcão & Tavares (1987, 2003), Vieira (1993), Oliveira-Formosinho (2002) e Estrela (2010).

Nessa perspectiva fizemos uma resenha da evolução da Supervisão Pedagógica e o Desempenho Docente em Portugal fazendo um paralelismo entre a análise da legislação ao longo dos últimos anos neste âmbito, nomeadamente, a LBSE, ECD e ADD e os fundamentos teóricos que de alguma forma possam ter sustentado a mesma e as críticas apontadas. Para além de alguns dos autores já anteriormente mencionados e convocamos ainda neste contexto as teorias de Day (1999), Hadji (1993,1995), Ozga (2000), Figari (1995), Alarcão & Roldão (2010) Garmston, Lipont & kaiser (2002).

Convocaram-se também as teorias de Alarcão & Sá-Chaves (1994), Berlak & Berlak (2010), Shön (2010), Sampson & Yeomans, 2010, Alarcão & Tavares (1987, 2003), Vieira (1993), para a definição e características a ter em conta na função do supervisor pedagógico.

Pela importância para o estudo da dimensão afectiva no desempenho profissional do supervisor e professor supervisionado e da inteligência emocional na promoção dos supervisores enunciamos autores como Goleman (2000), Palomero Pescador (2005), Marina Torres (2005), Bisquerra Alzina (2005), Gonçalves (2006) que colocam em lugar de destaque as mesmas para o exercício da supervisão e das relações (inter)pessoais, bem como, para o desenvolvimento profissional dos professores.

O segundo capítulo estrutura-se em torno das novas formas de olhar para escola, destacando as práticas reflexivas como um contributo para criar condições de desenvolvimento e de conhecimento aos seus elementos, ou seja, a noção de escola aprendente defendida por Alarcão (2001), Dewey (2010), Hillier (2005), Tabachnick & Zeichner (2010), que olham para a reflexão como elemento base para consolidar a acção educativa e elevar a qualidade da escola.

Ainda nesse sentido o enfoque que estes e outros autores como Oliveira-Formosinho (2002), Perrenoud (2002), Pérez Gómez (1997), Hargreaves (2003), Fullan

(2005), Herdeiro (2010) que afirmam que o trabalho docente só pode ser baseado numa cultura colaborativa. Tal, pode ser um catalisador para a mudança positiva da supervisão trazendo duplamente benefícios ao permitir ao profissional aprender e ao mesmo tempo derrubar o isolamento no trabalho através da presença do supervisor.

Por último, referimos a prática docente face a novos paradigmas de: Formação e Supervisão que assumem definitivamente na actualidade, um papel fundamental quer nas novas orientações de formação de professores, bem como, na aceitação da Supervisão Pedagógica apenas como uma articulação mais forte entre a teoria e prática e maior consciencialização *“do que fazemos, como fazemos e como podemos vir a melhorar”* (Ribeiro, 2011, p.55).

Para especialistas como Nóvoa (1997), Alonso, Maite & Loza (2008), Cadório & Simão (2011), Flores, Hilton & Niklassom (2011) a formação dos professores deve apresentar uma total cumplicidade com a promoção de atitudes e competências reflexivas e de desenvolvimento profissional numa aprendizagem dialogante, reflexiva consigo e com os outros.

Na segunda parte, iremos desenvolver e apresentar todo o trabalho de investigação de um caso em estudo realizado numa Escola do concelho de Matosinhos, que procura, inquirir junto à classe docente quais as competências a atribuir ao supervisor pedagógico, os aspectos mais importantes para a sua nomeação e o trabalho a desenvolver com os supervisionados para que o papel do supervisor como mediador no processo do desenvolvimento pessoal e profissional do professor se concretize.

Paralelamente, averiguar de que forma decorreu o trabalho realizado neste ciclo avaliativo que terminou pelos supervisores na óptica dos professores avaliados e as dificuldades sentidas pelos primeiros na praxis da supervisão.

E, finalmente perceber a necessidade ou não, de se realizar reformulações e quais, ao processo de Avaliação do Desempenho Docente para que o mesmo possa preconizar ao supervisor, o lugar ideal que se deseja na escola do séc. XXI em Portugal. Para tal, basearemos na análise quantitativa e de conteúdo dos resultados dos inquéritos por questionário, realizados aos professores relatores/supervisores e aos professores avaliados/supervisionados da Escola escolhida para o estudo.

PARTE II – FUNDAMENTAÇÃO EMPÍRICA

Capítulo III – Metodologia de investigação

Na primeira parte deste trabalho identificamos os referentes teóricos e orientadores que estiveram presentes e inerentes no trabalho de investigação de acordo com a temática escolhida. Neste capítulo organizamos o processo metodológico seleccionado para este estudo, justificando as razões e opções tomadas.

Iniciar-se-á o percurso metodológico desta investigação com a finalidade de indagar quais as competências e funções do supervisor que lhe permitem funcionar como um mediador no processo do desenvolvimento pessoal e profissional do professor na perspectiva dos supervisores e supervisionados.

Tendo presente como premissa que a investigação empírica se desenvolve em torno: da natureza do estudo e da sua justificação; da pergunta de partida; hipóteses e objectivos da investigação; a contextualização do estudo; as fontes e recolha de dados.

1. Natureza do Estudo e sua Justificação

O presente estudo de investigação tem, como base temática a supervisão pedagógica em Portugal.

Nesse sentido, o enfoque da problemática escolhida visa indagar as percepções que os relatores/supervisores e os professores avaliados/supervisionados têm sobre as competências a atribuir aos primeiros; as características mais determinantes que devem estar na base da sua escolha e o trabalho que por estes deve ser realizado para que possam contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos seus pares. Por outro lado, tentar perceber os reflexos e alcance desse trabalho supervisivo nos professores avaliados/supervisionados e quais as principais dificuldades com que se deparam no exercício da função.

Neste enquadramento, pretende-se saber se, apesar de existir quadro legislativo que configura o papel do supervisor e as suas competências, qual o desfasamento entre o perfil delineado e o desejado pelos docentes, como operacionalizar o processo avaliativo e o trabalho a desenvolver com os professores avaliados, visando dar resposta aos inúmeros desafios que se colocam ao supervisor no processo do desenvolvimento pessoal e profissional do professor da escola do séc. XXI e ao seu papel como mediador. Para tal, espera-se conseguir respostas contundentes à problemática em estudo e ao mesmo tempo que os resultados possam contribuir para uma reflexão sobre esta temática e constituir material base para futuras investigações.

2. Tipo de Metodologia

Optamos por uma metodologia de carácter indutivo, ou seja, valorando a experiência como ponto de partida para a generalização do conhecimento, segundo Freixo (2011), é a procura da verdade por intermédio da comprovação de hipóteses, que funcionam como elos de ligação entre a observação da realidade e a teoria científica que explica a realidade. Nesse sentido, o nosso estudo insere-se num quadro de investigação de natureza quantitativa e de cariz comparativo, já que, pretendemos comparar as percepções dos relatores/supervisores e dos professores avaliados/supervisionados quanto à problemática em estudo. Assim estamos perante um procedimento metodológico de estudo *de caso*, já que se afirma, essencialmente por investigar um fenómeno actual no seu contexto real, o interesse é explicar, controlar e predizer, ou seja, a sua finalidade neste contexto é descrever de forma intensiva os comportamentos de um grupo. Contudo, nesta investigação em concreto, em que existe um enfoque determinado, sem continuidade temporal e não limitado por um ponto de partida e de chegada (Flick, 2005), será mais apropriado designá-lo como um **caso em estudo**, já que, efectivamente se concentra a uma escola e a uma população singular, subdividida em dois grupos, professores relatores/supervisores e professores avaliados/supervisionados.

No entanto, estamos conscientes que a importância de uma investigação está patente de igual forma na sua validação externa, isto é, na possibilidade da sua generalização. Segundo Yin (cit por Freixo, 2011), o estudo de caso apenas permite ajudar a surgir novas teorias ou ajudar a confirmar ou infirmar as teorias já existentes e nunca a contribuir para generalizações alargadas. No entender de Bell (2010) a procura de relações ou semelhanças entre o que é descrito e o que acontece noutros locais podem ser válidos sempre que promovem a melhoria da educação.

Deste modo, é com essa demanda que nos propomos a encarar a problemática do papel do supervisor pedagógico na escola e possibilitar a partilha de convicções e tópicos para processos de mudança da supervisão em Portugal.

3. Pergunta de Partida

Ao se iniciar um trabalho de investigação na área das ciências sociais a capacidade de se enunciar o projecto através de uma Pergunta de Partida é uma tarefa que requer ao investigador *“expressar o mais exactamente possível aquilo que procura saber, elucidar, compreender melhor”* (Quivy e Campenhoudt, 2008, p. 44). Para Tuckman (2005) a formulação da pergunta de partida deve conter determinadas características tais como:

estabelecer uma relação entre duas ou mais variáveis; ser formulada de forma clara e sem ambiguidade; ser formulada em forma de questão e testável por métodos empíricos, ou seja, deve permitir a recolha de dados que respondam à questão formulada e ainda não representar qualquer atitude moral ou ética.

Assim, a fase da conceptualização requer a capacidade de formular e organizar ideias, uma revisão inicial de literatura para identificação e sustentação do problema. Por sua vez, tais tarefas, permitem de uma forma gradual conduzir ao enunciado do objectivo, às questões de investigação e as hipóteses consideradas. Desta forma, será possível tornar a formulação da questão de partida da investigação, específica, única e individualizada (Freixo, 2011).

Por último, Almeida & Pinto (2005, p.62) afirma que *“a forma e os protocolos da pergunta hão-de condicionar as respostas que se obtém”*, assim, as constatações empíricas alcançadas no final do estudo são previamente determinadas, quanto mais não seja, capazes de afigurar no “âmbito questionamento formulado”.

A finalidade deste estudo prende-se com as competências que devem caracterizar o papel do supervisor/relator. Assim a objectivo geral do nosso estudo é responder á seguinte Pergunta de Partida:

- “De que forma o papel do supervisor como mediador no processo do desenvolvimento pessoal e profissional do professor é viável na escola do séc. XXI?”

Para tentar responder a esta pergunta delineamos para o nosso estudo um objectivo geral, objectivos específicos e as hipóteses, a seguir indicados.

4. Hipóteses e objectivos

4.1 Hipóteses

Segundo Quivy & Campenhoundt (2008) e Bell (2010) quando se pretende conduzir uma investigação de forma correcta, sem no entanto comprometer o lado heurístico e especulativo que define qualquer acção intelectual, a sua organização está intrinsecamente dependente da escolha das hipóteses a trabalhar. Concomitantemente, também não se pode falar de um trabalho de investigação sem a presença das mesmas, já que estas são as expectativas sobre os acontecimentos, são abstractas e alicerçadas numa reflexão teórica e num conhecimento preparatório do fenómeno estudado. As hipóteses representam como uma pressuposição, sobre comportamento real dos indivíduos estudados. Deste modo, estão sujeitas a verificação ao longo da investigação para determinar a relação entre

variáveis, fornecem o fio condutor à mesma e servem para confirmar ou infirmar a pergunta de partida.

Perante este enquadramento, colocamos as seguintes hipóteses de estudo.

Hipótese 1 - Ao “ressignificar” o papel do supervisor no contexto da escola portuguesa será possível caminhar para uma escola reflexiva.

Hipótese 2 - A acção e competências do supervisor são diferenciadas e vivenciadas de forma diferente na mesma escola.

Hipótese 3 - Os efeitos no desenvolvimento pessoal e profissional do professor são perceptíveis pela existência de uma supervisão pedagógica.

Hipótese 4 - A dimensão afectiva é fundamental para exercer uma praxis supervisiva que potencie o trabalho colaborativo.

4.2 Objectivo geral

Estudar, face as exigências e mudanças ocorridas no contexto do processo avaliativo se a ***existência dos supervisores é factor essencial na melhoria do desempenho docente e para a escola***, averiguando para esse efeito o que pensam os professores sobre o perfil e as competências inerentes ao cargo de relator/supervisor, e simultaneamente, como perceberam o trabalho desenvolvido neste ciclo avaliativo que terminou e seus efeitos no seu processo de formação contínua enquanto profissionais de educação.

4.3 Objectivos específicos

Sendo as hipóteses antecipações, palpites iniciais, conjecturas prévias imaginativas do que pode ser verdade, estas podem ser testadas através da investigação, nesse sentido é a pretensão deste estudo tentar clarificar um pouco sobre o perfil e competências do supervisor e a sua validade e influência no crescimento pessoal e profissional do professor avaliado/supervisionado.

Assim sendo, os objectivos específicos são ancoragem da nossa motivação para compreender melhor as convicções da classe docente sobre a ***quem, de que forma e como*** nas escolas portuguesas deve a função do professor relator/supervisor estar presente.

A auscultação dessas expectativas ou desejos são certamente uma orientação na nossa aprendizagem e formação pessoal e profissional, assim como, julgamos poder ser um pequeno contributo na procura de uma supervisão pedagógica consonante, profícua e real em benefício de todos actores educativos e, para isso, definimos como objectivos específicos:

- Identificar os aspectos mais relevantes dos relatores/supervisores aquando da sua nomeação para a classe docente.
- Identificar as percepções da classe docente sobre os moldes em que deve ser realizada praxis supervisiva.
- Verificar se o uso das apetências afectivas na praxis supervisiva potencia o desenvolvimento pessoal e humano do professor avaliado/supervisionado.

5. Instrumentos de recolha de dados

De forma a tornar viável esta investigação é obrigatório seleccionar os instrumentos, os procedimentos e os problemas da recolha da informação, condições necessárias para que a metodologia de pesquisa possa concretizar-se e a natureza da informação processada permita desencadear um estudo, a uma classificação e interpretação dos dados. Deste modo, optamos pelo **inquérito por questionário** como instrumento que nos poderia ajudar a obter dados relevantes.

5.1 Planificação e concepção do inquérito por questionário

Ferreira (2005, p. 165) refere que *” toda a acção de pesquisa se traduz no acto de perguntar”* ou seja, toda a pesquisa metodológica tem como finalidade a obtenção de resposta. Deste modo o inquérito, também se afirma como uma técnica de perguntar e conseguir respostas” (...) imprescindíveis à prossecução de determinadas finalidades, geralmente de controlo, e com a possibilidade de se arrogarem da legitimidade de perguntar”.

A utilização de questionários possibilita avaliar a partir das respostas obtidas das perguntas elaboradas, as atitudes, opiniões, crenças dos sujeitos ou qualquer outro tipo de informação dos mesmos, que nos conduzam a ilações sobre o seu significado e alcance.

Sendo um instrumento de medida que ajuda a organizar, a normalizar e a controlar os dados, para que os mesmos sejam conseguidos de forma criteriosa. É certo que o

questionário não permite ao investigador aprofundar o seu trabalho da mesma maneira que a entrevista, mas, também é certo, que evita e controla melhor os enviesamentos (Freixo, 2011). Só assim, se compreenderá o uso generalizado do inquérito apesar das suas restrições enquanto técnica de investigação empírica.

Nesta investigação optou-se pelo **inquérito por questionário** dado ser este o instrumento de recolha de dados mais adequado quando a pretensão é encontrar respostas para o problema, através da utilização de procedimentos científicos. Como afirma Tuckman (2005, p.16) “ *a investigação por inquérito tem um valor inegável como processo de recolha de dados (...) quando construídos adequadamente e se aplicam no quadro de uma investigação (...) podem ser utilizados como instrumentos de grande vantagem*”. Nesse sentido foram elaborados em triangulação dois inquéritos por questionário complementares, com aplicação aos dois subgrupos em estudo, ou seja, Professores Relatores/Supervisores e Professores Avaliados/ Supervisionados, tendo como referência os inquéritos de Amorim (2010) par avaliar as competências do Coordenador de Departamento.

Foram também seguidas algumas etapas de modo a concretizá-lo da melhor forma: foi introduzido um texto introdutório de modo a clarificar a finalidade do estudo, os fins para que vão ser utilizados os seus dados e por último a garantia da confidencialidade dos mesmos (Tuckman, 2005); na construção das questões, tivemos em conta o que Freixo (2011, p. 199) menciona quanto ao conteúdo do questionário, já que este deve estar subdividido em “duas grandes categorias de questões. Aquelas que se debruçam sobre factos e aquelas ainda que se debruçam sobre opiniões, atitudes, preferências, etc”.

Assim, na primeira parte (I) solicitamos a caracterização pessoal e profissional, na segunda parte (II) o contexto escolar e posicionamento do inquirido face ao exercício da função de Relator/Supervisor na visão dos Professores Relatores/Supervisores e Professores Avaliados/ Supervisionados. Assim na segunda parte (II) abordamos oito pontos que nos parecem importantes para perceber tais convicções dos docentes: “ Atribuição do cargo Relator/Supervisor”; “Qualidades do Relator/Supervisor”, “Competências do Relator/Supervisor”; “Trabalho do Relator/Supervisor”; “ A Praxis e Efeitos do trabalho Relator/Supervisor”; “ Reajustamentos ao processo da ADD”.

Salienta-se que esta parte dos dois inquéritos foi construída tendo em atenção as particularidades inerentes à legislação da ADD relativamente aos dois subgrupos do estudo. (Apêndice 2, p. iii e Apêndice 3, p. viii)

Nesta segunda parte do questionário, a opção recaiu para as questões fechadas tendo em linha de conta as afirmações de Ferreira (2005) e Foddy (2002) que consideram que mais facilmente se estabelece a ligação entre o inquirido e o investigador às pretensões do último em relação aos resultados, já que deste modo, o inquirido estará condicionado ao

que o investigador quer saber sobre a temática em estudo, situação que proporciona maior comparabilidade dos dados obtidos.

Deste modo, as questões 3, 8, 9 no caso do inquérito dos Professores Relatores/Supervisores e as questões 3 e 8 no inquérito Professores Avaliados/Supervisionados abrangem perguntas cujas respostas se limitam a SIM e a NÃO, respostas fechadas.

No que concerne à questão 4 de ambos inquéritos solicitamos perante um conjunto de 10 afirmações que sejam assinaladas três mais importantes para o inquirido na nomeação Relatores/Supervisores, mantendo a linha anterior de respostas direccionadas ou fechadas.

Nesta parte do inquérito, recorremos às escalas sociais relativamente às questões 5, 6 e 7 de ambos os inquéritos onde é solicitado aos inquiridos que analisem segundo uma escala de LiKert, o seu grau de concordância em que 1=Nada; 2= Pouco; 3= Bastante e 4= Totalmente visando conhecer melhor as percepções dos mesmos a cada um dos indicadores seleccionados, no um conjunto de doze afirmações por cada questão. De salientar, que se optou por eliminar a resposta alternativa da “indecisão” =0 e que faz parte do formato da escala LiKert, colocando o que se designa por “ barreira-imposta) (fence-sitting), ou seja, o não envolvimento do inquirido é evitado, sendo deste modo, garantida a sua percepção sobre a temática em investigação (Tuckman, 2005).

Segundo a inventariação de Youngman (1986, cit. por Bell, 2010) a pergunta aberta possibilita ao inquirido a oportunidade de exprimir algumas considerações pessoais sobre o tópico da investigação. Por essa razão, optamos por finalizar o questionário dessa forma, assim a última questão de ambos os inquéritos, tem o intuito de deixar espaço para os indivíduos expressarem opiniões não abrangidas no questionário, e por apontar vantagens para investigação, ampliado a sua dimensão a aspectos que o investigador não explorou, mas que podem ser um contributo importante para as suas conclusões. Neste sentido procedeu-se a posterior a uma análise de conteúdo da questão 9/10 nos respectivos inquéritos.

Antes de procedermos à aplicação dos inquéritos por questionários, realizamos um pré-teste do mesmo, tendo conta o que Ghilione e Matalon (2005,p. 155) defendem que após a primeira versão do questionário estar pronta e a formulação das perguntas e a sua ordem já pré-determinada ” *é necessário garantir que o questionário seja de facto aplicável e responda efectivamente aos problemas colocados pelo investigador*”.

Para isso, recorremos a professores de outras escolas e não da amostra, mas representativos dos dois subgrupos em estudo para responderem ao questionário e assinalarem todas as dúvidas no preenchimento e eventuais erros de construção, rigor e

clareza das questões, para que posteriormente fosse possível procedermos à sua reformulação.

Por último, decidimos como método de recolha das informações este tipo de questionário, na vertente de questionário auto-aplicado, que no entender de Ghiglione & Matalon (idem) ser uma técnica mais simples para se aplicar e permitir seleccionar se assim entendermos os indivíduos e aplicar em grande escala.

Relativamente à análise e tratamento de dados obtidos serão apresentados no subcapítulo 3.8.

6. Contextualização do estudo

A investigação foi levada a cabo no contexto de uma Escola do concelho de Matosinhos, com a finalidade de compreender as competências e funções do supervisor que lhe permitam funcionar como um mediador no processo do desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Deste modo, a realidade empírica da pesquisa realizada é constituída pelo corpo docente desta Escola, que totalizam 132 profissionais.

Para um melhor enquadramento do estudo, apresentamos uma descrição histórica, geográfica, social e institucional da Escola escolhida.

6.1 Contexto histórico, geográfico e social.

O estudo desenvolve-se numa Escola não agrupada que funciona desde 1955, e que ao longo dos tempos devido às modificações sociais e políticas viu sucessivamente o seu nome alterado até 1995 quando lhe foi atribuído definitivamente pela autarquia a sua designação actual. É uma Escola que pertence ao distrito do Porto, concelho de Matosinhos e situada na freguesia/cidade de Matosinhos. É ladeada a Norte pela freguesia de Leça da Palmeira, com quem partilha o Porto de Leixões, a Oeste pelo Oceano Atlântico, a Este pela freguesia da Senhora da Hora e a Sul pela Cidade do Porto. A sua localização geográfica, já que é uma freguesia atlântica, situada próxima do Porto e do aeroporto, com excelentes vias de acesso ajudou no seu crescimento económico. Actualmente as actividades que mais se destacam são o comércio, a indústria conserveira e da petroquímica, os serviços, nomeadamente, a restauração ligada à tradição da actividade piscatória e ainda o Porto de Leixões abrigo de várias carreiras de navegação internacionais e que possibilita um intenso intercâmbio comercial com o país e o mundo.

Por sua vez, a Escola encontra-se localizada no centro de uma zona urbana com características residenciais e de implementação populacional. Em 2009, foi concluída a sua

requalificação, no âmbito do projecto de intervenção da empresa *Parque Escolar*. Esta intervenção melhorou significativamente as condições físicas, os equipamentos e, conseqüentemente, aumentou o nível de satisfação da comunidade escolar.

Acolhe, actualmente, uma população escolar de diferentes freguesias da cidade, mas também, e devido à confluência de transportes públicos, de zonas próximas das cidades do Porto e da Maia.

6.2 Contexto institucional

Esta Escola apresenta um contrato de autonomia no âmbito do desenvolvimento do regime jurídico de autonomia da escola, consagrada pelo Decreto-Lei n.º43/89 de 3 de Fevereiro e ao abrigo do Decreto- Lei n.º115-A/98 de 4 de Maio. Neste contexto, está destinado à escola as competências, para o desenvolvimento estratégico, nas áreas da gestão de currículos, programas e actividades educativas; organização pedagógica, recursos humanos e gestão patrimonial, administrativa e financeira. Por seu lado, ao Ministério da Educação está subjacente tomar as decisões e medidas à viabilização e concretização do contrato de autonomia.

A Escola e o Ministério da Educação constituem uma estrutura permanente, designada Comissão de Acompanhamento à qual compete: monitorizar o cumprimento e aplicação do contrato e acompanhar o desenvolvimento do processo.

Esta Escola preconiza uma acção educativa alicerçada nas seguintes premissas: uma escola onde se ensina e aprende a responsabilidade com responsabilidade, inclusiva pela oferta diversificada, preparada para mudança e com inovação que permita formar cidadãos dotados de valores estruturantes da nossa sociedade e das competências necessárias para um bom desempenho profissional, pessoal e social.

As actividades de articulação curricular da Escola são desenvolvidas pela comunidade docente, distribuídos por quatro departamentos: Matemática e Ciências Experimentais, Línguas, Ciências Sociais e Humanas e Expressões. Todos os docentes estão enquadrados em diferentes grupos de Áreas disciplinares.

A oferta educativa desta Escola é constituída por terceiro ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário, Cursos Profissionais, Curso de Educação Formação (CEF), Educação para Adultos através do Centro de Novas Oportunidades (CNO) pelo modelo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), Cursos Educação e Formação de Adultos (EFA) leccionados na Escola e Estabelecimentos Prisionais, Formações Modulares, Decreto-Lei n.º 357/2007 e ainda Português para Todos.

Em consonância com a oferta educativa/formativa diversificada que a Escola oferece e em simultâneo com as actividades curriculares disciplinares, apresenta ainda um Plano Anual de Actividades variado com iniciativas originais, estimulantes em sintonia com os acontecimentos da sociedade actual que reforçam e promovem as aprendizagens dos alunos.

Por último, a Escola apresenta um conjunto de protocolos e parcerias de forma sustentada e sistematizada como forma de estreitar os laços à comunidade envolvente e a sociedade em geral. Destaque-se, nomeadamente, protocolos de formação com empresas, estágios profissionalizantes, intercâmbios culturais e profissionais.

Toda informação supra citada está disponível na página oficial online da Escola em estudo.

7. Caracterização da população/amostra em estudo

Segundo Freixo (2011, p. 182) “uma amostra é constituída por um conjunto de indivíduos retirados de uma população, consistindo a amostragem num conjunto de operações que permitem escolher um grupo de sujeitos ou qualquer outro elemento representativo da população estudada”. Filck (2005, p. 64) considera que a população em estudo deve ser apresentada de forma a facilitar a inferência das relações no objecto de estudo”, ou seja, é agrupar o material em estudo mediante determinados critérios tendo por base a lógica estatística.

O problema da amostragem é, portanto, escolher uma parte ou amostra de maneira que seja a mais representativa possível do todo. Seguido este raciocínio podemos dizer então, que uma amostra é um subconjunto de indivíduos da população alvo.

A amostra deste estudo foi recolhida numa numa escola secundária/3.º ciclo de Matosinhos que elegemos pelo facto de a investigadora trabalhar na mesma, tornando mais a fácil obtenção da necessária autorização, bem como, melhor conhecimento da organização, logística e do espaço traduzido numa maior eficácia e rentabilização do tempo para levar a cabo o estudo.

A população inquirida é composta pelos professores relatores/supervisores e pelos professores avaliados/supervisionados.

Nesta investigação, decidimos pela escolha de uma amostragem aleatória simples. Foi nossa pretensão que qualquer docente representativo dos dois subgrupos inquiridos usufruísse da mesma probabilidade de integrar a amostra e de avalizar os resultados de forma a possibilitar à posteriori pudessem ser generalizados à população em estudo.

Do universo de 132 professores retiramos 21 que representam os professores relatores/supervisores. Foram entregues 111 inquéritos e recolhidos 72, o que perfaz um retorno de 65 %.

A explicação conseguida para uma menor colaboração dos inquiridos prende-se sobretudo com o facto de sentirem exauridos com todo o processo da ADD e uma recusa em abordar questões ligadas ao mesmo por uma fragilidade emocional que adveio de situações de conflitualidade no decorrer da sua avaliação.

Do universo composto por 21 professores relatores/supervisores recolhemos 19 questionários que se traduzem num retorno de 90 %.

Deste modo, consideramos ter ficado um pouco abaixo das expectativas da colaboração solicitada com os professores avaliados/supervisionados, compreendendo e respeitando no entanto, as razões invocadas pelos mesmos.

8. Aplicação dos questionários

Os questionários foram aplicados e recolhidos por todos os inquiridos pertencentes à amostra (Professores Relatores/ Supervisores e Professores Avaliados/Supervisionados) durante os primeiros quinze dias do mês de Fevereiro. A escolha desta altura prendeu-se com as seguintes razões: o pré.- teste ter sido concluído em finais de Janeiro após os reajustamentos necessários; na primeira semana de Fevereiro os quatro Departamentos Curriculares terem convocado reuniões e, desta forma, estar garantida a entrega ao maior número de elementos possível. A estes inquiridos foram posteriormente entregues já que foi elaborada uma “check-list” prevendo essa possibilidade. Foi solicitado aos professores para deixarem o mesmo após o seu preenchimento num envelope destinado para o efeito junto à Auxiliar de Educação que se encontra na recepção da escola, mantendo desta forma o distanciamento necessário para a confidencialidade do inquirido em relação ao investigador e à comunidade escolar. Foi ainda enviado um correio electrónico pelo Director da Escola a todos os professores solicitado a disponibilidade e a colaboração dos mesmos para preenchimento do inquérito e, concomitantemente, dando conhecimento da sua autorização para a realização do estudo, autorização essa que foi solicitada por carta, entregue por mão própria ao mesmo (Apêndice 1, p. ii). E um segundo correio electrónico onde reforçava o pedido de colaboração e o reconhecimento da importância do estudo para a comunidade escolar, nomeadamente a nível interno para a melhoria do processo de ADD.

Capítulo IV - Análise e tratamento de dados

Para a análise dos dados obtidos recorreu-se a técnicas de análise estatística e de análise de conteúdo, tendo como objectivo responder à pergunta de partida. Assim, o objectivo é verificar se as respostas correspondem às hipóteses levantadas, ou melhor dizendo, se os resultados observados respondem de alguma forma às hipóteses conjecturadas pela investigadora (Quiy e Campounhedt, 2008). Porém na expectativa que além dessa verificação empírica, seja possível, alcançar uma realidade mais rica que ultrapasse as hipóteses elaboradas, que revele factos inesperados ou apontem caminhos para a revisão e reajustamento das mesmas sempre com o propósito de que no futuro a investigadora ou os demais realizem novos estudos nessa área.

Os dados provenientes dos inquéritos por questionário realizados aos professores relatores/supervisores e professores avaliados/supervisionados foram processados e analisados através do programa Microsoft Office Excel 2010 e realizada uma análise quantitativa a todas as questões fechadas e de conteúdo à resposta número 9/10 de ambos questionários elaborada em formato aberto. A análise de dados referentes às questões número 5, 6,7 compostas por um conjunto de afirmações, presentes em ambos inquéritos, será executada com base na escala de Likert construída em quatro níveis, como anteriormente já foi descrito.

1. Apresentação e discussão dos resultados

Depois de termos procedido ao tratamento estatístico dos dados dos inquéritos preenchidos pelos docentes, analisamos os resultados e tecemos alguns comentários que nos pareceram importantes e pertinentes relativamente a este estudo empírico.

Sendo o nosso intento fazer uma análise descritiva comparativa entre os dados obtidos através dos inquéritos por questionário aos professores relatores/supervisores e professores avaliados/supervisionados respectivamente, optamos por uma apresentação conjunta em tabelas de incidências e gráficos elucidativos das questões comuns aos dois subgrupos, com a finalidade de realçar as consonâncias e as divergências na percepção e convicções dos inquiridos sobre a problemática em estudo.

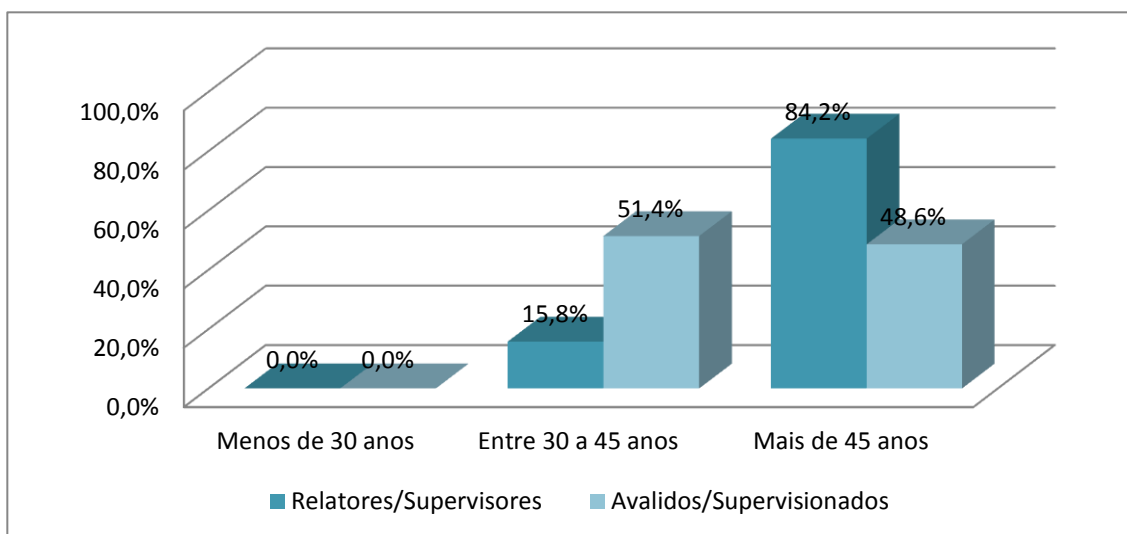
1.1 Análise da caracterização dos professores respondentes ao inquérito.

Dos 91 professores participantes no estudo, 19 são relatores/supervisores e 72 responderam enquanto professores avaliados/supervisionados.

Na síntese quantitativa dos resultados, foram calculadas as percentagens relativas a cada indicador estudado registado em tabelas de dupla entrada (professores relatores/supervisores e professores avaliados/supervisionados respectivamente) e com apresentação desses mesmos dados em gráfico que passamos a expor.

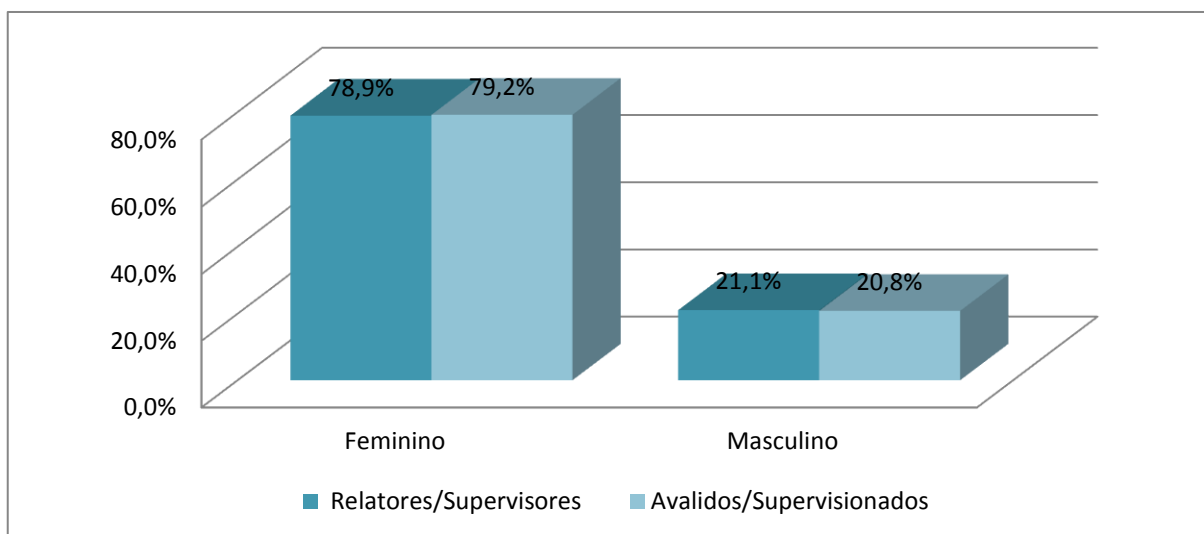
1.2 Parte I - A caracterização pessoal e profissional.

Gráfico 1- Distribuição dos docentes por idade



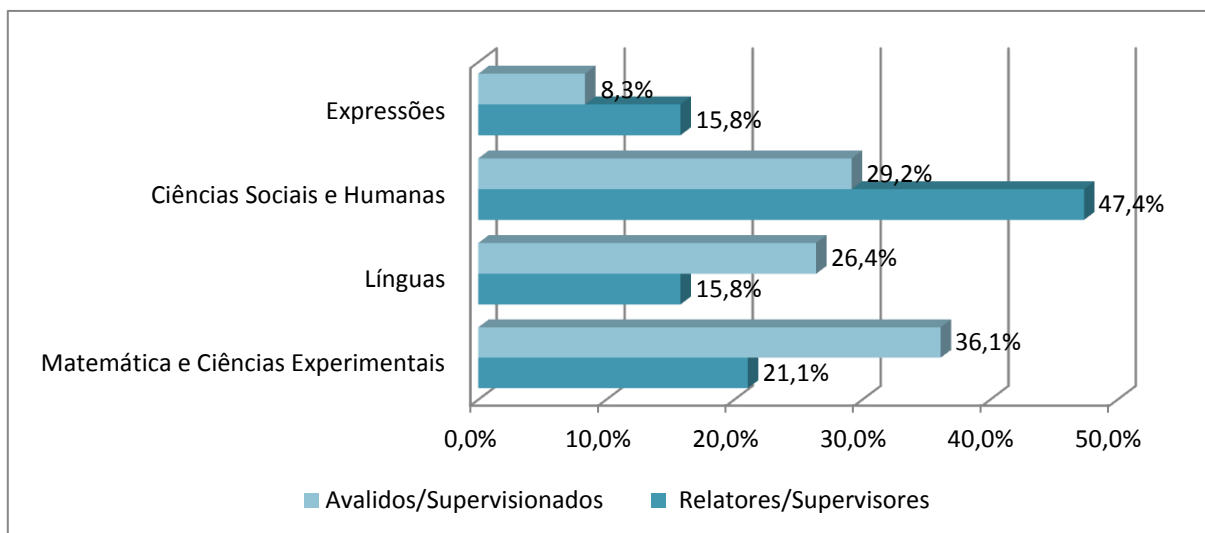
De acordo com os dados apresentados no **gráfico 1**, a maioria (84,2%) dos Relatores/Supervisores encontram no escalão etário do mais 45 anos e no que concerne aos Avaliados/Supervisionados estes encontram-se distribuídos entre os escalões etários com 51,45% entre 30 a 45 anos e 48,6% com mais de 45 anos. Não havendo professores em ambos subgrupos dos inquiridos com menos de 30 anos (0%). O que nos permite afirmar que se trata de um corpo docente já com alguma maturidade e certamente com vivências pessoais e profissionais muito diversas.

Gráfico 2 - Distribuição dos docentes por sexo



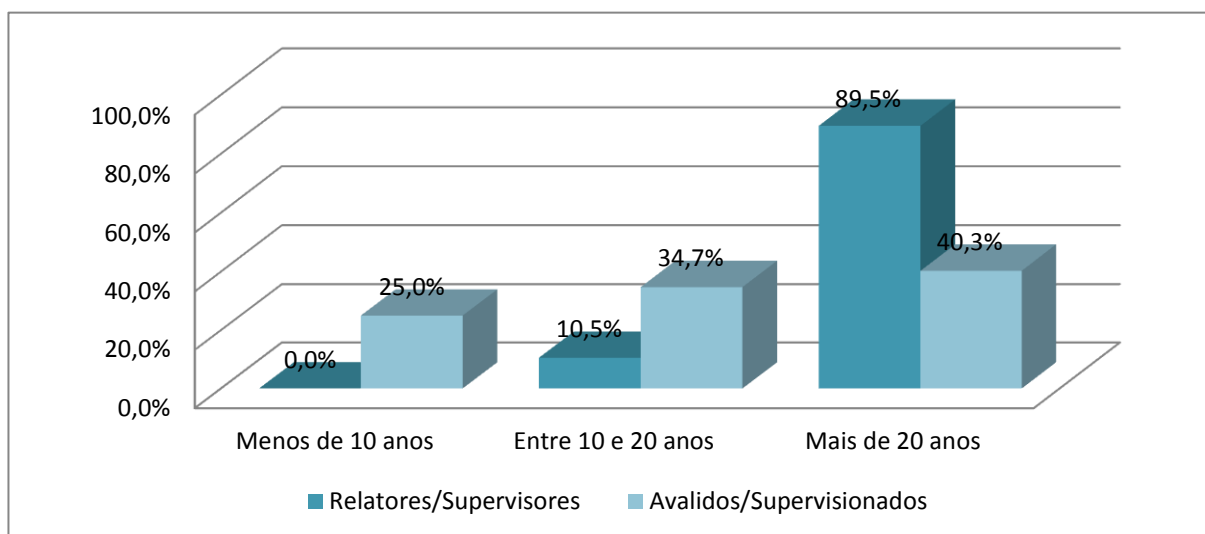
Relativamente ao género verificamos no **gráfico 2**, que a maioria dos inquiridos é do sexo feminino em ambos subgrupos dos inquiridos, com 78,9% no caso dos professores Relatores/Supervisores e 79,2% nos professores Avaliados/Supervisionados.

Gráfico 3 – Distribuição por Departamentos Curriculares



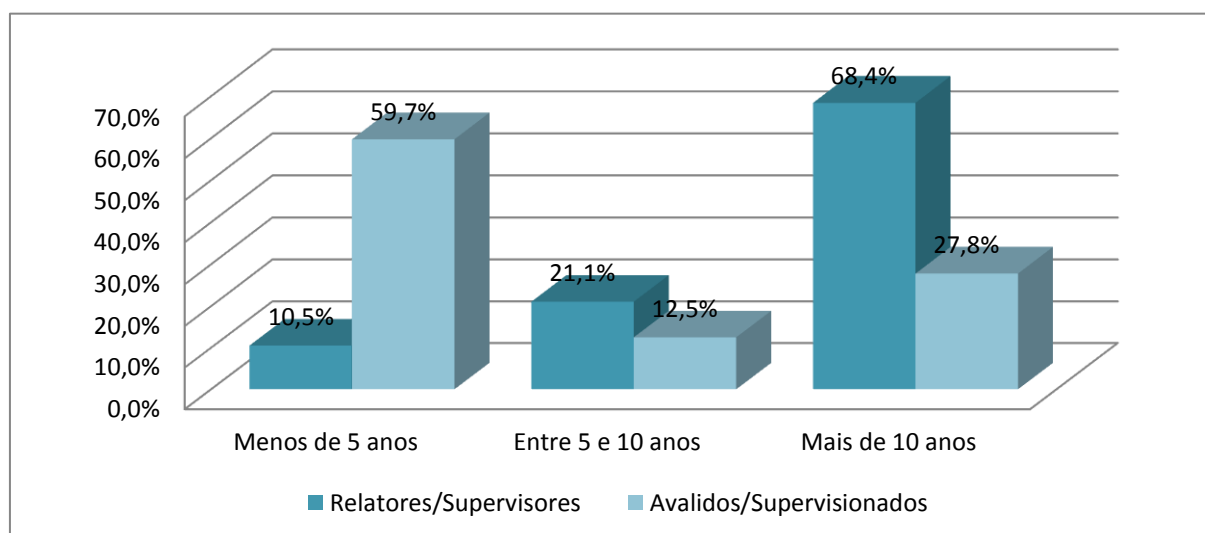
O **gráfico 3**, evidencia a representatividade dos docentes por cada Departamento Curricular existente na escola. Assim, constata-se a maior percentagem de inquiridos na qualidade de professores Relatores/Supervisores pertencem ao Departamento de Ciências Sociais e Humanas com 47,4 %, enquanto ao nível dos professores Avaliados/Supervisionados com 36,1% destaca-se o Departamento de Matemática e Ciências Experimentais.

Gráfico 4 – Distribuição por tempo de serviço docente



No **gráfico 4**, é possível visualizar o tempo de serviço docente dos inquiridos de ambos subgrupos, registando-se que maioria dos inquiridos na qualidade de professores Relatores/Supervisores apresentam mais de 20 anos de serviço (89,5 %), bem como, ao nível dos professores Avaliados/Supervisionados (40,3 %). Entre 10 e 20 anos com tempo de serviço docente o predomínio vai para os professores Avaliados/Supervisionados (34,7 %) em relação aos de professores Relatores/Supervisores (10,5%) e com menos de 10 anos apenas temos inquiridos na categoria dos professores Avaliados/Supervisionados (25,0%).

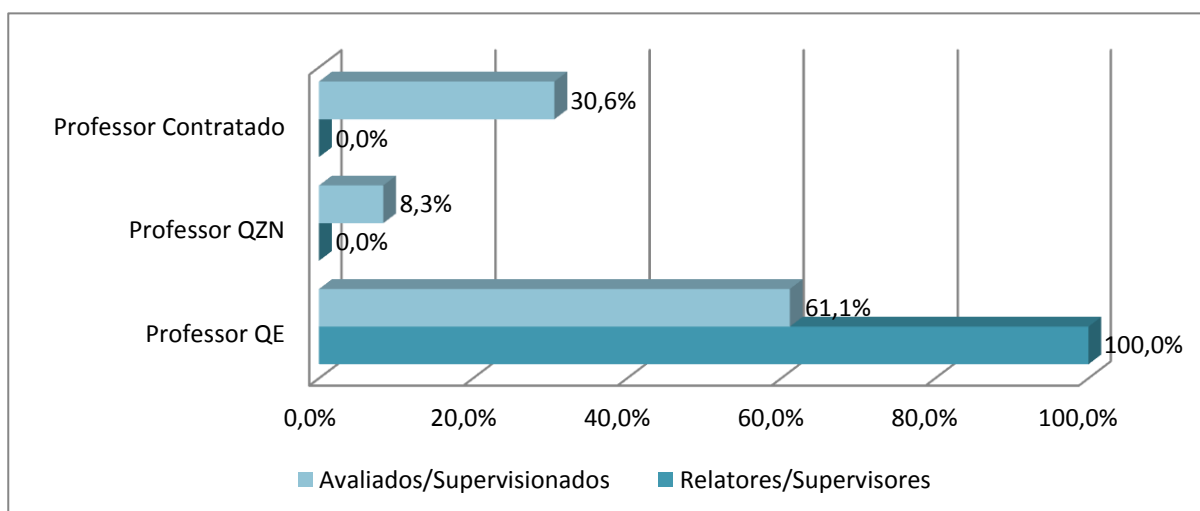
Gráfico 5 - Distribuição dos docentes por tempo de serviço nesta escola



Pelos dados fornecidos **gráfico 5**, constatamos que em resposta ao tempo de serviço na escola em estudo, registando-se que a sua distribuição se faz relativamente aos professores Relatores/Supervisores entre os intervalos de tempo de mais 10 anos de

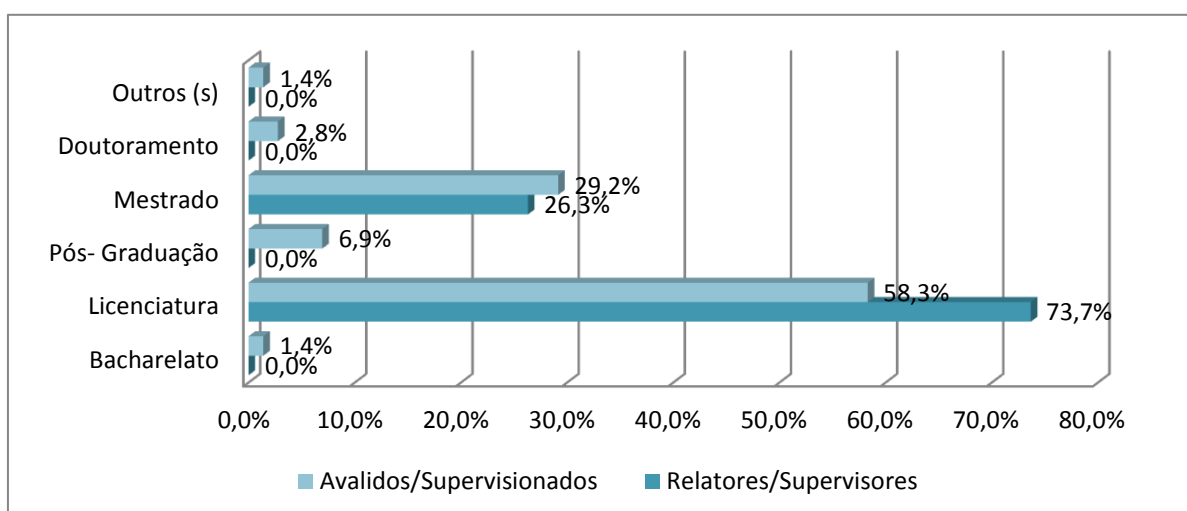
serviço com 68,4% e entre 5 e 10 anos com 21,1%, apresentado um valor pouco significativo de apenas de 10,5% com menos de 5 anos. No que diz respeito para aos professores Avaliados/Supervisionados a grande maioria apresenta menos de 5 anos de tempo de serviço nesta escola com 59,7%, com 27,8% aqueles que têm mais de 10 anos e apenas de 12,5 % no intervalo de tempo entre 5 e 10 anos.

Gráfico 6 – Distribuição dos docentes em relação ao vínculo profissional



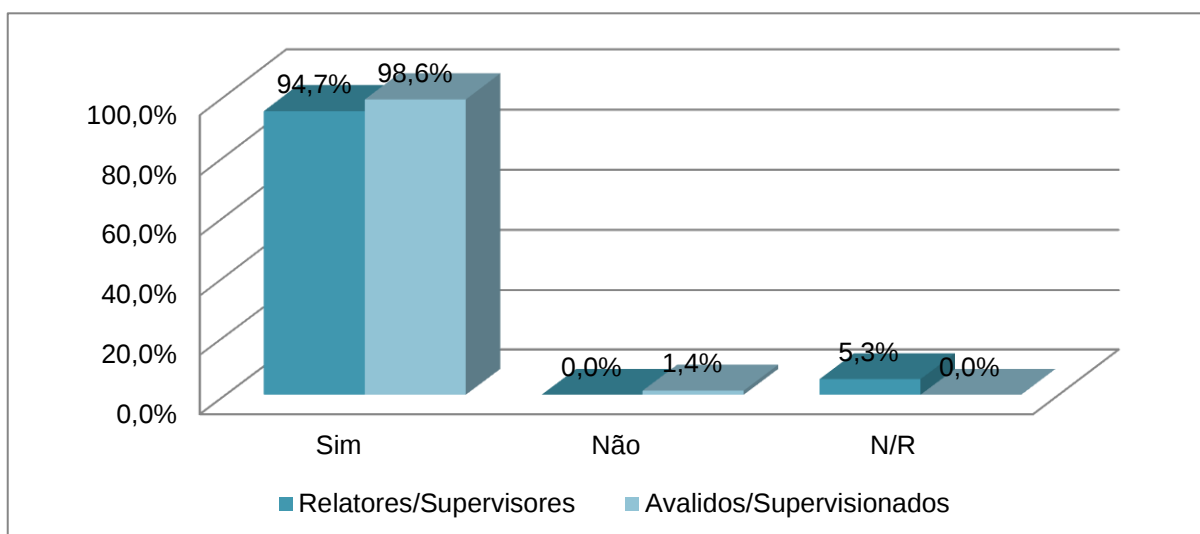
Pela análise do **gráfico 6**, a totalidade (100%) dos professores Relatores/Supervisores são de quadro de escola (**QE**). No que concerne aos professores Avaliados/Supervisionados uma grande maioria (61,1%) pertencem também ao quadro de escola (**QE**), como professores contratados (30,6%) e apenas (8,3%) como professores de quadro de zona pedagógica (**QZP**).

Gráfico 7 – Distribuição dos docentes por habilitações académicas



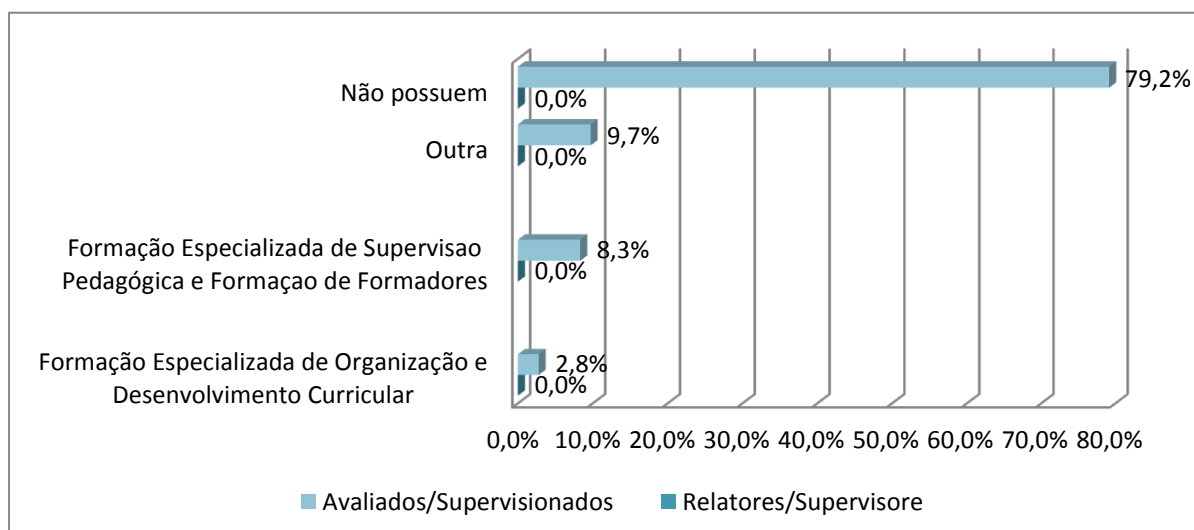
No que diz respeito às habilitações académicas verifica-se no **gráfico 7** que a maioria (73,7%) dos professores Relatores/Supervisores possuem licenciatura, e apenas (26,3%) têm mestrado, nas outras categorias registam (0%). Já relativamente aos professores Avaliados/Supervisionados apresentam com licenciatura (58,3%), com mestrado (29,2%), com pós-graduação (6,9%), com doutoramento (2,8%), com bacharelato ou outros apenas um a valor residual de (1,4%).

Gráfico 8 – Distribuição dos docentes profissionalizados



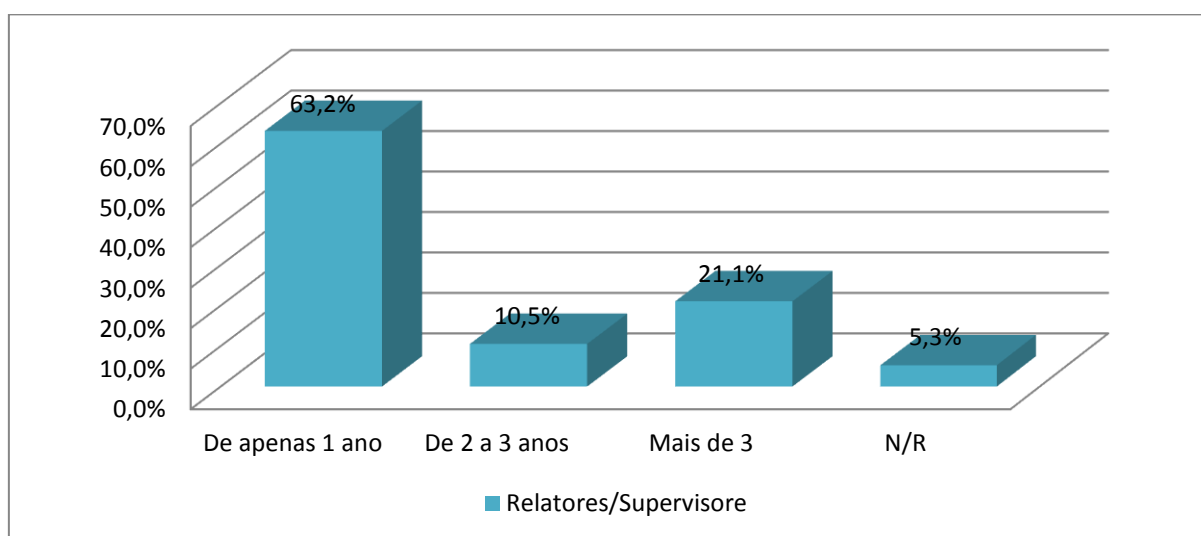
O **gráfico 8**, permite concluir quase a totalidade dos inquiridos de ambos os subgrupos são profissionalizados reunindo os professores Relatores/Supervisores (94,7%) e os professores Avaliados/Supervisionados (98,6%).

Gráfico 9 – Distribuição dos docentes relativamente à Formação Suplementar/ Especializada.



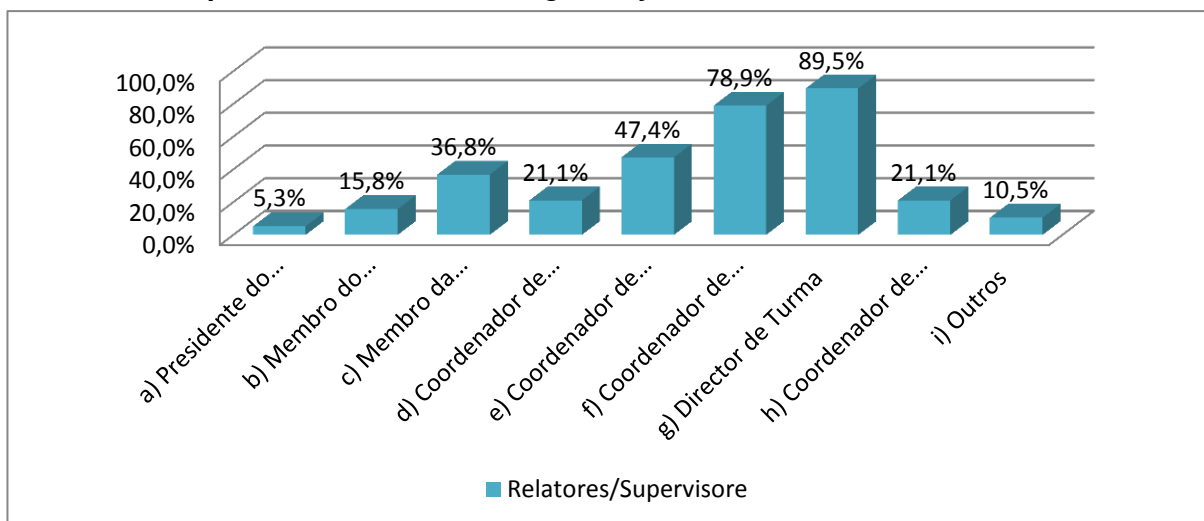
O **gráfico 9** evidência as áreas em que os docentes apresentam Formação suplementar/Especialização, assim quanto aos professores Relatores/Supervisores a totalidade (0%) dos mesmos não possui qualquer tipo de formação extra. No entanto, ao nível professores Avaliados/Supervisionados com um valor de (8,3%) apresentam Formação Especializada de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, com Formação Especializada de Organização e Desenvolvimento curricular (2,8%) e por último, com outro tipo de formação (9,7%).

Gráfico 10 – Distribuição dos Relatores/Supervisores com experiência no cargo



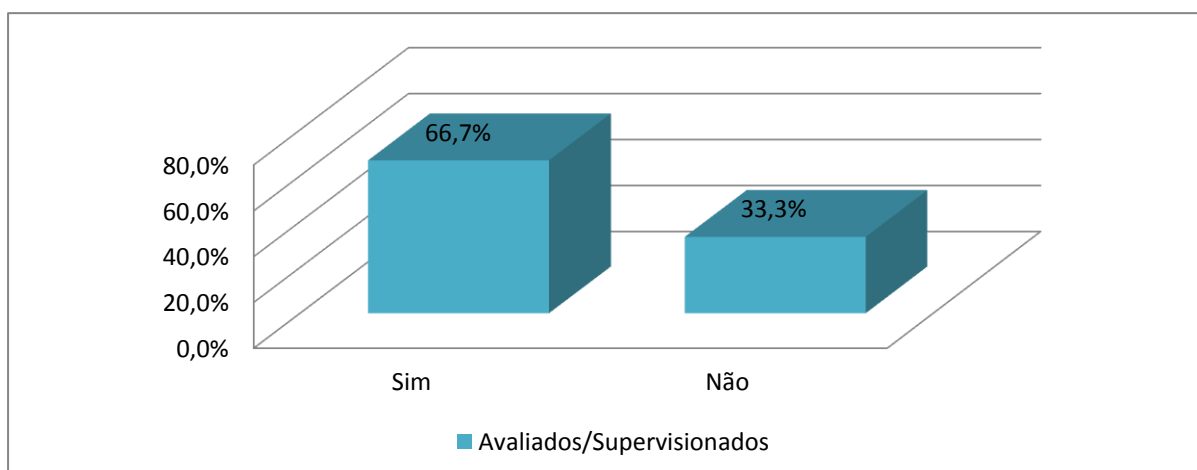
O **gráfico 10**, diz respeito à questão 2.7 do inquérito realizado aos professores Relatores/Supervisores em relação a sua experiência nesta função, podendo-se concluir que a grande maioria (63,2%) exerceu tal função pela primeira vez, apenas um grupo restrito dos inquiridos (21,1%) já desempenha o cargo há mais de 3 anos, sendo ainda mais pequeno (10,5%) o conjunto dos que dos professores com 2 a 3 anos no exercício da tarefa.

Gráfico 11 – Distribuição dos Relatores/Supervisores por cargos desempenhados após o Processo de Reorganização Curricular



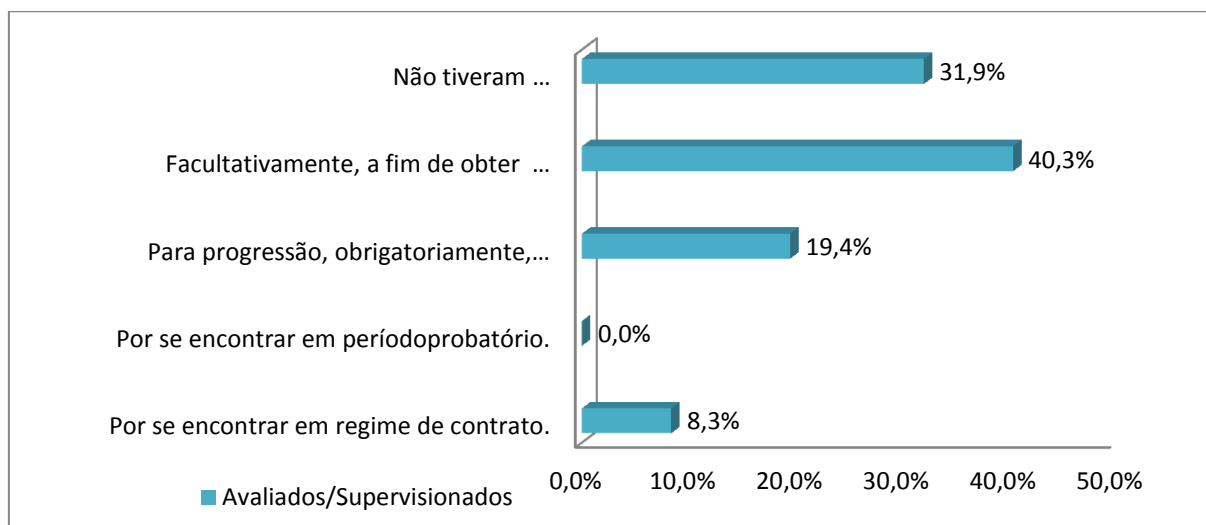
O **gráfico 11**, é ainda referente à questão 2.8 apenas presente nos inquéritos realizado aos professores Relatores/Supervisores e que visa averiguar a experiência dos mesmos em cargos de liderança, tendo-se constatado que quase a totalidade (89,5%) dos mesmos já desempenhou funções de Director de Turma, uma grande número (78,9%) já exerceu o cargo de Coordenador de Grupo (Delegado/Representante), praticamente metade dos inquiridos (47,4%) já foi Coordenador de Departamento, como Membro da Assembleia de Escola/Conselho Transitório/Geral (36,8%), como Coordenador de Ciclo/Coordenador dos Directores de Turma e Coordenador de Projectos (21,1%), como Membro do Conselho Executivo/Comissão Executiva (15,8%), em Outros cargos não discriminados no inquérito (10,5%) e como Presidente do Conselho Executivo/Comissão Executiva (5,3%).

Gráfico 12 - Distribuição dos Professores Avaliados/ Supervisionados com observação de aulas no ano 2009/2011



O **gráfico 12**, é respeitante à questão 2.7 do inquérito realizado aos professores Avaliados/Supervisionados sobre o facto de ter ocorrido durante o ciclo avaliativo de 2009/2011 a observação de aulas pelo seu Relator/Supervisor, podendo-se concluir que a grande maioria (66,7%) teve observância de aulas, apenas um grupo menor dos inquiridos (33,3%) não teve.

Gráfico 13 – Distribuição dos professores Avaliados/Supervisionados pelas razões para observação de aulas



O **gráfico 13**, é ainda referente à questão 2.8 apenas presente nos inquéritos realizado aos professores Avaliados/Supervisionados e que visa apurar, as razões enquadradas no processo de ADD que estiveram na base da observação de aulas pelo seu Relator/Supervisor, assim regista-se que (40,3%) fê-lo facultativamente, a fim de obter menção qualitativa de Muito Bom ou Excelente, apenas (19,4%) para progressão, obrigatoriamente, aos 3.º e 5.º escalões da carreira, dos inquiridos (31,9%) não tiveram observação e apenas (8,3%) por se encontrar em regime de contrato.

1.3 Parte II - O contexto escolar e posicionamento do inquirido face ao exercício da função de Relator/Supervisor na visão dos Professores Relatores/Supervisores e Professores Avaliados/ Supervisionados

A segunda parte do inquérito por questionário teve como já afirmamos anteriormente, a finalidade de perceber as convicções dos inquiridos de ambos os subgrupos em estudo relativamente ao exercício do papel do Relator/Supervisor, bem como, as dificuldades que de quem o desempenha e os efeitos no processo de desenvolvimento pessoal e profissional de quem é supervisionado.

Pretendeu-se obter o maior número de correlações possíveis das percepções entre professores Relatores/Supervisores e professores Avaliados/Supervisionados, como também, dentro do mesmo subgrupo em investigação de modo a alcançar o máximo de considerações possíveis sobre esta temática que nos permita perspectivar melhor o enquadramento dos inquiridos e a realidade factual do estudo, que nos possam levar a algum tipo de generalização da função do Relator/Supervisor nas escolas em Portugal.

Deste modo, os gráficos abaixo elaborados são o reflexo dessa pretensão e dos dados obtidos na auscultação da população da amostra.

As questões 3, 4, 8, e 9 dos inquéritos por questionário realizados aos professores Relatores/Supervisores e as questões 3, 4, e 8 colocadas com o mesmo instrumento de recolha de dados aos professores Avaliados/Supervisionados mantem o mesmo procedimento utilizado na análise da parte I do inquérito, ou seja, cálculo das percentagens relativas a cada indicador estudado registado em tabelas de dupla entrada (professores relatores/supervisores e professores avaliados/supervisionados respectivamente) e com visualização desses mesmos dados em gráfico.

No que diz respeito às questões 5, 6 e 7 referentes ao conjunto de 12 afirmações cada uma sobre: Competências a atribuir ao Relator/Supervisor; Trabalho a desenvolver com os supervisionados; Dificuldades na Praxis da Supervisão (Inquérito dos Relatores/Supervisores) e Competências a atribuir ao Relator/Supervisor; Trabalho desenvolvido pelo Relator /Supervisor e ainda Efeitos no seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional (Inquérito dos professores Avaliados/Supervisionados foram construídas tabelas com as respostas reais dos inquiridos de ambos os subgrupos em estudo para cada afirmação, isto é o número total de incidências obtidas para cada afirmação, tendo em atenção a respectiva escala de LiKert, ou seja, estão patentes os valores assinalados nas incidências para cada afirmação recorrendo à seguinte escala de valores (Nada= 1; Pouco= 2; Bastante=3 e Totalmente= 4). No entanto, dado o elevado número de tabelas produzidas e sendo que a finalidade maior se obtém com apresentação gráfica dos dados alcançados, optou-se por não colocar as mesmas.

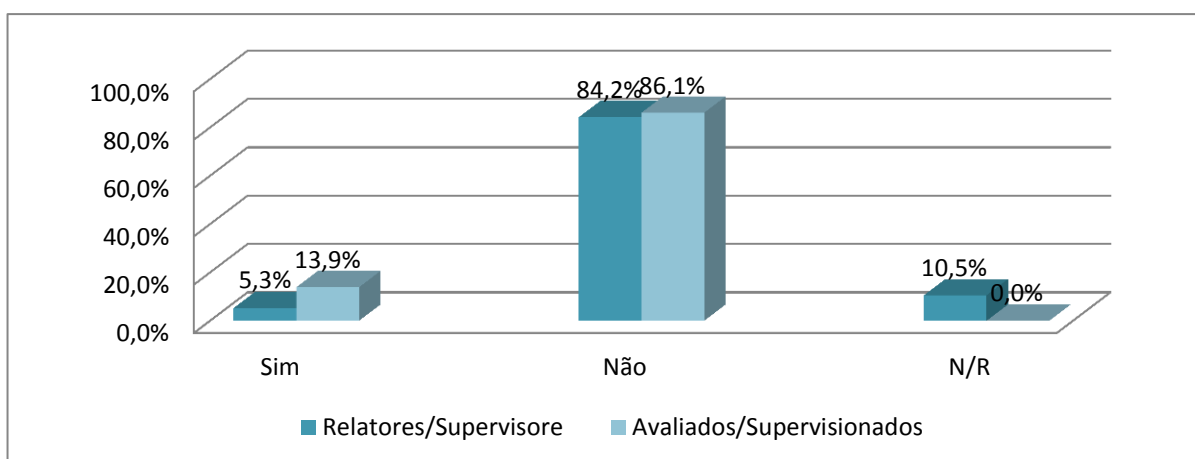
Pela mesma razão, também não se apresentam as tabelas elaboradas com as respostas ponderadas dos docentes, já que apenas serviram como base de trabalho para a elaboração dos gráficos e como tal não se justifica a sua apresentação. As mesmas foram construídas a partir, dos valores assinalados das incidências para cada afirmação obtidas com base na ponderação atribuída à escala (N= -2; P= -1; B= 1; T=2). A última coluna regista o “TOTAL”, e resulta do somatório das incidências para cada afirmação, tendo em conta as respectivas ponderações, reveladora do grau de concordância ou de discordância relativa à afirmação em análise.

Salienta-se que, em valor real máximo seria $Y = 19$, isto é, o número total de professores Relatores/Supervisores inquiridos nesta investigação ou $Y = 72$, o número total de professores Avaliados /Supervisionados inquiridos, pela mesma lógica o valor real máximo possível de concordância total numa afirmação seria igual a 38 e 144 respectivamente, ou seja, $Y \times 2$. Efectuando um raciocínio idêntico, obteríamos o valor – 38 e -144 para o valor máximo de discordância total, para professores Relatores/Supervisores e professores Avaliados /Supervisionados, igualmente.

Assim, optamos apenas por apresentar os dados já trabalhados para uma melhor visualização e leitura através da elaboração de gráficos de linha que exibe diferentes séries como um conjunto de pontos, ligados por uma única linha. Em abcissas estão representadas pelas letras de **A** a **L** as 12 afirmações que foram colocadas aos inquiridos de ambos os subgrupos para analisar, bem como, um quadro com totais obtidos para cada uma das mesmas em cada subgrupo inquirido, para possibilitar uma mais rápida leitura e, em ordenadas, o somatório das respectivas respostas ponderadas, tendo em atenção as suas incidências e a Escala de LiKert. Esta escolha prende-se pelo facto que as linhas de gráfico são utilizadas quando o objectivo é representar um grande número de dados que ocorrem num intervalo de tempo contínuo. Com o intuito de interpretar e comparar as diferentes percepções dos inquiridos em simultâneo, os gráficos apresentam linhas de acordo com a correlação pretendida (ex: por departamento; anos de serviço; habilitações académicas; etc) e respeitante às convicções dos inquiridos quanto às questões 5, 6 e 7, deste modo, é possível a visualização da convergência ou divergência de opiniões dos professores envolvidos neste estudo.

Questão 3 – Preparação dos docentes para o cargo de Relator/ Supervisor face ao Decreto/Lei n.º75/2010 da ADD.

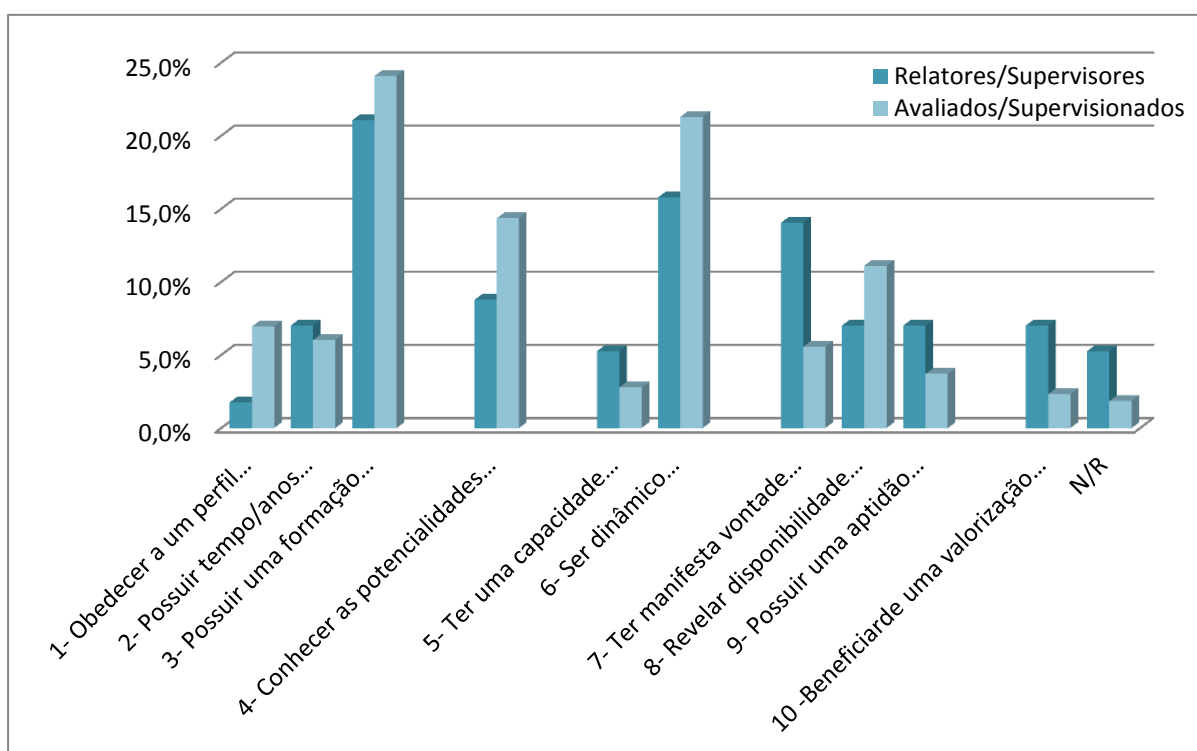
Gráfico 14 - A preparação dos docentes para o cargo de Relator/ Supervisor face ao Decreto/Lei n.º75/2010 da ADD na opinião dos professores Relatores/Supervisores e dos Avaliados/Supervisionados



Relativamente ao **gráfico 14** regista-se que, a grande maioria (84,2%) dos relatores/supervisores e (86,1%) dos avaliados/supervisionados consideram não existir uma preparação adequada por parte dos professores possa exercer esse cargo. Apenas (5,32%) dos relatores/supervisores e (13,9%) dos avaliados/supervisionados acham todos estão em condições de a executarem.

Questão 4 – Os três aspectos mais relevantes para a nomeação do Relator/Supervisor

Gráfico 15 - Os três aspectos mais relevantes para a nomeação do Relator/Supervisor na óptica dos professores Relatores/Supervisores e dos Avaliados/Supervisionados.



Relativamente aos aspectos mais relevantes para nomeação do Relator/Supervisor constata-se no **gráfico 15** uma concordância total entre os professores Relatores/Supervisores e os professores Avaliados/Supervisionados em relação aos dois primeiros aspectos que estes consideram como fundamentais: **3** (*Possuir uma formação específica, gratuita e obrigatória que o actualize face às constantes transformações ocorridas no sistema educativo*), com um total de 21,1% para os professores Relatores/Supervisores e 24,1% para os professores Avaliados/Supervisionados; **6** (*Ser dinâmico, tolerante, compreensivo e firme, promovendo atitudes que cultivem a capacidade de reflexão e de crescimento mútuo*) aparece referenciado em segundo lugar, com teor percentual de 15,8% para os professores Relatores/Supervisores e 24,1% para os professores Avaliados/Supervisionados.

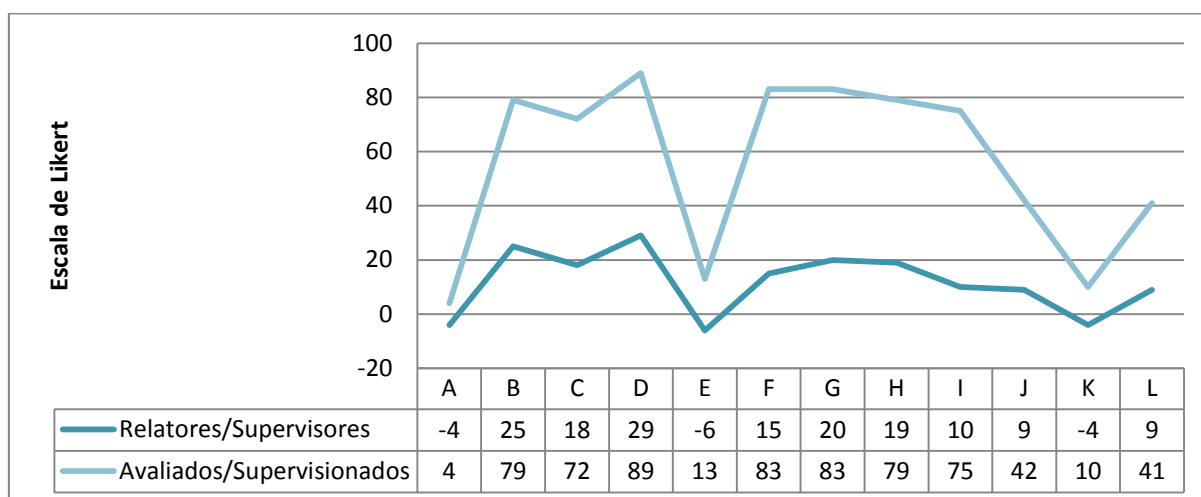
No que diz respeito ao terceiro aspecto mais importante verifica-se uma total discordância entre ambos os subgrupos em estudo, assim enquanto para os professores Relatores/Supervisores é o **7** (*Ter manifesta vontade de exercer o cargo*) com um valor percentual de 14,0%, já para os professores Avaliados/Supervisionados é o **4** (*Conhecer as potencialidades dos seus pares para que possa fazer uma correcta gestão dos recursos humanos e delegar tarefas*) com total de respostas de 14,4%.

Claramente, entende-se que esta terceira escolha dos primeiros é evitar que os mesmos sejam coagidos por determinativos da lei a realizar tal cargo, sem qualquer vontade ou perfil e os segundos, essencialmente manifestem preocupação por que os vai acompanhar e orientar, ser capaz de avaliar as capacidades e mais- valias de cada professor com quem vai directamente trabalhar.

Tendo em atenção as respostas ponderadas dadas pelos inquiridos é possível comparar, e interpretar as diferentes percepções, graficamente através do somatório das mesmas, com base nas suas incidências e na escala de LiKert nas questões 5, 6 e 7 para diferentes correlações analisadas.

Questão 5 – Competências a atribuir ao Relator/Supervisor

Gráfico 16 - Competências a atribuir ao Relator/Supervisor na opinião dos professores Relatores/Supervisores e dos Avaliados/Supervisionados.



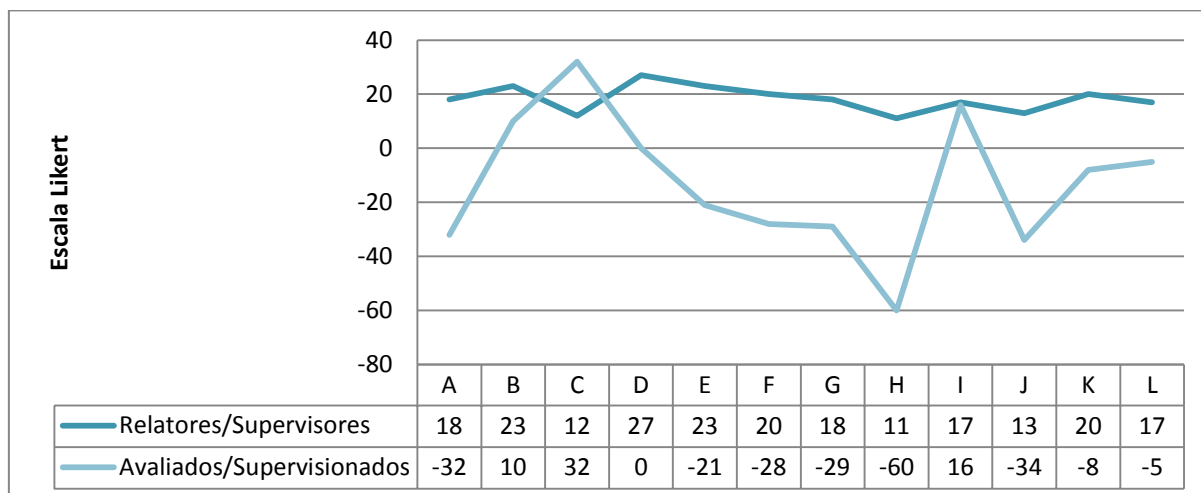
Da análise do **gráfico 16** podemos verificar que as afirmações: **A** (*Enquanto Relator/Supervisor, averiguar sobre as práticas dos colegas, a fim de exercer controlo sobre a qualidade do seu trabalho*). **E** (*Gerir docentes e as suas interações representa uma parte significativa do seu trabalho*). e **K** (*O desempenho do cargo de Relator/Supervisor faz constantemente apelar ao exercício de competência de liderança*), foram aquelas que manifestaram menor concordância por parte dos inquiridos de ambos os subgrupos em

estudo. Deste modo, leva-nos a concluir que os docentes não consideram tais aspectos inerentes às competências a atribuir ao Relator/Supervisor, ou seja, parecem excluir os domínios de controlo, direcção e de chefia ao cargo. Por outro lado, sobressaem como aspectos mais importantes para a tal função por parte de todos os inquiridos, e por conseguinte com a maior concordância a afirmação **D** (*Contribuir para que o processo ensino aprendizagem seja bem sucedido*), remetendo grande importância ao papel do Relator/Supervisor como tanto se preconiza a um “facilitador das aprendizagens ou gestor de aprendizagens” ou ainda como um mediador nos processo de aprendizagem e desenvolvimento do seus pares, nesse contexto, as afirmações **B** (*Ser essencialmente um mediador entre os pares na promoção do trabalho de cooperação entre os docentes para a melhoria da prática pedagógica.*), **F** (*Ajudar a desenvolver competências profissionais dos supervisionados no exercício da sua actividade.*) e **G** (*O Relator/Supervisor deve certificar-se que as práticas dos professores estão em conformidade com os objectivos definidos no Projecto Educativo*), demonstram que os docentes da amostra acreditam que esse acompanhamento superviso ajuda a moldar o desempenho dos professores, de modo a tornarem-se mais eficazes e em consonância com a escola onde estão inseridos.

Com pequenas oscilações de ordem entre os dois grupos de inquiridos, mas com grande grau de concordância surgem as afirmações, **H** (*No desempenho das funções, preocupar-se com a melhoria da qualidade das interações ao nível da escola e com a criação de um clima relacional construtivo*); **C** (*A função deve ter muito mais de assessoria/consultoria/apoio/facilitação do trabalho dos professores supervisionados.*), **I** (*Criar condições necessárias para que os docentes que supervisiona consigam desenvolver os projectos e programas que concebem, ao nível curricular*), **J** (*No desempenho das funções, privilegiar a coordenação do trabalho dos professores, no sentido de promover a concertação das formas de actuação.*) e a **L** (*Observar e aferir a participação dos avaliados nas estruturas de orientação educativa onde estão inseridos.*) que corroboram o que anteriormente se afirmou, isto é, todos os inquiridos consideram ser importante que as competências do cargo estejam associadas ao desenvolvimento e às aprendizagens organizacionais, fazendo sentir a sua influência na qualidade dos professores e da escola enquanto comunidade aprendente.

Questão 6 – Trabalho a desenvolver/desenvolvido pelo Relator/Supervisor.

Gráfico 17 - Trabalho a desenvolver/desenvolvido pelo Relator/Supervisor na opinião dos professores Relatores/Supervisores e dos Avaliados/Supervisionados.

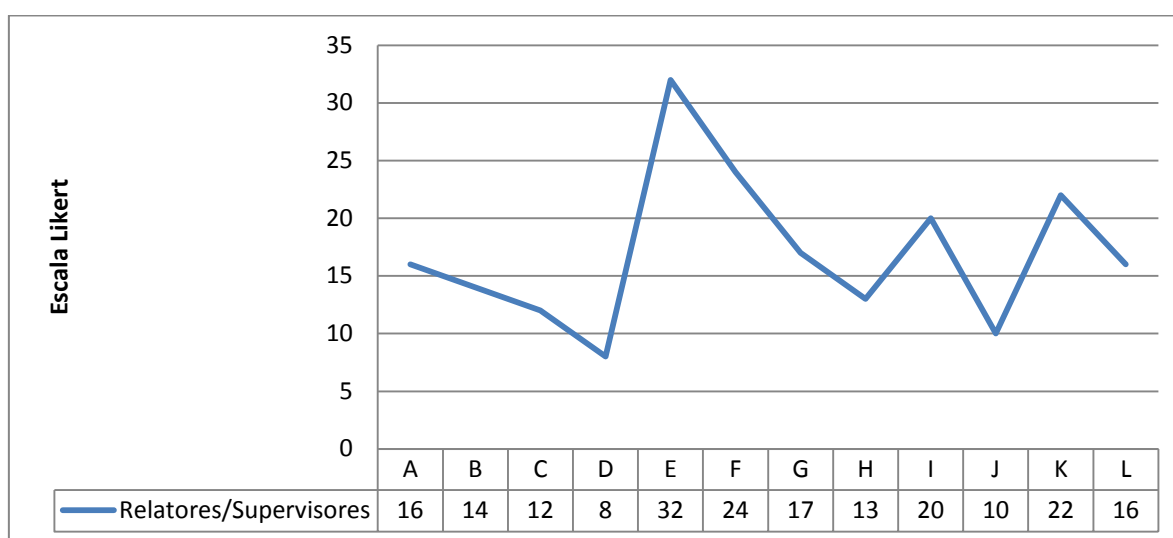


No **gráfico 17**, é possível verificar que o teor de concordância é nulo ou muito baixo entre os professores Relatores/Supervisores e os Avaliados/Supervisionados, assim, de uma forma geral, os primeiros consideram que todas as tarefas a desenvolver com os supervisionados expressas nas afirmações de **A** a **L** da **questão 6** como inerentes à sua função e por conseguinte, subentende-se a serem realizadas pelos mesmos neste processo da ADD, já os segundos, os avaliados manifestam a ausência dessas tarefas no trabalho desenvolvido por parte dos seus Relatores/Supervisores, nomeadamente, as afirmações/tarefas **H** (*Realizar estudos e pesquisas, trocando experiências profissionais, aprendendo e ensinando em atitude participativa e de trabalho colectivo e compartilhado.*), **J** (*Participar regularmente na planificação e posterior observação das práticas educativas dos supervisionados que coordena, envolvendo-os em processos de reflexão sobre as mesmas.*), **A** (*Dar feedback sobre o desempenho do docente e identificar as acções de formação a propor.*), **G** (*Orientar e verificar o trabalho dos supervisionados para o seu aperfeiçoamento profissional constante.*), **F** (*Procurar instituir práticas de auto e hetero-supervisão, incentivando os docentes que supervisiona à observação mútua e posterior reflexão, com vista à melhoria das práticas.*) **E** (*Procurar promover o auto-desenvolvimento dos professores que supervisiono, induzindo-os a reflectir e incentivando-os à procura de informação e à investigação.*) **K** (*Promover um clima de diálogo aberto e franco entre os supervisionados para um trabalho colaborativo.*) e a **L** (*Recolher informação sobre os diferentes contributos da sua participação na escola e de relação com a comunidade e apresentar elogios merecidos e críticas construtivas*).

Deste modo, fica patente a existência de um grande desfasamento entre as percepções do trabalho desenvolvido por quem o executou e daqueles que eram os destinatários do mesmo.

Questão 7 – Dificuldades na Praxis da Supervisão

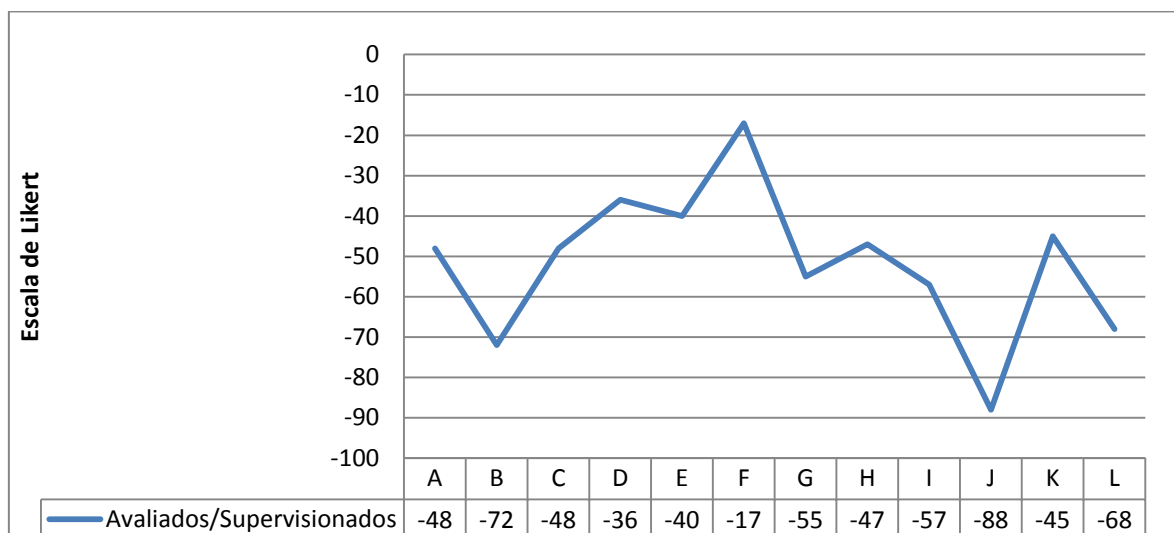
Gráfico 18 – Dificuldades na Praxis da Supervisão na opinião dos professores Relatores/Supervisores.



No que concerne, ao **gráfico 18**, regista-se que a maior dificuldade encontrada pelos Relatores/Supervisores diz respeito à afirmação **E** (*Colocar pares que exerciam funções semelhantes a exercerem funções distintas gera constrangimentos ao nível pessoal e profissional*) tendo sido a que exibiu, um maior teor de concordância. Trata-se claramente de uma afirmação que está directamente relacionada com a afirmação, **F** (*O desempenho da função pode criar tanta ansiedade que tira tempo para desenvolver as outras tarefas, nomeadamente de professor.*), que aparece logo em segundo lugar, poderá-se-a afirmar que certamente a forma como foi feita a seleção do relator neste processo da ADD gerou situações desconfortáveis no relacionamento interpessoal dos docentes trazendo um acréscimo de tensão e de stress para uma profissão já por si. imbuída das mesmas. Por outro lado, as outras duas grandes dificuldades para os Relatores/Supervisores então ligadas ao acto avaliativo do processo, como se verifica pela concordância entre os mesmos para as afirmações **K** (*Consustanciar as apreciações em evidência do desempenho dos supervisionados de forma, transparente, rigorosa e imparcial.*) e **I** (*Exercer a tarefa de observação de aulas da forma construtiva para que o supervisionado não compare a um processo de julgar, criticar ou classificar o seu desempenho.*) o que nos leva a crer que os mesmos se sentiram pouco à vontade para excercer tais tarefas.

Questão 7 – Efeitos no seu processo do desenvolvimento pessoal e profissional

Gráfico 19 – Efeitos no seu processo do desenvolvimento pessoal e profissional na opinião dos professores Avaliados/Supervisionados.



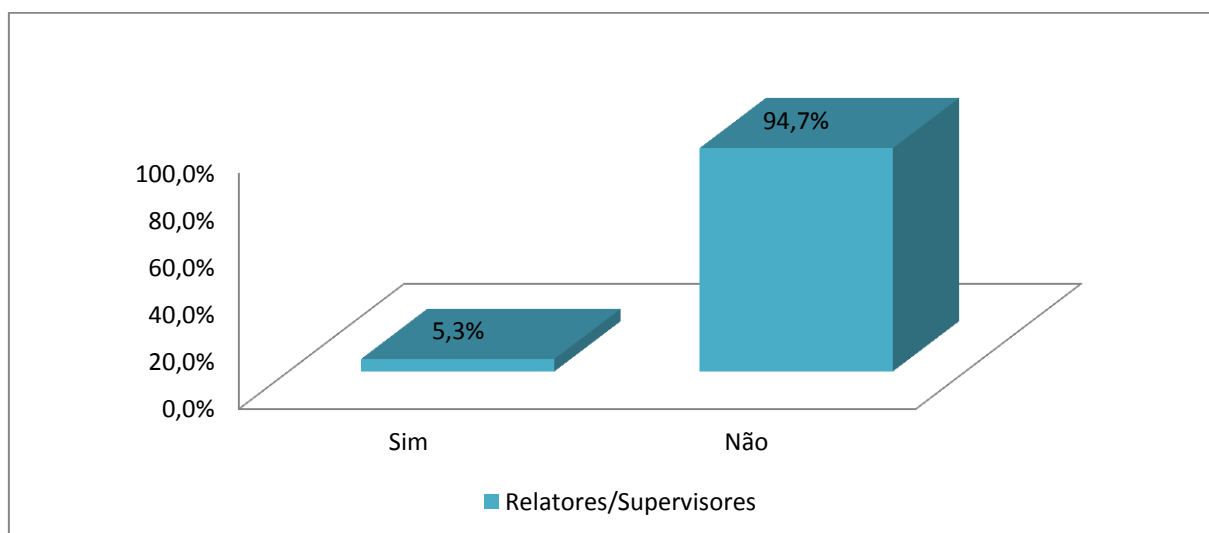
Constata-se pela leitura do **gráfico 19**, que os professores Avaliados/Supervisionados revelam um grande cepticismo em relação ao contributo deste processo de ADD para seu do desenvolvimento pessoal e profissional, já que todas as afirmações apresentam um elevado grau de discordância em relação aos efeitos resultantes do mesmo no exercício da sua profissão. No entanto, destacamos as quatro afirmações com maior teor de discordância revelando as fragilidades da ADD, e da relação com o seu Relator/Supervisor, assim sendo, destacam a afirmação **J** (*A ausência de consubstancia nas apreciações em evidência do meu desempenho por parte do relator/supervisor de forma pouco transparente, rigorosa e imparcial fragilizou-me enquanto docente e emocionalmente.*) vindo ao encontro das dificuldades e constrangimentos sentidos pelos seus próprios Relatores (Gráfico 18). Manifestam ainda a sua discordância com ainda as afirmações **B** (*Aprendi a investigar e revelar aos pares formas de ensinar maximizando a rentabilidade do tempo de trabalho formal e informal*) e **I** (*Aumentou o meu estímulo na participação enquanto docente nas estruturas de orientação educativa onde estou inserido.*) acentuando de forma inversa ao supostamente pretendido e negativamente o processo da ADD, já que, demonstram menor abertura para com os pares e menor motivação na construção de uma comunidade aprendente.

De ressaltar que, a afirmação **L** (*A forma como foi realizada a tarefa de observação de aulas comparou-se a um processo de julgamento, crítica ou classificação do meu desempenho o que gerou insegurança na minha prática como docente.*) nesta questão era apenas destinada aos inquiridos que tiveram observância de aulas.

Relembrando a base na ponderação atribuída à escala (N= -2; P= -1; B= 1; T=2), teríamos assim neste caso, para o valor real máximo de $Y = 48$, isto é, número total de professores Avaliados /Supervisionados inquiridos nesta categoria, pela mesma lógica o valor real máximo possível de concordância total na afirmação seria igual a 96, ou seja, $Y \times 2$. Efectuando um raciocínio idêntico, obteríamos o valor - 96 para o valor máximo de discordância total. Assim, regista-se que a grande maioria dos inquiridos nestas condições não considera que o seu Relator/ Supervisor tenha actuado de forma contraproducente ou negativa no processo de observação das suas aulas.

Questão 8 – Relativa à hipótese de escolha para continuar a exercer o cargo.

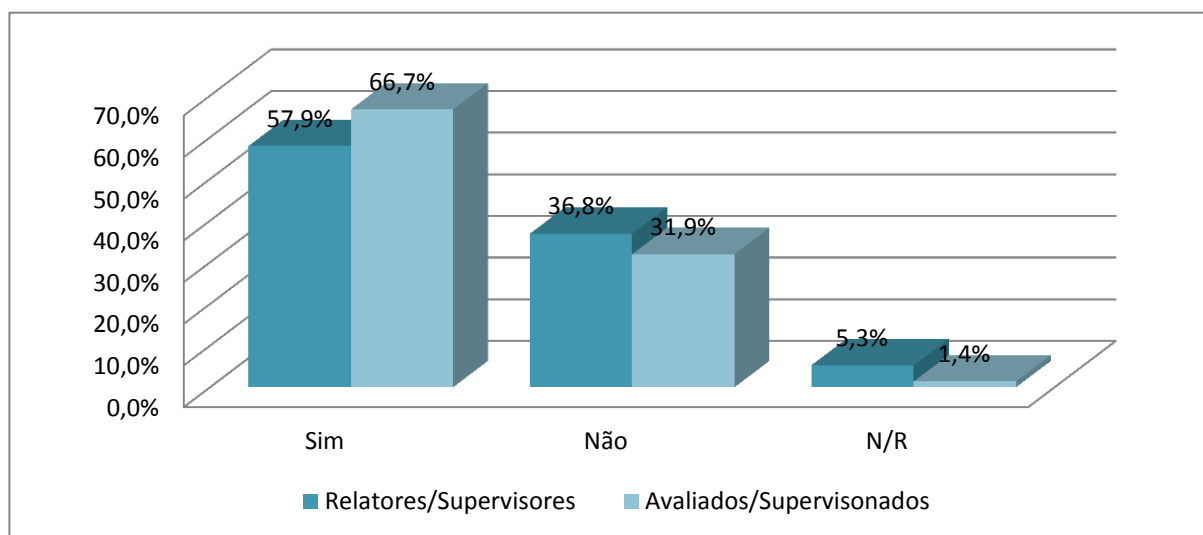
Gráfico 20 – Distribuição relativamente à hipótese de escolha para continuar a exercer o cargo de Relatores/Supervisor



Os dados do **gráfico 20** indica que a maioria (94,7%) dos inquiridos revela falta de vontade para continuar a exercer o cargo de Relatores/Supervisor, apenas uma minoria (5,3%) não tinha problemas em manter o cargo. Desta forma, podemos concluir que a experiência os afectou de forma negativa corroborando já as percepções de resposta anteriores.

Questão 8/9 – Sobre a necessidade de mais reformulações ao processo de Avaliação de Desempenho Docente para além das anunciadas pelo Ministério da Educação.

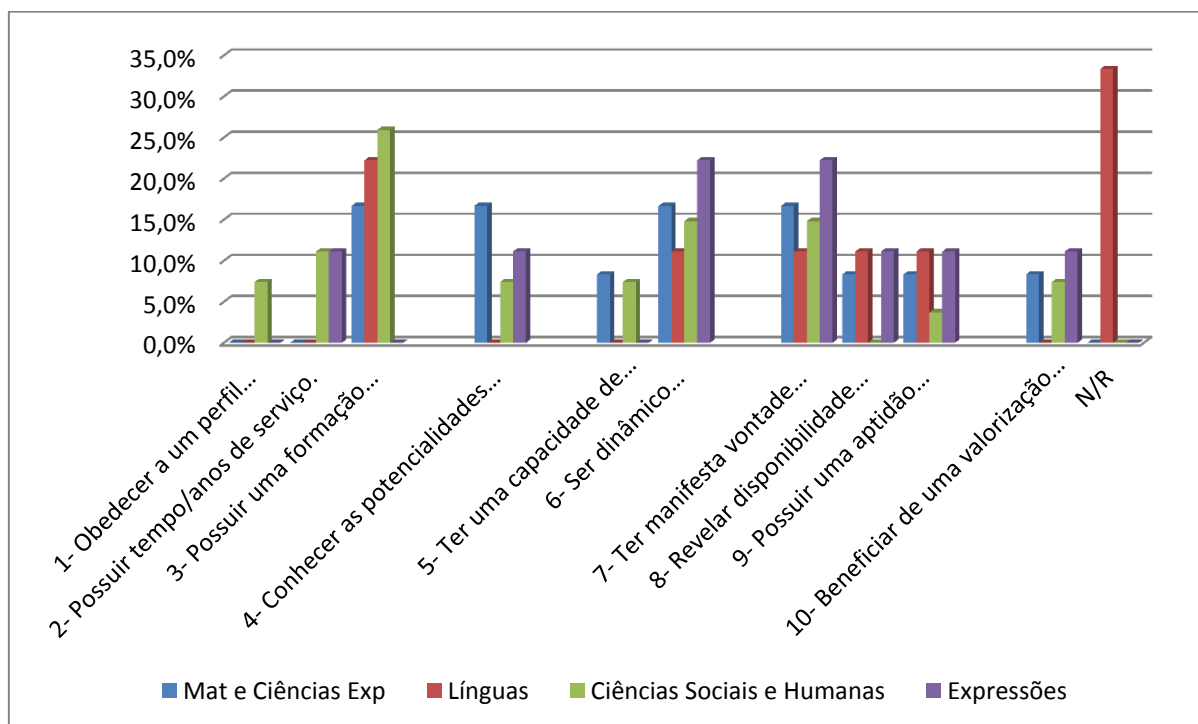
Gráfico 21 – Distribuição em relação à necessidade de mais reformulações ao processo de ADD para além das anunciadas pelo Ministério da Educação na opinião dos quer professores Relatores/Supervisores e dos Avaliados/Supervisionados.



Analisando os resultados obtidos no **gráfico 21** constata-se que uma parte bastante significativa dos inquiridos da amostra dos professores Avaliados/Supervisionados (66,7%) e dos professores Relatores/Supervisores (55,9%) consideram necessárias mais reformulações ao processo de ADD. Enquanto, apenas (31,9%) dos professores Avaliados/Supervisionados e (36,8%) dos professores Relatores/Supervisores consideram não ser necessárias mais reformulações processo de ADD. No entanto, não nos parecem estes últimos valores consonantes com as percepções e discordâncias reveladas pelos inquiridos da amostra nas questões anteriormente colocadas no inquérito. De referir, que a questão seguinte (questão aberta) solicitava aos mesmos que em caso afirmativo, mencionassem que outras reformulações consideravam pertinentes para que o processo da ADD preconizasse um indicador fiável para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, e a qual apenas responderam do total da amostra (44%) dos inquiridos.

Questão 4 – Os três aspectos mais relevantes para a nomeação do Relator/Supervisor.

Gráfico 22 – Os três aspectos mais relevantes para a nomeação do Relator/Supervisor na opinião dos professores Relatores/Supervisores por Departamento Curricular



No que concerne aos aspectos mais relevantes para nomeação do Relator/Supervisor constata-se no **gráfico 22** uma concordância total entre os professores Relatores/Supervisores dos Departamentos de Matemática e Ciências Experimentais (16,7%), Línguas (22,2%) e Ciências Sociais e Humanas (25,9%) apenas em relação ao primeiro aspecto que estes consideram como fundamental: **3** (*Possuir uma formação específica, gratuita e obrigatória que o actualize face às constantes transformações ocorridas no sistema educativo.*) No entanto, os professores inquiridos do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais estão bastante divididos nas suas convicções sobre esta questão, já que com o mesmo valor percentual (16,7%) surgem os aspectos **4** (*Conhecer as potencialidades dos seus pares para que possa fazer uma correcta gestão dos recursos humanos e delegar tarefas*); **6** (*Ser dinâmico, tolerante, compreensivo e firme, promovendo atitudes que cultivem a capacidade de reflexão e de crescimento mútuo*) e o **7** (*Ter manifesta vontade de exercer o cargo.*). Tal dificuldade verifica-se em relação aos restantes aspectos a destacar como importantes na atribuição do cargo, já que com o mesmo teor percentual (11,1%) colocam em segundo lugar o **5** (*Ter uma capacidade de relação fácil*); **8** (*Revelar disponibilidade para responder às solicitações que o cargo exige*); **9** (*Possuir uma aptidão para solucionar eficazmente os problemas, sem os deixar avolumar*) e o **10** (*Beneficiar de uma valorização profissional pelo desempenho do*

cargo). Restando os aspectos **1** (*Obedecer a um perfil definido pelo Ministério da Educação*) e o **2** (*Possuir tempo/anos de serviço*) que não foram assinalados por nenhum dos inquiridos deste subgrupo.

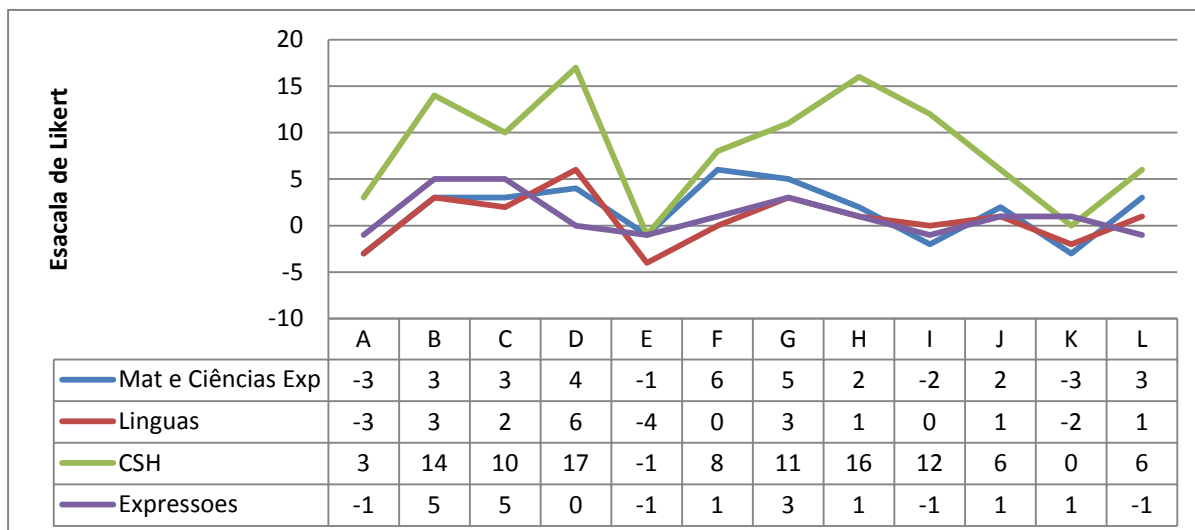
Da mesma forma, denota-se o mesmo tipo de dificuldade nos inquiridos do Departamento de Línguas, remetendo com o mesmo teor percentual (11,1%) para segundo lugar aspectos como **6** (*Ser dinâmico, tolerante, compreensivo e firme, promovendo atitudes que cultivem a capacidade de reflexão e de crescimento mútuo*); **7** (*Ter manifesta vontade de exercer o cargo.*), **8** (*Revelar disponibilidade para responder às solicitações que o cargo exige*); **9** (*Possuir uma aptidão para solucionar eficazmente os problemas, sem os deixar avolumar*), também não apontam mais nenhum aspecto que possa ser listado como o terceiro escolhido pelos mesmos. Também, e só neste subgrupo surge um elevado valor percentual (33,3%) de inquiridos que não responderam, evidenciando como se torna complexo seleccionar os aspectos a ter em conta para escolha do Relator/Supervisor.

Parecem ser os docentes do Departamento de Ciências Sociais e Humanas que melhor conseguem destacar os aspectos que consideram serem mais determinantes na escolha do Relator/Supervisor, não obstante, de também demonstrarem alguma dificuldade em o fazer, assim, colocam em segundo lugar, com teor percentual (14,8%) o **6** (*Ser dinâmico, tolerante, compreensivo e firme, promovendo atitudes que cultivem a capacidade de reflexão e de crescimento mútuo*) e o **7** (*Ter manifesta vontade de exercer o cargo.*), como terceiro aspecto mais importante elegem o **2** (*Possuir tempo/anos de serviço*); **4** (*Conhecer as potencialidades dos seus pares para que possa fazer uma correcta gestão dos recursos humanos e delegar tarefas*), **8** (*Revelar disponibilidade para responder às solicitações que o cargo exige*); **9** (*Possuir uma aptidão para solucionar eficazmente os problemas, sem os deixar avolumar*) e o **10** (*Beneficiar de uma valorização profissional pelo desempenho do cargo*).

Por último, o Departamento de Expressões que exhibe uma forte singularidade nas suas escolhas e revela total divergência com os restantes inquiridos dos outros Departamentos. Deste modo, como primeiro aspecto a ter em conta na escolha do Relator/Supervisor apresentam-se divididos com um valor percentual igual (22,2%) entre o **6** (*Ser dinâmico, tolerante, compreensivo e firme, promovendo atitudes que cultivem a capacidade de reflexão e de crescimento mútuo*) e o **7** (*Ter manifesta vontade de exercer o cargo.*). Em relação ao segundo aspecto referem com o valor percentual (11,1%) o **2** (*Possuir tempo/anos de serviço*). Não sendo possível mais uma vez determinar o terceiro aspecto, já que, não indicam mais nenhum que possa ser listado como o terceiro, reforçando o facto de ser extremamente complicado seleccionar os aspectos a ter em conta para escolha do Relator/Supervisor.

Questão 5 – Competências a atribuir ao Relator/Supervisor

Gráfico 23 - Competências a atribuir ao Relator/Supervisor na opinião dos professores Relatores/Supervisores por Departamento Curricular.

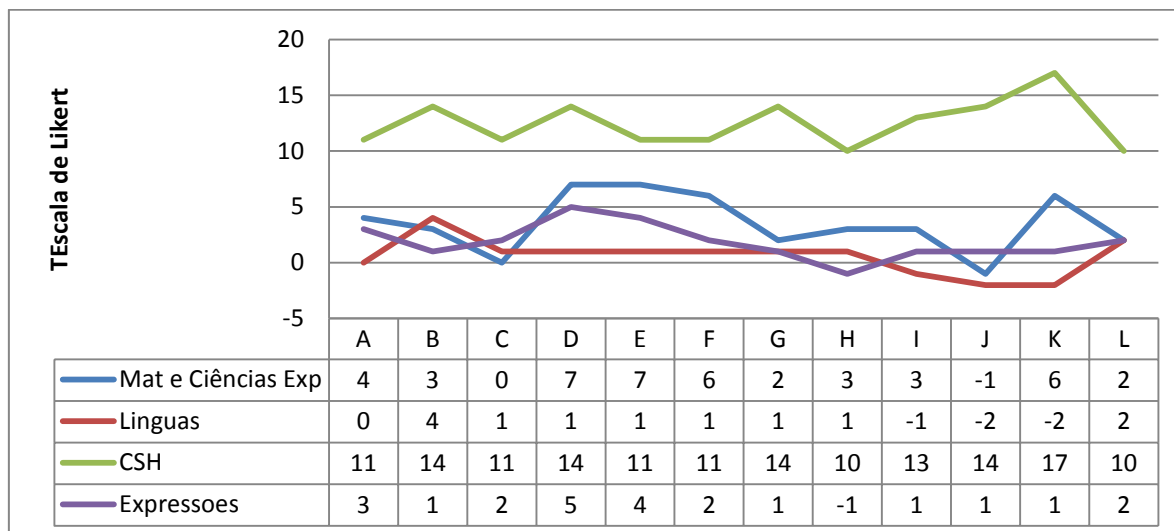


De acordo com a análise do **gráfico 23** verifica-se a existência de forte corroboração entre os Relatores/Supervisores dos diferentes departamentos nas suas percepções relativamente às competências a serem -lhes atribuídas. Assim, as afirmações **A** (Cabe ao Relator/Supervisor, averiguar sobre as práticas dos colegas, a fim de exercer controlo sobre a qualidade do seu trabalho.) **E** (Gerir docentes e as suas interações representa uma parte significativa do seu trabalho.) e **K** (O desempenho do cargo de Relator/Supervisor faz constantemente apelo ao exercício de competência de liderança.) foram aquelas que obtiveram um maior índice de discordância por parte dos inquiridos, ou seja, não associam a sua função actos de verificação, administração e de comando dos seus pares. Parece assim, evidente que recusam o poder de chefia e deliberativo que possa estar conectado à mesma. As dissonâncias apenas se visualizam na afirmação **I** (Criar condições necessárias para que os docentes que supervisiona consigam desenvolver os projectos e programas que concebem, ao nível curricular.) na qual os Relatores do Departamento de Ciências Sociais Humanas consideram ser uma competência inerente ao cargo enquanto os restantes Departamentos renegam tal aspecto como pertencente ao seu trabalho. E ainda na afirmação **L** (Observar e aferir a participação dos avaliados nas estruturas de orientação educativa onde estão inseridos.) onde o Departamento de Expressões manifesta a sua discordância dos outros departamentos por não considerar tal competência intrínseca ao trabalho do Relator/Supervisor.

Fica perceptível pela leitura destes resultados como é difícil salientar os aspectos mais essenciais para a nomeação do Relator/Supervisor e que possa ser consensual no seio dos profissionais ligados ao ensino.

Questão 6 – Trabalho a desenvolver pelo Relator/Supervisor.

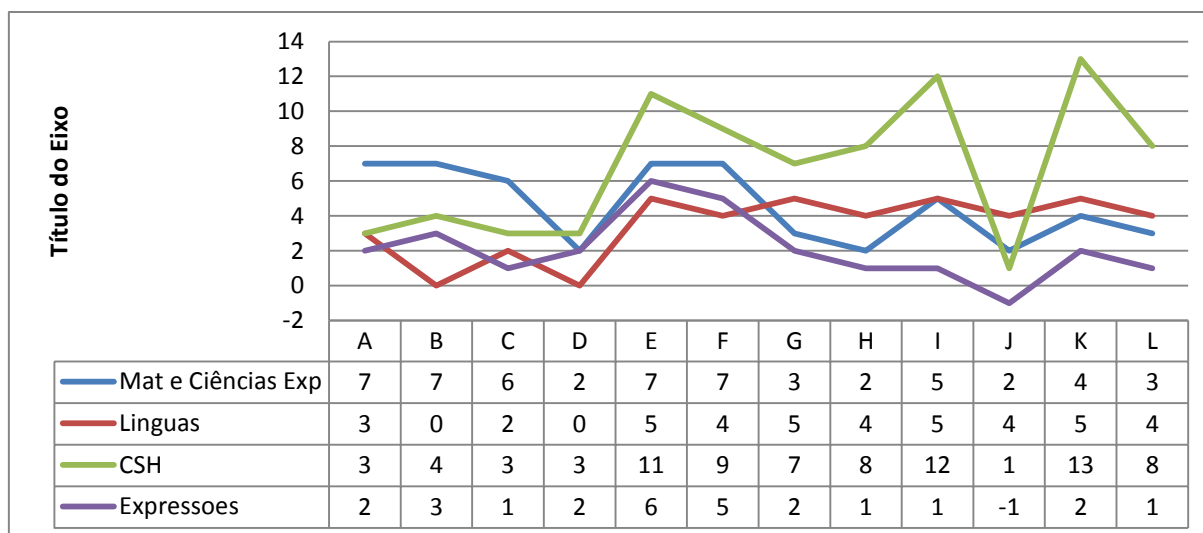
Gráfico 24 - Trabalho a desenvolver pelo Relator/Supervisor na opinião dos professores Relatores/Supervisores por Departamento Curricular



Novamente, no **gráfico 24** regista-se existência de forte concordância entre os Relatores/Supervisores dos diferentes departamentos das suas convicções no que diz respeito ao trabalho a desenvolver pelo Relator/Supervisor. As excepções a esta sintonia surgem nas afirmações **I** (*Averiguar em relação à planificação do ensino se a sua estava de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo.*) **J** (*Participar regularmente na planificação e posterior observação das práticas educativas dos supervisionados que coordena, envolvendo-os em processos de reflexão sobre as mesmas.*) e **K** (*Promover um clima de diálogo aberto e franco entre supervisionados para um trabalho colaborativo*) pela discordância dos Relatores/Supervisores do Departamento de Línguas que não consideram muito importantes no seu trabalho com os professores Avaliados/Supervisionados. E para os Relatores/Supervisores do Departamento de Expressões a afirmação **H** (*Realizar estudos e pesquisas, trocando experiências profissionais, aprendendo e ensinando em atitude participativa e de trabalho colectivo e partilhado.*) o que evidencia algum desconhecimento das finalidades da existência de um Supervisor Pedagógico e do seu papel como mediador, não se revem num papel de planeador, organizador negociador e intérprete, anfitrião, amigo e conselheiro, treinador, educador e assessor. Mais próximos desta postura parecem estar os Relatores/Supervisores do Departamento de Ciências Sociais e Humanas que apresentam uma grande concordância às afirmações, ou seja, ao trabalho a desenvolver pelos mesmos.

Questão 7 – Dificuldades na Praxis da Supervisão.

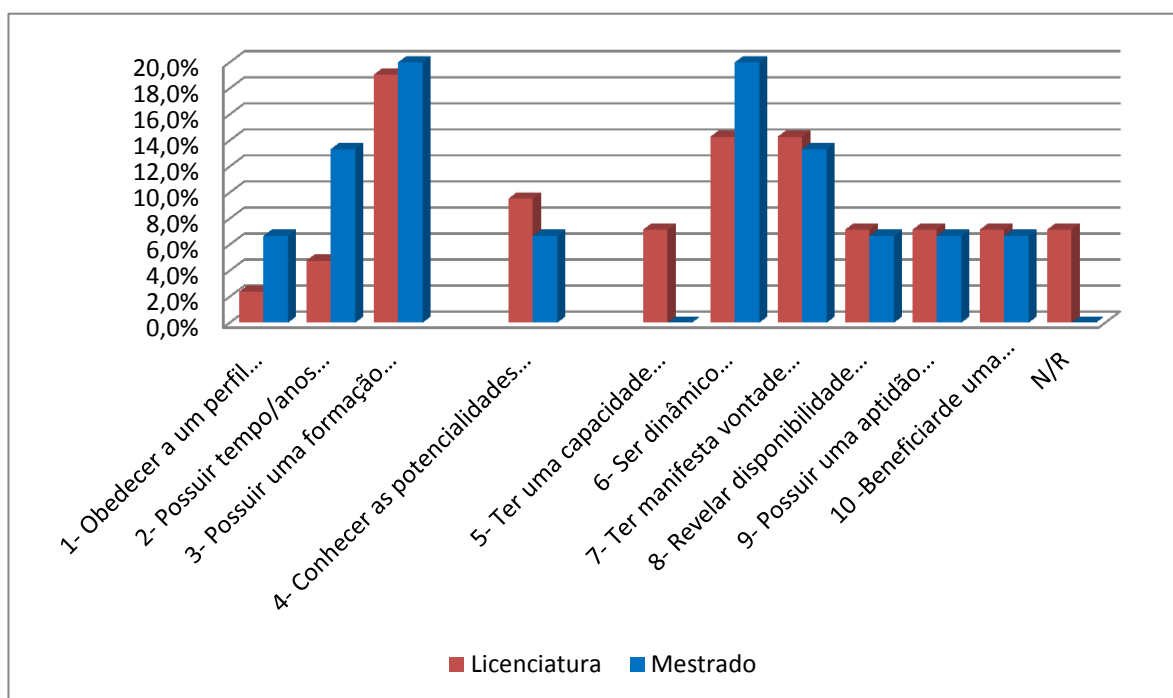
Gráfico 25 – Dificuldades na Praxis da Supervisão na opinião dos professores Relatores/Supervisores por Departamento Curricular.



No que concerne, ao **gráfico 25**, constata-se que as maiores dificuldades encontrada pelos Relatores/Supervisores dos diferentes Departamentos dizem respeito às mesmas afirmações (**E, F, K e I**) a quando analisados no colectivo (gráfico18). No entanto, a afirmação **K** (*Consustanciar as apreciações em evidência do desempenho dos supervisionados de forma, transparente, rigorosa e imparcial.*) assume um destaque de maior dificuldade para os Relatores/Supervisores do Departamento de Ciências Sociais e Humanas, remetendo a afirmação **E** (*Colocar pares que exerciam funções semelhantes a exercerem funções distintas gera constrangimentos ao nível pessoal e profissional*) para segundo plano. No caso dos Relatores/Supervisores do Departamento de Línguas a afirmação **K** passa para o segundo aspecto que apresenta mais dificuldade na praxis da supervisão em detrimento da afirmação **F** (*O desempenho da função pode criar tanta ansiedade que tira tempo para desenvolver as outras tarefas, nomeadamente de professor*). Assim sendo, apenas os Relatores/Supervisores do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais e Expressões mantém inalterável a ordem quer quando analisados individualmente ou no conjunto com os restantes relatores. Apesar dessas mudanças de ordem em termos de grau de dificuldade no desenvolvimento das suas tarefas verifica-se que a observância realizada anteriormente se mantém, isto é, predominam as situações relacionadas com necessidade de apreciar o trabalho e a forma de lidar com os pares como factores de pressão e ansiedade que o prejudicam duplamente, quer no seu papel de professor porque lhe tira tempo e o desgasta mentalmente e fisicamente, e por outro lado, o isola enquanto colega dos outros profissionais.

Questão 4 – Os três aspectos mais relevantes para a nomeação do Relator/Supervisor

Gráfico 26 – Os três aspectos mais relevantes para a nomeação do Relator/Supervisor na opinião dos professores Relatores/Supervisores por Habilitações Académicas



Em relação aos aspectos mais relevantes para nomeação do Relator/Supervisor, **gráfico 26** verifica-se uma concordância total entre professores Relatores/Supervisores com licenciatura (19,0%) e Relatores/Supervisores com mestrado (20,0%), apenas em relação ao primeiro aspecto que estes consideram como fundamental: **3** (Possuir uma formação específica, gratuita e obrigatória que o actualize face às constantes transformações ocorridas no sistema educativo.) No entanto, os professores Relatores/Supervisores com mestrado inquiridos manifestam-se divididos nas suas convicções sobre esta questão, já que com o mesmo valor percentual (20,0%) colocam o **6** (*Ser dinâmico, tolerante, compreensivo e firme, promovendo atitudes que cultivem a capacidade de reflexão e de crescimento mútuo*). Da mesma forma, denota-se o mesmo tipo de dificuldade em relação ao segundo aspecto a ter em linha de conta na nomeação do Relator/Supervisor, em ambos os subgrupos dos inquiridos, assim para os professores Relatores/Supervisores com licenciatura (14,3%) em segundo lugar mencionam os aspectos **6** (*Ser dinâmico, tolerante, compreensivo e firme, promovendo atitudes que cultivem a capacidade de reflexão e de crescimento mútuo*) e **7** (*Ter manifesta vontade de exercer o cargo.*). Os professores Relatores/Supervisores com mestrado (13,3%) acham de igual forma o **7** (*Ter manifesta vontade de exercer o cargo.*), mas sentem-se divididos com aspecto **2** (*Possuir tempo/anos de serviço*).

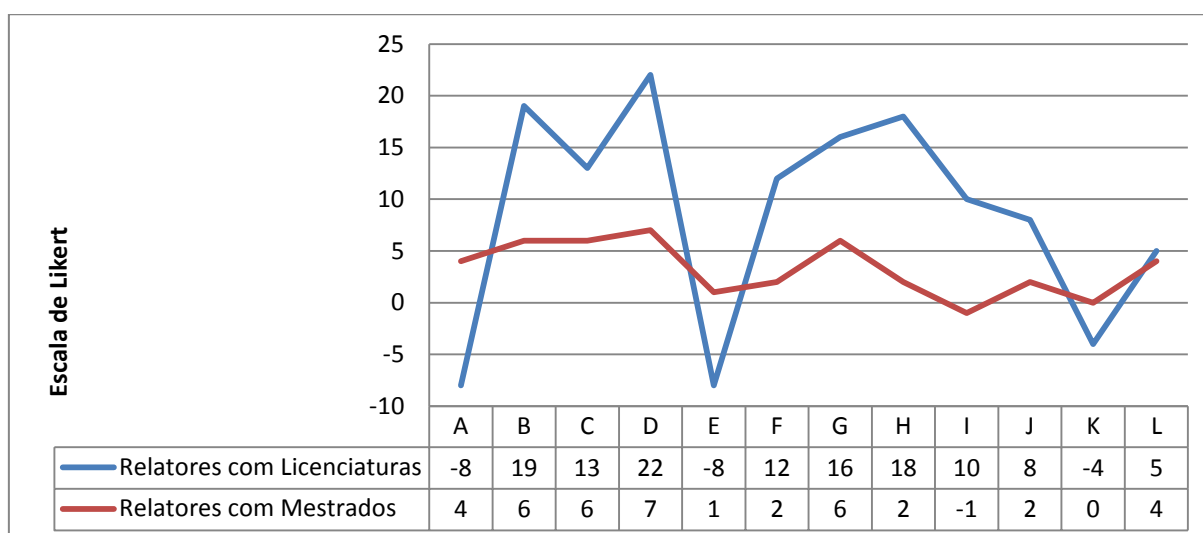
Como terceiro aspecto mais importante os professores Relatores/Supervisores com licenciatura (9,5%) elegem o **4** (*Conhecer as potencialidades dos seus pares para que possa fazer*

uma correcta gestão dos recursos humanos e delegar tarefas), enquanto os professores Relatores/Supervisores com mestrado (6,7%) se confrontam entre os aspectos **1** (*Obedecer a um perfil definido pelo Ministério da Educação*), **4** (*Conhecer as potencialidades dos seus pares para que possa fazer uma correcta gestão dos recursos humanos e delegar tarefas*); **8** (*Revelar disponibilidade para responder às solicitações que o cargo exige*); **9** (*Possuir uma aptidão para solucionar eficazmente os problemas, sem os deixar avolumar*) e o **10** (*Beneficiar de uma valorização profissional pelo desempenho do cargo*).

Mas uma vez, confirma-se a grande dificuldade em assinalar os três aspectos mais importantes para a nomeação do Relator/Supervisor, não parecendo que a obtenção de uma maior especialização ajude a uma melhor ponderação e discernimento nessa escolha.

Questão 5 – Competências a atribuir ao Relator/Supervisor

Gráfico 27 - Competências a atribuir ao Relator/Supervisor na opinião dos professores Relatores/Supervisores por Habilitações Académicas.



No **gráfico 27** regista-se existência de total concordância entre os professores Relatores/Supervisores com licenciatura e mestrado no que diz respeito às competências do Relator/Supervisor, apenas nas afirmações **D** (*Contribuir para que o processo ensino aprendizagem seja bem sucedido*) e **B** (*Ser essencialmente um mediador entre os pares na promoção do trabalho de cooperação entre os docentes para a melhoria da prática pedagógica.*) vindo ao encontro da ratificação já registada nas anteriores análises da amostra em estudo, identificando o Relator/Supervisor a uma função de conselheiro, promotor e de coadjuvante ao professor para uma prática pedagógica bem- sucedida e eficaz. Ainda para os Relatores/Supervisores com mestrado com o mesmo teor de concordância da afirmação **B** surge as afirmações **C** (*A função deve ter muito mais de assessoria/consultoria/apoio/facilitação do*

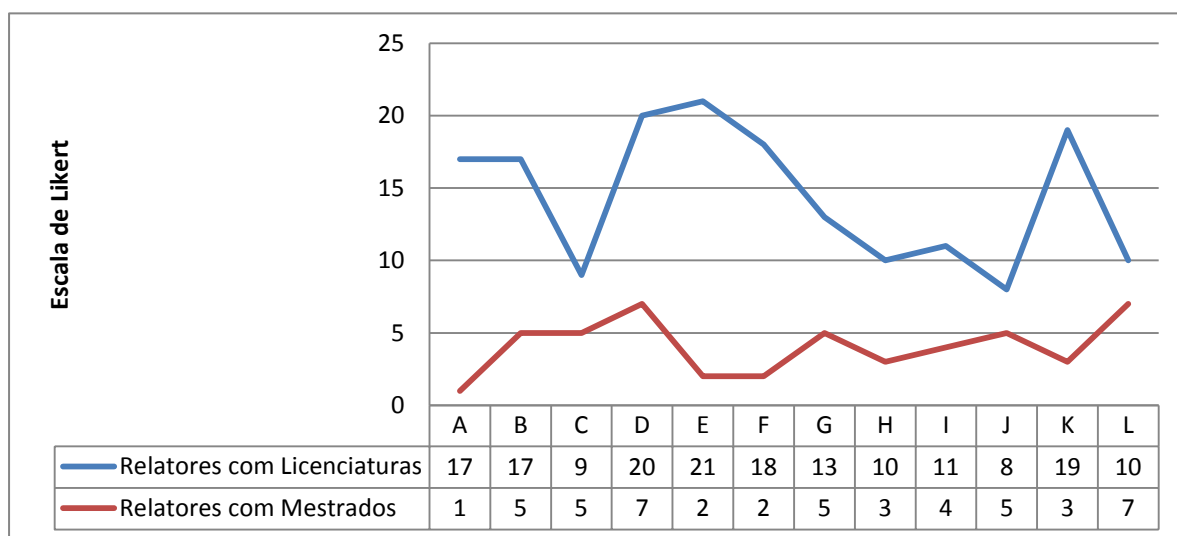
trabalho dos professores supervisionados.) e a **G** (O Relator/Supervisor deve certificar-se que as práticas dos professores estão em conformidade com os objectivos definidos no Projecto Educativo), que também aparecem ainda que com pequenas oscilações de ordem e menor teor de incidências para os Relatores/Supervisores com licenciatura espelhando igualmente as mesmas preocupações anteriores, isto é, a figura do Relator/Supervisor como elemento agregador e coordenador dos seus pares.

No entanto para os Relatores/Supervisores com licenciatura a afirmação **H** (Realizar estudos e pesquisas, trocando experiências profissionais, aprendendo e ensinando em atitude participativa e de trabalho colectivo e compartilhado.) é que revela forte concordância entre os mesmos, sendo a que recebe maior destaque a seguir às afirmações **D** e **B**.

Verifica-se que as afirmações **E** (Gerir docentes e as suas interações representa uma parte significativa do seu trabalho). e **K** (O desempenho do cargo de Relator/Supervisor faz constantemente apelar ao exercício de competência de liderança), foram daquelas que manifestaram maior discordância por parte dos inquiridos de ambos os subgrupos em estudo. Juntando-se a estas, para os Relatores/Supervisores com licenciatura, a afirmação **A** (Cabe ao Relator/Supervisor, averiguar sobre as práticas dos colegas, a fim de exercer controlo sobre a qualidade do seu trabalho.) e para os Relatores/Supervisores com mestrado, a **I** (Criar condições necessárias para que os docentes que supervisiona consigam desenvolver os projectos e programas que concebem, ao nível curricular) atestando as percepções anteriores dos inquiridos no colectivo (gráfico 16).

Questão 6 – Trabalho a desenvolver pelo Relator/Supervisor.

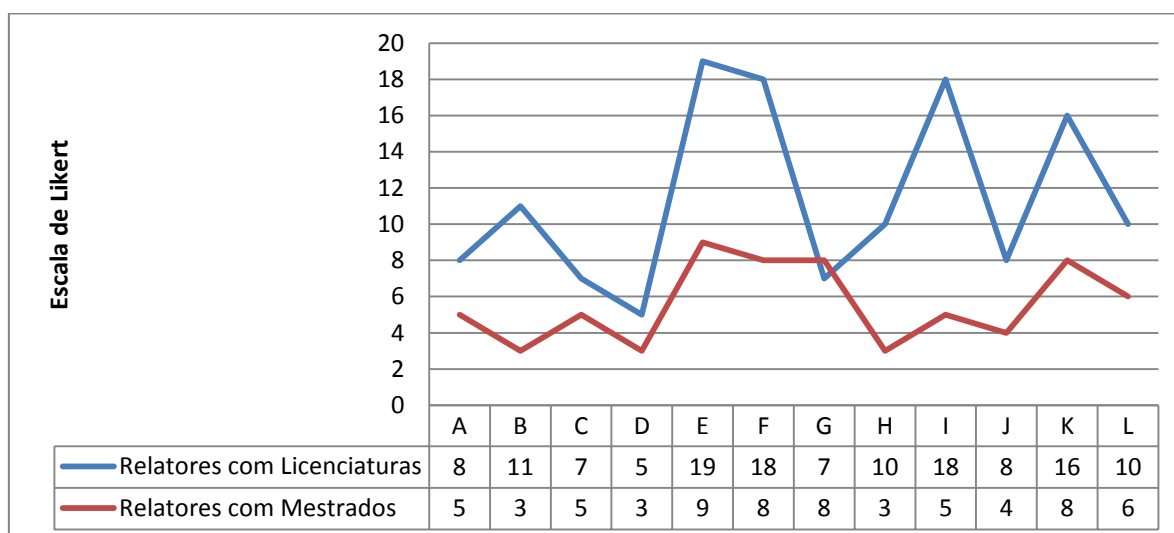
Gráfico 28 - Trabalho a desenvolver pelo Relator/Supervisor na opinião dos professores Relatores/Supervisores por Habilitações Académicas.



Pela análise do **gráfico 28** regista-se existência de concordância entre os Relatores/Supervisores com licenciatura e com mestrado nas suas opiniões no que diz respeito ao trabalho a desenvolver pelo Relator/Supervisor, já que nenhuma das afirmações apresenta-se com valor negativo. Porém, apresenta algumas incongruências entre as opiniões manifestadas por Departamento Curricular (gráfico 23) e no que diz respeito ao grau de concordância não ser tão linear quando observamos com mais atenção. Assim, apenas a afirmação **D** (*Contribuir para que o processo ensino aprendizagem seja bem sucedido*) obteve o maior nível de concordância, já que para os Relatores/Supervisores com licenciatura com um valor de incidências um pouco menos elevados temos as afirmações **E** (*Gerir docentes e as suas interações representa uma parte significativa do seu trabalho*). e **K** (*O desempenho do cargo de Relator/Supervisor faz constantemente apelar ao exercício de competência de liderança*), para os Relatores/Supervisores com mestrado é a afirmação **L** (*Observar e aferir a participação dos avaliados nas estruturas de orientação educativa onde estão inseridos.*), remetendo aliás afirmação **K** para um teor de concordância muito baixo entre os inquiridos. Também a afirmação **A** (*Dar feedback sobre o desempenho do docente e identificar as acções de formação a propor.*) evidencia teores de concordância distintos entre os dois subgrupos.

Questão 7 – Dificuldades na Praxis da Supervisão

Gráfico 29 – Dificuldades na Praxis da Supervisão na opinião dos professores Relatores/Supervisores por Habilitações Académicas.

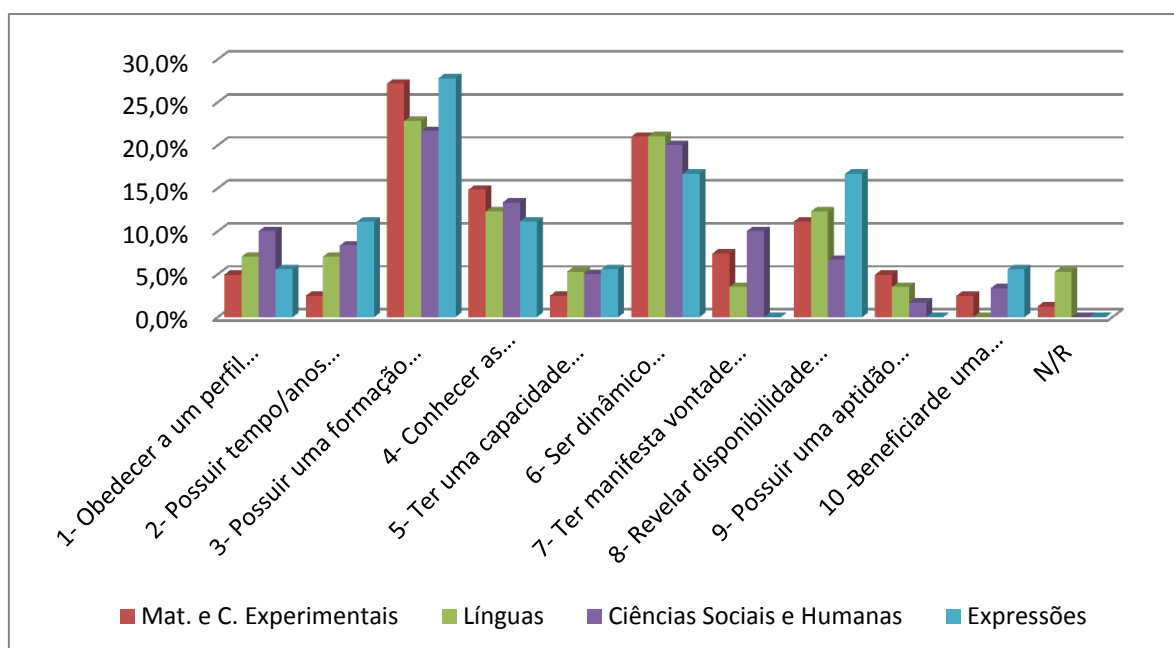


No que concerne, ao **gráfico 29**, constata-se que as maiores dificuldades encontradas pelos Relatores/Supervisores com licenciatura e com mestrado dizem respeito às mesmas afirmações (**E, F, K e I**) e em consonância quando analisados no colectivo e por

departamento (gráfico18, e gráfico 24). Salienta-se apenas, que a afirmação **B** (Ser essencialmente um mediador entre os pares na promoção do trabalho de cooperação entre os docentes para a melhoria da prática pedagógica.) evidencia teores de concordância distintos entre os dois subgrupos, sendo os professores Relatores/Supervisores com licenciatura que acusam maior dificuldade em desempenhar o papel de mediador entre os pares.

Questão 4 – Os três aspectos mais relevantes para a nomeação do Relator/Supervisor

Gráfico 30 - Os três aspectos mais relevantes para a nomeação do Relator/Supervisor na opinião dos professores Avaliados/Supervisionados por. Departamento Curricular



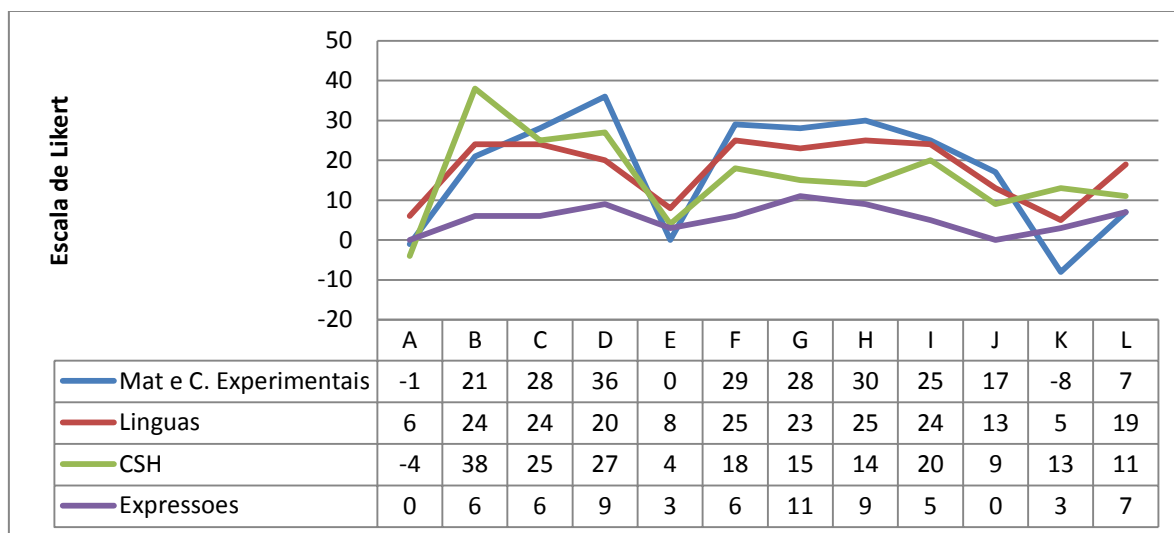
Em relação aos aspectos mais relevantes para nomeação do Relator/Supervisor, **gráfico 30** verifica-se uma concordância total dos professores Avaliados/Supervisionados dos diferentes. Departamentos Curriculares, apenas em relação aos dois primeiros aspectos que estes consideram como fundamentais: **3** (*Possuir uma formação específica, gratuita e obrigatória que o actualize face às constantes transformações ocorridas no sistema educativo.*) com o valor percentual de (27,2%) no caso Matemática e Ciências Experimentais, (22,8%) para Línguas, (21,7%) para Ciências Sociais e Humanas e de (27,8%) para Expressões; o **6** (*Ser dinâmico, tolerante, compreensivo e firme, promovendo atitudes que cultivem a capacidade de reflexão e de crescimento mútuo*) com o valor percentual de (21,0%) no caso Matemática e Ciências Experimentais, (21,1%) para Línguas, (20,0%) para Ciências Sociais e Humanas e de (16,7%) para Expressões. No entanto, os professores Avaliados/Supervisionados do Departamento de Expressões inquiridos manifestam-se divididos nas suas convicções sobre este último aspecto, já que com o mesmo valor percentual (16,7%) colocam o aspecto **8** (*Revelar disponibilidade para responder às solicitações que o cargo exige*). Da mesma forma,

denota-se o mesmo tipo de dificuldade em relação ao terceiro aspecto a ter em linha de conta na nomeação do Relator/Supervisor, dos professores Avaliados/Supervisionados dos Departamentos de Línguas, Ciências Sociais e Humanas Expressões, pois colocam em iguais valores percentuais dois aspectos. No caso das Línguas (12,3%) inclinam-se para o **4** (*Conhecer as potencialidades dos seus pares para que possa fazer uma correcta gestão dos recursos humanos e delegar tarefas*) e o **8** (*Revelar disponibilidade para responder às solicitações que o cargo exige*); para Ciências Sociais e Humanas (10%) mencionam os aspectos **1** (*Obedecer a um perfil definido pelo Ministério da Educação*) e o **7** (*Ter manifesta vontade de exercer o cargo.*) e Expressões (11,1%) sentem-se divididos entre os aspectos **2** (*Possuir tempo/anos de serviço*) e o **4** (*Conhecer as potencialidades dos seus pares para que possa fazer uma correcta gestão dos recursos humanos e delegar tarefas*).

Afirma-se desta forma a grande dificuldade em assinalar os três aspectos mais importantes para a nomeação do Relator/Supervisor, sendo algo inerente aos diferentes Departamentos Curriculares.

Questão 5 – Competências a atribuir ao Relator/Supervisor

Gráfico 31 - Competências a atribuir ao Relator/Supervisor na opinião dos professores Avaliados/Supervisionados por Departamento Curricular



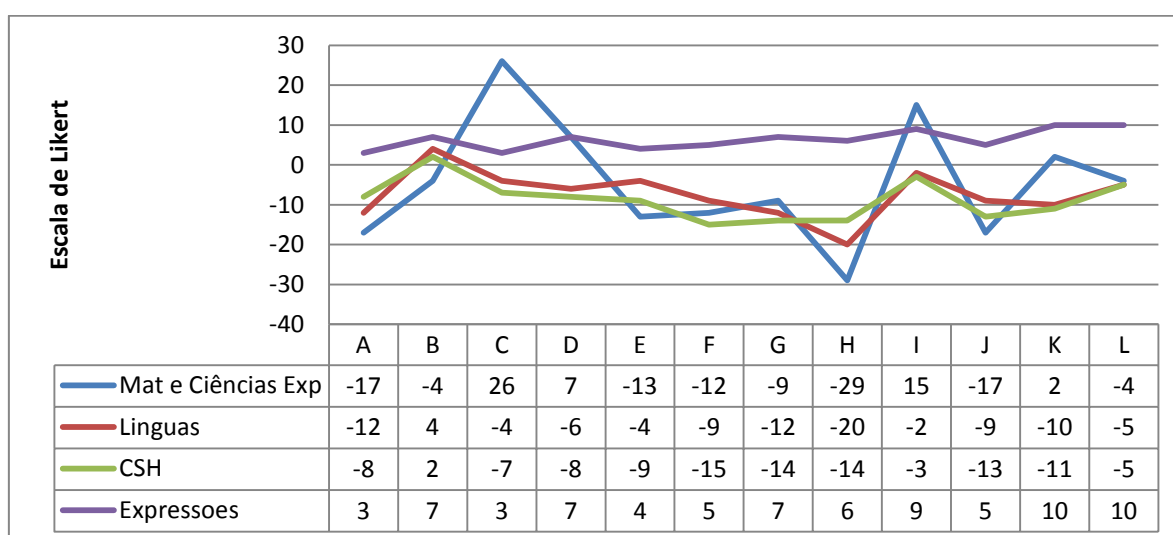
De acordo com a análise do **gráfico 31** verifica-se a existência de forte corroboração entre os professores Avaliados/Supervisionados dos diferentes departamentos nas suas percepções relativamente às competências a serem atribuídas ao Relator/Supervisor. Assim, as afirmações **A** (*Cabe ao Relator/Supervisor, averiguar sobre as práticas dos colegas, a fim de exercer controlo sobre a qualidade do seu trabalho.*) **E** (*Gerir docentes e as suas interações representa uma parte significativa do seu trabalho.*) e **K** (*O desempenho do*

cargo de Relator/Supervisor faz constantemente apelo ao exercício de competência de liderança.) foram aquelas que obtiveram um maior índice de discordância por parte dos inquiridos, ou seja, novamente os inquiridos não aliam a função a actos de averiguação, gestão e de chefia dos outros professores.

Curiosamente não existem entre estes inquiridos as dissonâncias assinaladas nos professores Relatores/Supervisores (gráfico 27), aparentam ter uma noção mais precisa do papel que desejam para o seu Supervisor Pedagógico.

Questão 6 – Trabalho desenvolvido pelo Relator/Supervisor

Gráfico 32 - Trabalho desenvolvido pelo Relator/Supervisor na opinião dos professores Avaliados/Supervisionados por Departamento Curricular.



No **gráfico 32**, é possível verificar que o teor de concordância é mais semelhante entre os professores Avaliados/Supervisionados dos Departamentos de Matemática e Ciências Experimentais, Línguas e Ciências Sociais e Humanas relativamente aos aspectos que consideram terem sido pouco ou quase nada desenvolvidos pelos seus Relatores/Supervisores, no entanto para inquiridos de Matemática e Ciências Experimentais e Línguas o aspecto **H** (*Realizar estudos e pesquisas, trocando experiências profissionais, aprendendo e ensinando em atitude participativa e de trabalho colectivo e compartilhado.*) é que apresenta como o menos alcançado pelos seus Relatores/Supervisores, enquanto para os de Ciências Sociais e Humanas foi o **F** (*Procurar instituir práticas de auto e hetero-supervisão, incentivando os docentes que supervisiona à observação mútua e posterior reflexão, com vista à melhoria das práticas.*). Em segundo lugar para os inquiridos Matemática e Ciências Experimentais o menos conseguidos foram o **J** (*Participar regularmente na planificação e posterior observação das práticas educativas dos supervisionados que coordena, envolvendo-os em*

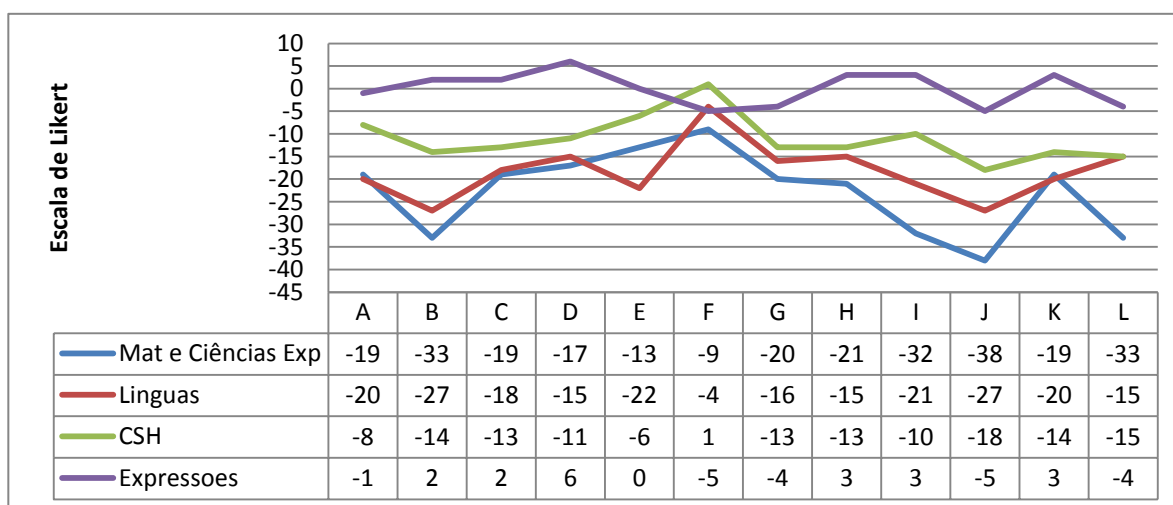
processos de reflexão sobre as mesmas.) evidenciando algum desamparo e falta de acompanhamento por parte do Relator/Supervisor, já para os professores Avaliados/Supervisionados de Línguas e Ciências Sociais e Humanas elegem o **G** (*Orientar e verificar o trabalho dos supervisionados para o seu aperfeiçoamento profissional constante.*) que não deixa de ser consonante e do mesmo âmbito que o aspecto referenciado anteriormente. Ainda como consequência dessa falta de acompanhamento os inquiridos dos departamentos de Matemática e Ciências Experimentais e Línguas assinalam ainda o aspecto **A** (*Dar feedback sobre o desempenho do docente e identificar as acções de formação a propor.*), enquanto os de Ciências Sociais e Humanas reclamam o aspecto **H** (*Realizar estudos e pesquisas, trocando experiências profissionais, aprendendo e ensinando em atitude participativa e de trabalho colectivo e compartilhado.*) ausente no seu contacto com Relator/Supervisor.

Salienta-se ainda que apesar de serem estes os aspectos que se destacam da análise do gráfico, os professores Avaliados/Supervisionados destes três departamentos apresentam percepções na sua maioria bastante negativas em relação ao trabalho desenvolvido pelos seus Relatores/Supervisores.

Mas uma vez o Departamento de Expressões isola-se, pautando-se por considerar que de uma forma geral todos os aspectos mencionados na questão 6 foram desenvolvidos pelos seus Relatores/Supervisores.

Questão 7 - Efeitos no seu processo do desenvolvimento pessoal e profissional

Gráfico 33- Efeitos no seu processo do desenvolvimento pessoal e profissional na opinião dos professores Avaliados/Supervisionados por Departamento Curricular.



Constata-se pela leitura do **gráfico 33**, que os professores Avaliados/Supervisionados dos departamentos de Matemática e Ciências Experimentais,

Línguas e Ciências Sociais e Humanas reafirmam a pouca credibilidade em relação ao contributo deste processo de ADD para seu do desenvolvimento pessoal e profissional, já que todas as afirmações apresentam um elevado grau de discordância em relação aos efeitos resultantes do mesmo no exercício da sua profissão. E são coincidentes em parte com os resultados obtidos no colectivo (gráfico 19) mantendo afirmações com maior teor de discordância a **J** (*A ausência de consubstancia nas apreciações em evidência do meu desempenho por parte do relator/supervisor de forma pouco transparente, rigorosa e imparcial fragilizou-me enquanto docente e emocionalmente.*), e a **B** (*Aprendi a investigar e revelar aos pares formas de ensinar maximizando a rentabilidade do tempo de trabalho formal e informal*). Contudo nesta análise comparativa por departamentos surgem pequenas divergências em relação ao teor de incidências atribuídas a outras afirmações, assim enquanto para os docentes de Matemática que foram avaliados declaram que este processo de ADD em nada os estimulou para aumentarem a sua participação na escola, nem tanto pouco promoveu alterações na sua forma de exercer a sua actividade, presentes nas afirmações seleccionadas pelos mesmos, a **I** (*Aumentou o meu estímulo na participação enquanto docente nas estruturas de orientação educativa onde estou inserido.*) e a **H** (*Promoveu a minha responsabilização enquanto docente supervisionado para a constante mudança positiva, quanto ao exercício da minha actividade profissional.*).

Já para os professores Avaliados/Supervisionados do Departamento de Línguas, para além não ter sentido de forma evidente os aspectos referenciados nas afirmações **J** e **B**, realçam ainda a ausência de momentos reflexivos pelo valor de discordância registado na **E** (*Aumentou o meu nível de maturidade e a minha postura reflexiva face ao meu desempenho, bem como, o empenho na construção do meu pensamento e desempenho profissional*).

No Departamento de Ciências Sociais e Humanas os docentes destacam ainda pelo grau de discordância visível da leitura do gráfico, as afirmações **K** (*Estimulou o desenvolvimento de estratégias de aquisição e de actualização de conhecimento profissional (científico, pedagógico e didáctico).*) e a **C** (*Reforçou as minhas competências como docente na superação de constrangimentos e o seu impacto na aprendizagem dos alunos*) como não presentes no final deste processo de ADD.

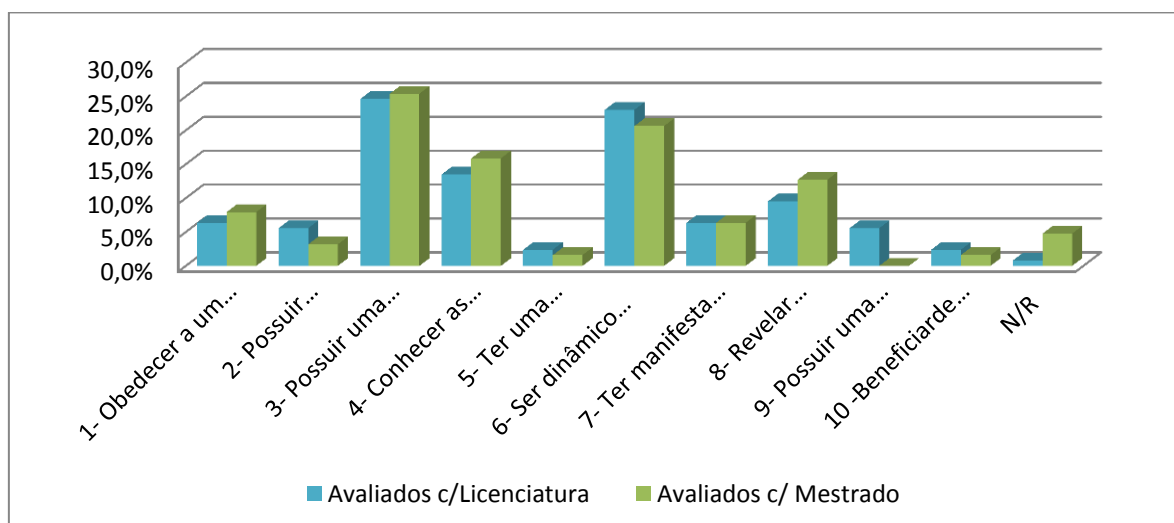
Novamente, neste tipo de análise mais individualizada, os inquiridos do Departamento de Expressões manifestaram uma grande divergência com os restantes professores Avaliados/Supervisionados, pois consideram existir bastantes efeitos positivos deste processo de ADD para seu do desenvolvimento pessoal e profissional, nomeadamente, a afirmação **D** (*Aumentou a minha capacidade de análise/reflexão, articulando resultados com processos, bem como, a identificação das causas do eventual insucesso e apresentação de propostas de melhoria*)., tendo conseguido com este processo alcançar o que consta nas afirmações **H** (*Promoveu a minha responsabilização enquanto docente supervisionado*

para a constante mudança positiva, quanto ao exercício da minha actividade profissional.). e da I (Aumentou o meu estímulo na participação enquanto docente nas estruturas de orientação educativa onde estou inserido.) e ainda sentiram os efeitos da afirmação K (Estimulou o desenvolvimento de estratégias de aquisição e de actualização de conhecimento profissional científico, pedagógico e didáctico).

De ressaltar que, a afirmação L (A forma como foi realizada a tarefa de observação de aulas comparou-se a um processo de julgamento, crítica ou classificação do meu desempenho o que gerou insegurança na minha prática como docente.) nesta questão era apenas destinada aos inquiridos que tiveram observância de aulas. Relembrando mais uma vez, a base na ponderação atribuída à escala (N= -2; P= -1; B= 1; T=2), teríamos assim neste caso, para o valor real máximo de Y= 27 para os avaliados do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, Y= 19 no caso do Departamento de Línguas, Y= 20 para o Departamento de Ciências e finalmente, Y= 6 em relação ao Departamento de Expressões, isto é, número total de professores Avaliados /Supervisionados inquiridos nesta categoria, pela mesma lógica o valor ponderando máximo possível de concordância total na afirmação seria igual a 54, 38, 40 e 12, ou seja, Yx2 respectivamente para cada uma das áreas. Efectuando um raciocínio idêntico, obteríamos o valor - 54, -38, -40 e -12 para o valor máximo de discordância total. Assim, regista-se que os inquiridos nestas condições dos diferentes departamentos se encontram divididos em relação à actuação do seu Relator/ Supervisor na forma como conduziu o processo de observação das suas aulas, entre aqueles consideram a mesma negativa e desgastante emocionalmente e os outros não sentiram melindrados com a realização da tarefa.

Questão 4 – Os três aspectos mais relevantes para a nomeação do Relator/Supervisor

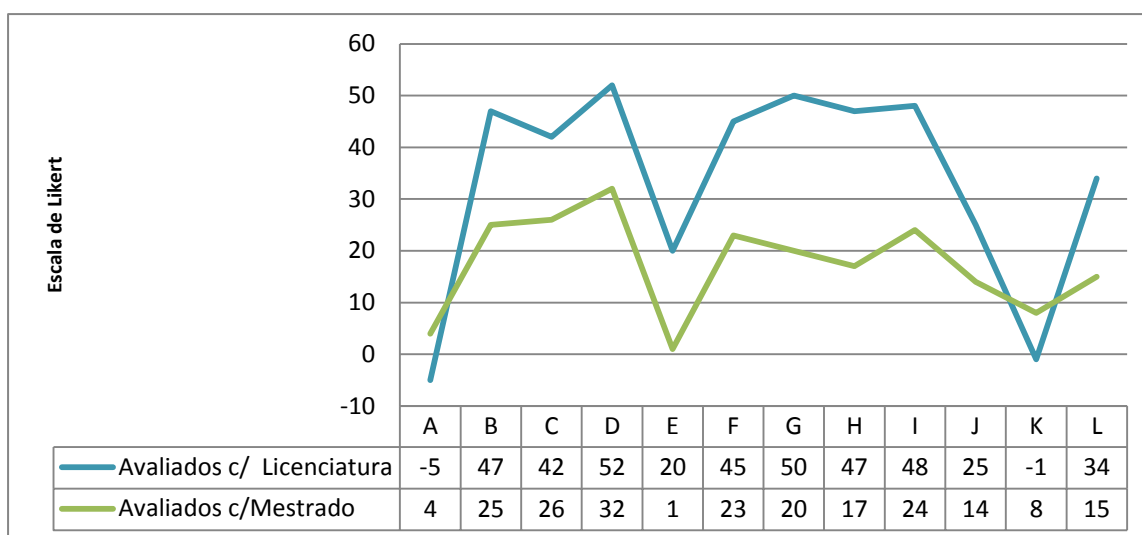
Gráfico 34 - Os três aspectos mais relevantes para a nomeação do Relator/Supervisor na opinião dos professores Avaliados/Supervisionados por Habilitações Académicas.



Relativamente aos aspectos mais relevantes para nomeação do Relator/Supervisor constata-se no **gráfico 34** uma concordância total entre os professores Avaliados/Supervisionados com licenciatura e com mestrado em relação aos três aspectos que estes consideram como fundamentais: **3** (*Possuir uma formação específica, gratuita e obrigatória que o actualize face às constantes transformações ocorridas no sistema educativo*), com um total de 24,61% para os avaliados com licenciatura e 25,4% para os avaliados com mestrado; **6** (*Ser dinâmico, tolerante, compreensivo e firme, promovendo atitudes que cultivem a capacidade de reflexão e de crescimento mútuo*) aparece referenciado em segundo lugar, com teor percentual de 23,6% para os primeiros e 20,6% para os segundos inquiridos. E por último, seleccionam o **4** (*Conhecer as potencialidades dos seus pares para que possa fazer uma correcta gestão dos recursos humanos e delegar tarefas*) com total de respostas de 13,5% e 15,9% respectivamente, mantendo desta forma também total consonância aquando analisados no global (gráfico15) e divergente quando se verifica os resultados obtidos por departamentos onde se denotam dificuldades a todos inquiridos em definir o terceiro aspecto mais importante para a nomeação do Relator/Supervisor (gráfico 29).

Questão 5 – Competências a atribuir ao Relator/Supervisor

Gráfico 35 - Competências a atribuir ao Relator/Supervisor na opinião dos professores Avaliados/Supervisionados por Habilitações Académicas.



Da análise do **gráfico 35** podemos verificar que as afirmações: **A** (*Enquanto Relator/Supervisor, averiguar sobre as práticas dos colegas, a fim de exercer controlo sobre a qualidade do seu trabalho*). **E** (*Gerir docentes e as suas interações representa uma parte significativa do seu trabalho*). e **K** (*O desempenho do cargo de Relator/Supervisor faz constantemente apelar ao exercício de competência de liderança*), foram aquelas que

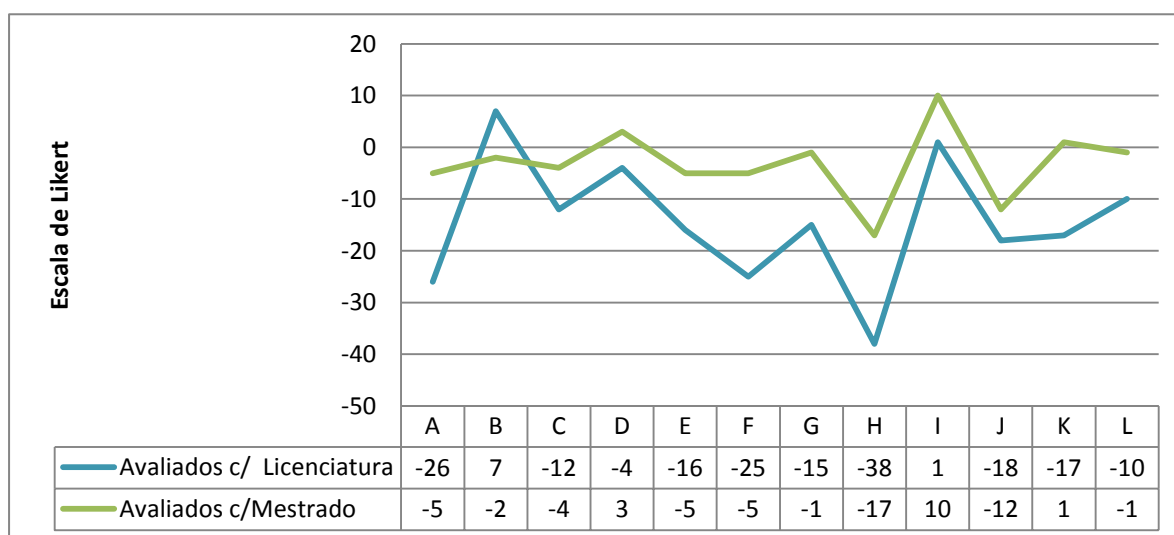
manifestaram menor concordância por parte dos inquiridos de ambos os subgrupos em estudo. No entanto, tais competências exibem ordem de discordância diferente para os mesmos, assim, enquanto para os avaliados com licenciatura evidenciam nada ajustado às competências do Relator/Supervisor a função de fiscalização expressa na afirmação **A**, de comando e chefia da afirmação **K** e de dirigente da afirmação **E** embora menos polémica já que não assume um valor negativo, revelando que muitos dos professores não renegam de todo tal competência ao cargo.

Verifica-se pequenas oscilações na ordem das afirmações acima citadas em relação aos inquiridos quando analisados no colectivo ou por departamentos curriculares (gráfico 16 e gráfico 31).

Ao nível das competências com maior índice de concordância entre os dois subgrupos constata-se que apesar de pequenas oscilações, os mesmos atribuem grande relevância às competências do Relator/Supervisor ligadas a alguém que ajuda, apoia, medeia, colabora e ainda promove um ambiente propício ao desenvolvimento de projectos e programas que concebem em conjunto na escola onde estão inseridos.

Questão 6 – Trabalho desenvolvido pelo Relator/Supervisor

Gráfico 36 - Trabalho desenvolvido pelo Relator/Supervisor na opinião dos professores Avaliados/Supervisionados por Habilitações Académicas.



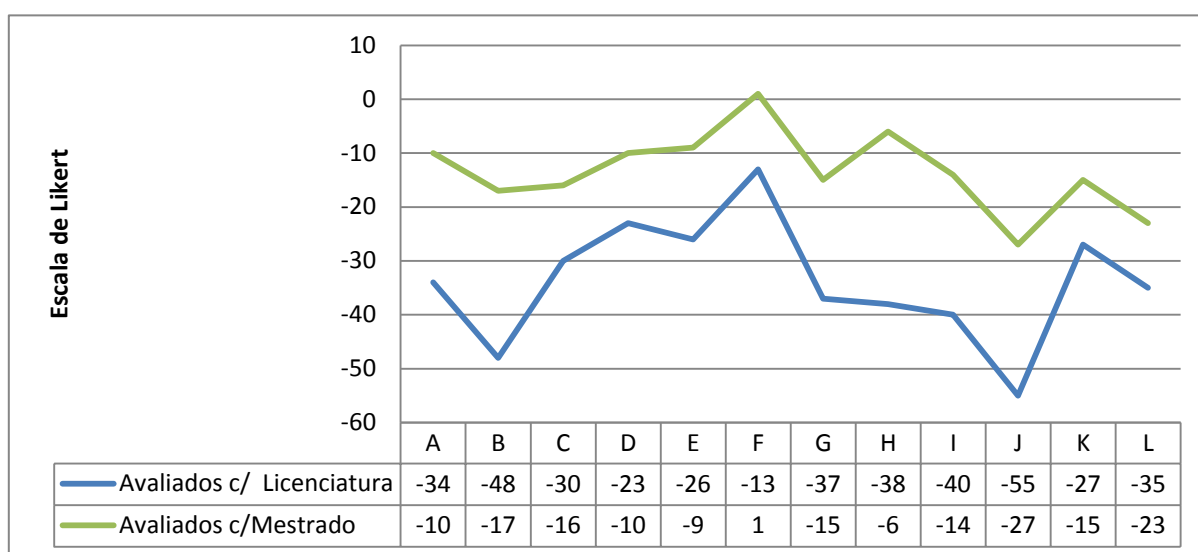
No **gráfico 36**, é possível verificar que se mantem o teor de concordância nulo ou muito baixo entre os professores com licenciatura e os professores com mestrado registados quando analisados em colectivo ou por departamento mais uma vez (gráfico 17 e gráfico 32), ou seja, a ausência dessas tarefas no trabalho desenvolvido por parte dos seus Relatores/Supervisores, nomeadamente, as afirmações/tarefas **H** (*Realizar estudos e*

pesquisas, trocando experiências profissionais, aprendendo e ensinando em atitude participativa e de trabalho colectivo e compartilhado.), para ambos os subgrupos. Desatacando-se ainda no entender dos professores com licenciatura, a **F** (*Procurar instituir práticas de auto e hetero-supervisão, incentivando os docentes que supervisiona à observação mútua e posterior reflexão, com vista à melhoria das práticas.*) e a **K** (*Promover um clima de diálogo aberto e franco entre os supervisionados para um trabalho colaborativo.*), revelando que gostariam de saber da avaliação do seu desempenho numa prática construtiva, dialogante e reflexiva.

No caso dos professores com mestrado destacam em segundo lugar antes de mais o aspecto **J** (*Participar regularmente na planificação e posterior observação das práticas educativas dos supervisionados que coordena, envolvendo-os em processos de reflexão sobre as mesmas.*), e só depois os aspectos **A** (*Dar feedback sobre o desempenho do docente e identificar as acções de formação a propor*), **E** (*Procurar promover o auto-desenvolvimento dos professores que supervisiono, induzindo-os a reflectir e incentivando-os à procura de informação e à investigação.*) e **F** (*Procurar instituir práticas de auto e hetero-supervisão, incentivando os docentes que supervisiona à observação mútua e posterior reflexão, com vista à melhoria das práticas.*), contudo as falhas que apontam de forma mais incisiva vão ao encontro das preocupações dos professores licenciados já referenciadas. Curiosamente denota-se que a necessidade da avaliação do seu desempenho está intrinsecamente ligado ao lado afectivo e emocional dos avaliados que demonstram a necessidade de um feedback ao seu desempenho profissional e de incentivo para o melhorar progressivamente através da formação lhe possa ser sugerida.

Questão 7 - Efeitos no seu processo do desenvolvimento pessoal e profissional

Gráfico 37- Efeitos no seu processo do desenvolvimento pessoal e profissional na opinião dos professores Avaliados/Supervisionados por Habilitações Académicas.



Constata-se pela leitura do **gráfico 37**, que quer os professores com licenciatura quer os professores com mestrado mantem o total cepticismo em relação ao contributo deste processo de ADD para seu do desenvolvimento pessoal e profissional, já que todas as afirmações apresentam um elevado grau de discordância em relação aos efeitos resultantes do mesmo no exercício da sua profissão. Sendo interessante, que desta forma, a posição positiva dos inquiridos do Departamento de Expressões em relação aos efeitos deste processo de ADD fique dissimulada quando analisados no global dos professores avaliados /Supervisionados e por grau académico (gráfico 19 e 33).

Convém recordar que a análise da afirmação **L** (*A forma como foi realizada a tarefa de observação de aulas comparou-se a um processo de julgamento, crítica ou classificação do meu desempenho o que gerou insegurança na minha prática como docente.*) era apenas destinada aos inquiridos que tiveram observância de aulas. Relembrando mais uma vez, a base na ponderação atribuída à escala (N= -2; P= -1; B= 1; T=2), teríamos assim neste caso, para o valor real máximo de Y= 42 para os professores Avaliados/Supervisionados com Licenciatura e Y= 21 no caso os professores Avaliados/Supervisionados com Mestrado, isto é, número total de professores Avaliados /Supervisionados inquiridos nesta categoria, pela mesma lógica o valor ponderando máximo possível de concordância total na afirmação seria igual a 84 e a 42, ou seja, Yx2 respectivamente para cada uma das áreas. Efectuando um raciocínio idêntico, obteríamos o valor – 84 e - 42 para o valor máximo de discordância total. Assim, regista-se que a apenas cerca de metade dos inquiridos nestas condições não considera que o seu Relator/ Supervisor tenha actuado de forma contraproducente ou negativa no processo de observação das suas aulas.

Questão 9/10 – Mencionar outras reformulações pertinentes para o processo da ADD.

Com o intuito de auscultar as opiniões da população da amostra sobre as reformulações a realizar-se ao processo da ADD no sentido de o melhorar colocou-se no final do inquérito esta questão aberta. Assim, após análise das respostas podemos afirmar que as principais reformulações apontadas pelos inquiridos prendem-se com a necessidade de:

- Formação especializada e específica para os Relatores/Supervisores;
- Existência de Avaliadores Externos ao Agrupamento;
- Desburocratização de todo o processo;
- Os Relatores/Supervisores obrigatoriamente pertencerem ao mesmo grupo de recrutamento;

- Maior equilíbrio no peso atribuído aos diferentes domínios avaliados,
- Abolição das cotas;
- Um processo avaliativo transparente e imparcial;
- Formação e actualização dos conhecimentos científicos dos professores;~
- Essencial ter vontade para exercer o cargo;
- Ter competências emocionais elevadas e reconhecidas pelos pares.

Curiosamente, verificamos novamente nesta questão, quando analisamos separadamente os professores Relatores/Supervisores e os professores Avaliados/Supervisionados sobre as suas percepções e a relevância dada às reformulações anteriormente referidas, que para os primeiros é sobretudo a existência de avaliadores externos ao agrupamento e a formação especializada e específica para os Relatores/Supervisores que aparece mais vezes, como sendo, as reformulações mais prementes a mudar neste processo.

.No caso, dos professores Avaliados/Supervisionados. as suas percepções analisadas separadamente, apresentam uma maior amplitude de problemas que desejam ver corrigidos. Assim, em total sintonia com os seus Relatores/Supervisores colocam como essencial a existência de avaliadores externos ao agrupamento e a formação especializada e específica para os mesmos, mas para além destes, consideram também com a mesma importância, a desburocratização de todo o processo, a formação e actualização dos conhecimentos científicos dos professores, a abolição das cotas e ainda os avaliadores terem competências emocionais elevadas e reconhecidas pelos pares.

Conclusões

O conceito de supervisão sugere alguém com uma “visão apurada” para captar a totalidade dos acontecimentos. Nesse sentido, a qualidade central de um supervisor pedagógico devia ser uma “super-visão” que lhe permitisse observar a acção que decorre na sala de aula, de compreender o seu significado, analisar e projectar o que de facto se deveria estar a passar na sala de aula. No entanto, será bastante redutor atribuir apenas este sentido à palavra supervisão e ao papel do supervisor na escola de hoje, já que, para além do significado literal da palavra se procura exprimir uma conduta a alcançar nas práticas educativas. Deste modo, a pretensão dos especialistas nesta área é ampliar o conceito da sala de aula para a escola, enquanto uma organização aprendente ou organização reflexiva que faculta um ambiente de trabalho onde todos são simultaneamente formadores e formandos em constante aprendizagem.

Partindo desta noção conceptual a supervisão transcende a acção imediata do professor apenas na sala de aula e privilegia também a regulação dos processos de ensino e aprendizagem direccionados para o desenvolvimento e qualificação profissional dos professores e consequentemente do sucesso e qualidade de ensino aos alunos.

Desta forma, devemos ter como ponto de partida a escola para analisar a supervisão como uma mezo-função e a sala de aula como o reduto da micro-função da mesma. Assim, para a Escola do séc. XXI, preocupada em dar resposta às transformações constantes da sociedade do conhecimento, com a qualidade dos professores e a educação e formação dos alunos, não será uma utopia desejar encontrar cada vez mais a supervisão e o supervisor subdivididos em diferentes domínios, nomeadamente, ao nível do desenvolvimento instrucional, desenvolvimento curricular e no desenvolvimento/formação do pessoal.

É aceitando este enquadramento de uma supervisão orientada para a construção de uma educação mais justa e verdadeira, com base em valores democráticos de liberdade e responsabilidade social que se analisou a supervisão entre pares e o papel do supervisor como um mediador de comunidades aprendentes, promotor de ambientes de trabalho colaborativo e intelectualmente estimulantes que resultem em experimentações e reflexões críticas tendo como finalidade a melhoria das competências e desenvolvimento do pessoal docente.

Nesta perspectiva, iniciamos o registo das conclusões deste estudo, tendo como referência a problemática definida, respondendo às hipóteses delineadas e investigadas, e os objectivos alcançados.

Foi nossa intenção, ao escolher a realização desta investigação sobre o papel do supervisor como mediador no processo do desenvolvimento pessoal e profissional do professor, não só aprofundar o conhecimento sobre as teorias mais modernas sobre a importância da praxis da supervisão no ensino, como também, valorar o contexto escolar no tempo e no espaço em que decorreu, por coincidir com a finalização de um ciclo avaliativo de desempenho docente que certamente possibilitaria uma maior percepção das dinâmicas e reflexões construídas dos supervisor e supervisionados neste processo.

Verificando-se que o emolduramento legislativo da ADD dada à palavra supervisor gerou um clima de suspeições, receios e de conflitos entre pares, tentamos averiguar respostas, através de um estudo, tendo como base a seguinte pergunta de partida:

- De que forma o papel do supervisor como mediador no processo do desenvolvimento pessoal e profissional do professor é viável na escola do séc. XXI?

Foi a partir da pergunta de partida formulada que definimos as linhas de investigação, desde das opções para aspectos conceptuais, metodológicos e teórico-práticos com o intuito de contribuirmos para o alargamento do campo do conhecimento no que concerne aos domínios e papel do supervisor no crescimento profissional dos professores

Para tal, efectuamos a contextualização do estudo através de uma revisão literatura nos dois primeiros capítulos. Entre os principais referentes teóricos, no Capítulo I, convocaram-se as teorias de Pawlas & Oliva (2007), Alarcão & Tavares (1987, 2003), Formosinho, Machado & Formosinho-Oliveira, 2010, Vieira (1993), Oliveira-Formosinho (2002) e Estrela (2010) para as concepções da supervisão no campo educativo, já que, para compreender as competências exigidas ao supervisor assume-se como fundamental, a reconceptualização da supervisão numa perspectiva mais moderna e abrangente. No cruzamento da supervisão pedagógica com o processo de avaliação de desempenho docente em Portugal, perscrutamos como referências teóricas, Alarcão (2000); Alarcão & Roldão (2010), Day (1999a) Ozga (2000), Hadji (1993), Oliveira-Formosinho (2002) e Formosinho et al (2010) e análise cronológica da legislação de suporte a todo o processo da ADD, desde da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) a Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básicos e Secundário até a sua 11.ª alteração e em vigor no momento., com aprovação do DL 41/2012 de 21 de Fevereiro e consequentemente ao novo regime de avaliação de desempenho docente, com o DR 26/2012.

Ainda neste capítulo, clarificou-se o papel do supervisor e as funções que lhe devem ser atribuídas no contexto escolar, a importância da dimensão das relações afectivas num contexto de uma escola reflexiva onde as competências emocionais são cruciais no

aperfeiçoamento do desenvolvimento pessoal e profissional do professor e da interligação com os outros. Elegeram-se como autores de base para estas temáticas, Alarcão & Tavares (1987, 2003, 2009), Sampson & Yeomans (2010), Costa (2011), Moreira (2011), Gonçalves (2006), Palomero Pescador (2005), Goleman (2011a,b) Marina Torres (2005), Bisquerra Alzina (2005) e Andrés Viloria (2005).

No Capítulo II abordam-se as perspectivas que permitem a construção de um projecto que conduz a uma escola de futuro, que se quer inteligente, autónoma e responsável capaz de decidir perante os acontecimentos inerentes à sua própria dinâmica e projectando toda a sua experiência no projecto educativo fruto das suas reflexões críticas. Tal dimensão requer que a mesma seja ambiciosa, exigente na qualidade dos seus membros através de uma orientação colaborativa inter-pares e num contexto de formação contínua e reflexiva. Estes pressupostos foram fundamentados nas visões de Shön (2010); Gonçalves (2006); Fullan (2005); Hargreaves (2003), Day e Gu (2010), Hillier (2005), Tabachnick & Zeichner (2010), Perrenoud (2002), Berlak & Berlak (2010), Simão et al (2009), Sá-Chaves & Amaral (2000).

Finalizada a revisão de literatura encetou-se o estudo empírico em torno da problemática que visa compreender de que forma o supervisor pode assumir a função de mediador e potenciar o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, tendo por base as percepções e o processo da ADD do ciclo 2009/2011 experienciado pelos professores relatores/supervisores e professores avaliados/supervisionados de uma escola do concelho de Matosinhos.

Partindo de uma análise quantitativa e de conteúdo dos resultados obtidos através dos inquéritos por questionário, realizados aos grupos-alvo acima mencionados, foi possível verificarmos e concluirmos o seguinte:

- Ao “ressignificar” o papel do supervisor no contexto da escola portuguesa será possível caminhar para uma escola reflexiva. (Hipótese 1)

Verifica-se que, todos docentes do estudo reclamam como condição básica para que tal aconteça, a necessidade do supervisor possuir uma formação específica para o exercício do cargo, funcionando como suporte para actualizar as suas concepções de supervisão, observação e didáctica de modo a fazer frente às constantes transformações que ocorrem no sistema educativo. Defendem também, que a mesma seja gratuita e realizada apenas, por quem manifeste vontade de assumir tal tarefa, já que, para os mesmos não é possível valorizar a supervisão e o supervisor no contexto escolar, se estas, não estiverem ligadas a uma função pró-activa na formação profissional dos professores. Daí atribuírem grande relevância a que o supervisor seja alguém dinâmico, tolerante, compreensivo e firme, promovendo atitudes que cultivem a capacidade de reflexão e de

crescimento mútuo e conheça as potencialidades dos seus pares para que possa fazer uma correcta gestão dos recursos humanos e delegar tarefas.

Conclui-se que a alteração introduzida no final do ciclo avaliativo 2009/2011, ao modelo de Avaliação de Desempenho Docente, nomeadamente a criação de uma bolsa de avaliadores externos e com formação especializada na área da supervisão pedagógica possa contribuir para uma orientação reflexiva de formação e monitorização da prática pedagógica, factores de determinantes no entender dos inquiridos para aceitação da supervisão como uma mais-valia no seu processo de formação profissional.

- A acção e competências do supervisor são diferenciadas e vivenciadas de forma diferente na mesma escola. (Hipótese 2)

Verifica-se que, na realidade tal acontece, não só entre professores relatores/supervisores e avaliados/supervisionados, como também, sucede quando numa análise mais individualizada dos mesmos por departamentos curriculares e habilitações académicas.

Assim, enquanto professores relatores/supervisores e avaliados/supervisionados parecem anuir em relação às competências a atribuir ao Relator/Supervisor, salientado como mais significativas, ser um facilitador das aprendizagens ou gestor de aprendizagens e um mediador entre os pares na promoção do trabalho colaborativo. Já tal, não ocorre, em relação às percepções que os mesmos manifestam no que concerne à acção desenvolvida pelo supervisor no decorrer do processo de supervisão no contexto da ADD. Para os primeiros, todas as acções mencionadas nos inquéritos estiveram presentes no seu trabalho enquanto relator/supervisor, já para os professores, avaliados/supervisionados existem acções que não foram desenvolvidas pelo seu relator/supervisor, nomeadamente, as que estão ligadas ao fornecimento de informação, questionamento como um prático reflexivo, a sugestão de ideias, práticas e soluções no processo ensino-aprendizagem e no desenvolvimento de projectos ou programas, encorajamento e promoção do relacionamento interpessoal e de processos avaliativos construtivos e formativos.

Regista-se ainda que os docentes do Departamento de Ciências Sociais e Humanas são aqueles que melhor parecem conseguir ter uma visão mais clara sobre os aspectos que consideram serem mais determinantes no exercício da sua função. Por sua vez é o Departamento de Expressões que exhibe maior peculiaridade nas suas escolhas em relação aos restantes revelando por vezes total divergência com os mesmos.

Ficou também perceptível com este estudo, que um maior grau de habilitações académicas, somente, seja sinónimo de uma melhor ponderação e discernimento nessa escolha.

Concluindo, confirma-se a preocupação dos vários especialistas na matéria referenciados nesta investigação, para a tarefa árdua e heurística que permita preconizar de uma forma democrática e consensual entre a classe docente, o campo de acção e as competências do Relator/Supervisor, de modo a estar presente a sua influência na qualidade dos professores e da escola enquanto comunidade aprendente.

- Os efeitos no desenvolvimento pessoal e profissional do professor são perceptíveis pela existência de uma supervisão pedagógica. (Hipótese 3)

Constata-se que, a maioria dos professores avaliados/supervisionados, demonstram uma percepção de pouca credibilidade em relação ao contributo deste processo de ADD para seu do desenvolvimento pessoal e profissional. Os docentes ressaltam a ausência de valor dado às apreciações produzidas pelo seu relator/supervisor, à falta de transparência, rigor e imparcial, não reconhecerem resultados profícuos para melhorar o seu desempenho e processo ensino-aprendizagem e ainda por não terem sentido qualquer tipo de estímulo para se tornarem mais pró-activos nas estruturas de orientação educativa.

Esta postura é idêntica quando analisados por departamentos e por habilitações académicas, à excepção dos professores avaliados/supervisionados do Departamento de Expressões que afirmam existir bastantes efeitos positivos deste processo de ADD para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, nomeadamente, no domínio da capacidade e análise/reflexão, entre processos e resultados alcançados, descodificação das causas para o insucesso e estratégias de remediação e melhoria do mesmo.

Conclui-se desta forma que, uma grande maioria dos professores avaliados/supervisionados evidenciam uma percepção bastante negativa sobre os efeitos do processo da ADD como um promotor do seu do desenvolvimento pessoal e profissional, nem como incremento de uma maior dialogicidade com os pares ou motivação na construção de uma comunidade aprendente. No entanto, segundo os mesmos, não consideram que o seu Relator/ Supervisor tenha actuado de forma contraproducente ou negativa no processo de observação das suas aulas.

- A dimensão afectiva é fundamental para exercer uma liderança que gere o trabalho colaborativo. (Hipótese 4)

Constata-se que, de uma forma geral quer os professores relatores/supervisores e os professores avaliados/supervisionados atribuem grande relevância a todos os aspectos ligados à dimensão afectiva, assumindo que é essencial uma perspectiva humanista para que possa existir uma supervisão reflexiva de matriz ecológica. Tal postura, está patente na forma como responderam e valorizaram as questões intencionalmente colocadas ao longo dos dois inquéritos em diferentes contextos. Assim, é unânime como um dos aspectos mais

nomeados para a nomeação do Relator/Supervisor, que seja, ser dinâmico, tolerante, compreensivo e firme, promovendo atitudes que cultivem a capacidade de reflexão e de crescimento mútuo. Atesta-se também, que ao nível das competências a atribuir ao Relator/Supervisor e do trabalho a desenvolver/desenvolvido por este, as afirmações onde se encontram palavras ou conceitos como: mediador, apoio, ajuda, clima relacional construtivo; partilha; entreaajuda; incentivando; compartilhando, trabalho colectivo; trabalho de cooperação; clima de diálogo aberto e franco e confiança apresentam sempre uma grande concordância de todos.

Foi ainda perceptível, na questão aberta existente no final de ambos inquéritos, que muitos docentes reportassem como reformulação pertinente ao processo de ADD a inclusão de competências emocionais no perfil do professor Relator/Supervisor e na de formação inicial e contínua dos professores.

Em conclusão, quer para os professores relatores/supervisores e professores avaliados/supervisionados consideram esta dimensão imprescindível, e como tal, fica patente que o processo da supervisão tem obrigatoriamente de desenrolar-se num clima favorável, numa atmosfera afectivo-relacional e de cultura positiva para se torne efectiva e eficaz.

Como reflexão final, deste **caso de estudo**, e salvaguardando que a mesma circunscreve-se a uma determinada comunidade educativa, de uma escola do Concelho de Matosinhos, podemos registar, como principal conclusão que ainda existe um longo caminho a percorrer para que o papel do supervisor como mediador no processo do desenvolvimento pessoal e profissional do professor se torne uma realidade concreta e viável nas escolas em Portugal.

Constata-se que, para os professores relatores/supervisores e avaliados/supervisionados, o perfil e as competências do relator/supervisor são determinantes para que possa exercer a função de mediador no processo do desenvolvimento pessoal e profissional do professor. No entanto, os mesmos divergem em relação ao trabalho a desenvolver pelo Relator/Supervisor, assim, para os professores relatores/supervisores de uma forma geral consideram ter correspondido e realizando o cargo promovendo o auto-desenvolvimento, a reflexão, e a investigação de práticas educativas nos professores avaliados/supervisionados num dialogicidade franca e com espírito colaborativo. No entanto, no entender dos professores avaliados/supervisionados essa lógica de partilha, do desenvolvimento de interacções participativas e reflexão com vista à melhoria das práticas educativas não foi visível ao longo do processo da ADD.

Fica patente nesta investigação um desfasamento vincado entre as percepções concretas dos professores Relatores/Supervisores e dos Avaliados/supervisionados em relação ao exercício da função de Relator/Supervisor no ciclo avaliativo 2009/2011 enquanto mediador no processo do desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Ao mesmo tempo, as limitações com que os primeiros se deparam na realização da função e que condicionam a sua actuação enquanto Relator/Supervisor e ausência efectiva de efeitos positivos no crescimento profissional do professor enquanto avaliado/supervisionado.

Destacamos agora as **conclusões gerais** deste caso em estudo:

- a grande maioria dos professores Relatores/Supervisores exerceu tal função pela primeira vez, o que expõem de forma clara a falta de experiência e as fragilidades apontadas ao processo da ADD, nomeadamente, em relação aos princípios que estiveram na base da nomeação do professor Relator/Supervisor e suas competências;
- a totalidade dos professores Relatores/Supervisores não apresentava qualquer tipo de formação na área, o que reflecte algumas das dificuldades elencadas pelos próprios para exercer o cargo, nomeadamente, os constrangimentos gerados pelo facto, de alguns dos professores Avaliados/Supervisionados possuírem formação especializada de supervisão pedagógica e formação de formadores.
- a contradição bem visível entre os professores Relatores/Supervisores e Avaliados/Supervisionados em relação ao trabalho desenvolvido na praxis da supervisão. Os professores Avaliados/Supervisionados identificam falhas sobretudo ao nível do diálogo, orientação e acompanhamento das práticas educativas, dinamização de projectos e de trabalho de equipa, como também, de momentos de reflexão partilhada não assumidas pelos professores Relatores/Supervisores;
- a relação desenvolvida durante o processo da ADD entre o professor Relator/Supervisor e Avaliado/Supervisionado não se revelou profícua no entender dos últimos para o seu crescimento pessoal e profissional. No entanto, no que diz respeito a observância de aulas não consideram que tenha sido pautada por uma postura negativa por parte do Relator/Supervisor e, como tal, não criou inseguranças ou receios na sua prática como docente.

De referir que, as conclusões gerais mencionadas são balizadas em relação a uma determinada comunidade educativa, de uma Escola do Distrito do Porto pela natureza do caso em estudo.

Por último, gostaríamos de destacar os **constrangimentos e oportunidades** que este estudo permitiu detectar ao longo da sua concretização.

No que concerne aos constrangimentos desta investigação empírica prendem-se sobretudo com a natureza da área de pesquisa e com os aspectos de operacionalização das técnicas de recolha e tratamento dos dados utilizados. Antes de mais, tendo a opção recaído para um caso em estudo, tal procedimento metodológico, não permite a generalização de resultados, por se centrar numa Escola do concelho de Matosinhos e aos professores da mesma. Por esse facto, a interpretação dos resultados está restringida ao contexto da amostra, assim, as conclusões alcançadas apenas podem contribuir para um maior conhecimento, consciencialização e percepção da problemática em estudo e concomitantemente referenciar aspectos que podem ser utilizados em novas investigações e outras abordagens, por afinidades.

A escolha de um procedimento de carácter quantitativo através de inquéritos por questionário visou afastar qualquer tipo de subjectividade ou de uma análise menos rigorosa.

As limitações principais às técnicas de recolha de dados colocaram-se na devolução dos inquéritos por questionário por parte dos professores da escola seleccionada e ainda a uma participação aquém do esperado dos respondentes à questão aberta incluída nos mesmos.

Resta-nos ainda elencar possíveis caminhos a investigar no futuro e aplicabilidade deste que se conclui sobre o supervisor e seu papel de mediação no percurso pessoal e profissional do professor, destacamos:

- estudos que permitam verificar se as recentes alterações introduzidas ao modelo da ADD e aplicar no próximo ciclo avaliativo, possibilitam uma maior aproximação à figura de um supervisor como mediador no desenvolvimento pessoal e profissional do professor;
- estudos que promovam acções de formação, baseados em experiências de supervisão bem sucedidas, com o intuito de realçar o perfil e as competências necessárias ao supervisor que lhe permitem desenvolver um bom trabalho de mediação;
- estudos que permitam aumentar, nas Escolas, a visibilidade e a importância do Supervisor Pedagógico, como, consultor, um líder de grupo, um avaliador que acompanha o professor na melhoria do seu desempenho, na planificação do currículo e ainda alguém que contribui para o crescimento do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

- estudos que promovam uma supervisão como um processo mais humanizado e menos técnico, como estratégia fundamental para um maior equilíbrio entre as vertentes técnicas, cívicas e humanas que permitam fazer uma leitura da realidade humana, social, cultural dos supervisionados e do contexto educativo onde desenvolvem o seu trabalho;
- estudos que promovam a importância da inteligência emocional como um pilar fundamental no sucesso educativo, ao ser transversal no desempenho dos professores, dos alunos e da escola com comunidade aprendente. Atestado que o sucesso na educação e o desenvolvimento de elevadas competências profissionais dependem da utilização inteligência colectiva como suporte para escolas que se apresentam como organizações aprendentes para todos.

No que concerne à aplicabilidade do estudo que termina, realçamos:

- a criação de uma plataforma *web* de uso interno na escola para comunicação, apoio e partilha de ideias entre supervisores e supervisionados, na tentativa de colmatar a falta de tempo e consonância de horários dos mesmos;
- a realização de tertúlias na escola ligadas à temática, de forma a possibilitar uma maior divulgação e compreensão da supervisão e do papel do supervisor pedagógico;
- a criação na plataforma *web* de fóruns de consultoria das diferentes áreas curriculares como suporte para a formação contínua dos docentes e de apoio à sua prática educativa , bem como, quando destacados para assumir funções de supervisão pedagógica;
- a utilização de processos de trabalho colaborativo baseados na exploração e melhoramento das competências emocionais dos professores e que promovam a importância do supervisor na organização-escola.

Os percursos sugeridos tiverem presente como ideia de referência as palavras de Sergiovanni & Starratt (1993, cit por Oliveira-Formosinho, 2002), quando afirmam que os modelos no ensino e na supervisão são muito semelhantes a janelas e muros. Se funcionarem como janelas potenciam e alargam a visão das coisas, resolvem problemas e fornecem respostas essenciais para funcionarmos como investigadores e profissionais da prática. Como muros, estes mesmos modelos restringem o nosso olhar para outras formas e vivências, ideias e pensamentos distintos mas compatíveis dentro da mesma realidade.

Assim sendo, os estudos elencados são algumas das janelas passíveis de se abrir para que ocorram mudanças nas escolas, que se devem assumir como organizações, onde a articulação entre actividades, papéis e relações interpessoais sejam associações ecológicas determinantes para o desenvolvimento humano e profissional dos actores educativos, mas igualmente determinantes para uma escola aprendente de qualidade. Cumulativamente ajudar a compreender a concepção do supervisor pedagógico como um profissional capaz de promover mudanças na dinamização das comunidades de aprendizagem com base no princípio da colaboração, como solução para muitos problemas e dificuldades que os educadores têm que enfrentar, já que o mesmo tem sido apanágio como resposta produtiva noutros contextos.

De facto, é importante então alterar as práticas vigentes e redefinir as características do modelo de Avaliação de Desempenho Docente para que seja possível realizar uma supervisão pedagógica que se pretende transformadora e dinamizadora da qualidade da escola do século XXI.

Compreender a existência de diferentes patamares de responsabilidade na supervisão e diferentes tipos de supervisor. Redireccionar as competências do supervisor pedagógico à responsabilidade somente de ajudar o professor no seu percurso exploratório e da criação de condições necessárias aos contextos onde se desenvolve a prática lectiva e aos outros intervenientes e supervisores da escola, nomeadamente ao Director os requisitos indispensáveis para desenvolver projectos e programas, e aos Coordenadores de Departamento a constatação das sinergias e trabalho desenvolvido pelos professores na organização-escola.

A sociedade actual está a mudar, a rapidez da obsolescência do conhecimento do conhecimento e as novas tecnologias levam a que pessoa adquiria conhecimentos no momento que necessita deles. Neste sentido, a dimensão de apoio emocional do professor no processo de aprendizagem passa a ser essencial ao papel de supervisor e mediador entre os seus pares. A escola e, de modo particular, os seus professores deverão centrar as estratégias educativas e de aprendizagem no indivíduo, dando o mote na sua própria formação inicial e contínua, indubitavelmente um dos grandes desafios do primeiro quartel do século XXI à Escola em Portugal será aproximar o papel do supervisor no ideário de uma supervisão democrática baseada na tomada de decisão colaborativa, participativa e prática reflexiva.

Bibliografia

- Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores. Uma nova abrangência. [Versão electrónica]. Sísifo. Revista de ciências da Educação, 8, 119-128. Lisboa: Unidade de I&D de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Acedido em 20 de Janeiro de 2011, em <http://sisifo.fpce.ul.pt/>.
- Alarcão, I. (2001). Escola Reflexiva e a Nova Racionalidade. (Orgs). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Alarcão, I. (Org.). (1996). Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de supervisão. . Colecção Cidine. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2010). Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores. (2ª ed.) Mangualde: Edições Pegago.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem. (2ª ed.). Coimbra: Almedina. (original publicado em 1987).
- Almeida, J., & Pinto, J (2005) da Teoria à Investigação Empírica. Problemas Metodológicos Geras, In Silva, A. Pinto, J. (Orgs.). Metodologia das Ciências Sociais (13ª ed., pp. 54-78). Porto: Afrontamento. (original publicado em 1986).
- Alonso, M., Arandia, M., & Loya, M,. (2008). La tertulia como estratégia metodológica en la formación continua:avanzando en la dinâmicas dialógicas. [Versão electrónica] Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.11 (1), 71-77. Acedido em 7 de Fevereiro de 2012, em <http://www.aufop.com>
- Amorim, I. (2010). Paradigma da Supervisão Pedagógica como emergência de uma nova praxis: as percepções dos Coordenadores de Departamento Curricular.Porto: Universidade Lusófona do Porto (Dissert. de Mestrado policop.).
- Andrés, Vilorio. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores.[Versão electrónica].Tendencias Pedagógicas,10, 107- 123. Madrid: Departamento de Didáctica y Teoría de la Universidad Autónoma

de Madrid. Acedido em 7 de Janeiro de 2012, em www.tendenciaspedagógicas.com

Bell, J. (2010). Como realizar um projecto de investigação. (M. Cordeiro, Trad., 5ª ed). Lisboa: Gradiva. (original publicado em 1993).

Berlak, A., & Berlak, H. (2010). Dilemmas of schooling. In Pollard, A. Readings for Reflective Teaching (6ª ed., pp.8-10). London: Continuum. (original publicado em 2002).

Bisquerra Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. [Versão electrónica] Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 21 (1), 95-114. Acedido em 30 de Dezembro de 2011, em <http://www.aufop.com>

Bisquerra Alzina, R. (2003). La educación emocional y competencias básicas para a vida. [Versão electrónica] Revista de Investigación Education. 21(1), 7-43. Acedido em 31 de Dezembro de 2011, em <http://revista.um.es/rie>

Borges, A. (2007). Professores: imagens e auto-imagens. [Versão electrónica]. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa - Departamento de Educação Tese de Doutoramento. Acedido em 8 de Janeiro de 2012, em repositorio.ul.pt

Cadório, L., & Simão, A. (2011). A investigação-acção na formação de professores: um caso de auto-regulação de aprendizagem. In M, Alves. & M, Flores. (Org.), Trabalho Docente, Formação e Avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas. (pp. 101- 127). Colecção: Educação e Formação. Mangualde. Edições Pedagogo, Lda.

Coelho, A., & Oliveira, M. (2010). Novo Guia de Avaliação de Desempenho Docente. Colecção Educação Hoje. Lisboa: Texto Editores, Lda.

Costa, I. (2011). Percursos reflexivos de acesso à interioridade. Estratégias dialógicas e autoscópicas. In M. Moreira (Orgs.), Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores (pp. 77-99). Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.

Day, C., & Gu, Q. (2010). The New Lives of Teachers. London: Routledge.

Day, C. (1999a) Avaliação Do Desenvolvimento Profissional dos Professores. In A. Estrela & Nóvoa. (Orgs.), Avaliações em Educação: Novas Perspectivas (pp.95-114). Porto: Porto Editora.

- Day, C. (1999b) *Developing teachers – The challenges of Lifelong Learning*. London: RoutledgeFalmer.
- Dewey, J. (2010). Thinking and reflective experience. In Pollard, A. *Readings for Reflective Teaching* (6ª ed., pp.4-5). London: Continuum. (original publicado em 2002).
- Edwards, A., & Collison, J. (2010). Learning through induction into a community of practice. In Pollard, A. *Readings for Reflective Teaching* (6ª ed., pp.18-21). London: Continuum.
- Estrela, M. (2010). *Profissão Docente: Dimensões Afectivas e Éticas*. Coleções Saberes. Maia: Areal Editores.
- Ferreira, V. (2005). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In Silva, A. Pinto, J. (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais* (13ª ed., pp. 165-194). Porto: Afrontamento. (original publicado em 1986).
- Figari, G. (1995). A Auditoria: Acto Prévio à Avaliação de um Dispositivo de Formação. In A, Estrela & P. Rodrigues, *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação* (pp. 37-50). Coleção: Pedagogia e Educação. Lisboa: Edições Colibri.
- Filliozat, I. (2000). *A Inteligência do Coração – Rudimentos de Gramática Emocional*. (Maria, B. Trad., 3.ª ed). Lisboa: Editora Pergaminho, Lda.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. (A. Parreira, Trad.). Coleção: Manuais de Gestão. Lisboa: Monitor – Projectos e Edições, Lda.
- Flores, M., Hilton, G., & Niklassom, I. (2011). Reflexão, profissionalismo e qualidade dos professores. In M, Alves. & M, Flores. (Org.), *Trabalho Docente, Formação e Avaliação*. Clarificar conceitos, fundamentar práticas. (pp. 19- 34). Coleção: Educação e Formação. Mangualde: Edições Pedago, Lda.
- Foddy, W. (2002). *Como perguntar – Teoria e Prática da Construção de Perguntas em Entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Formosinho, J., Machado, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedago, Lda.
- Freixo, M. (2011). *Metodologia Científica – Fundamentos e Métodos e Técnicas*. (3ª ed.) Coleção: Epistemologia e Sociedade. Lisboa: Instituto Piaget.

Fullan, M. (2005). *The New Meaning of Educational Change*. (3^a.) London: RoutledgeFalmer.

Garmston, R., & Lipton, L. (2002). *A Psicologia da Supervisão*. (S. Araújo. Trad.). In Formosinho, J. (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores II: Da Organização à Pessoa*. (2^a ed., 2^o Vol., pp. 17-118). Porto: Porto Editora.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (2005). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2011a). *Os Novos Líderes. A Inteligência Emocional nas Organizações* (E. Rocha, Trad., 4^a ed). Lisboa: Gradiva.

Goleman, D. (2011b). *A inteligência emocional*. (M. Correia, Trad., 16.^a ed). Lisboa: Temas e Debates – Actividades Editoriais, Lda. (original publicado em 1995).

Goleman, D. (2000). *Trabalhar com Inteligência Emocional*. (M. Correia, Trad., 2.^a ed). Lisboa: Temas e Debates – Actividades Editoriais, Lda.

Gonçalves, F. (2006). *A Auto-Observação e Análise da Relação Educativa – Justificação e prática*. Porto: Porto Editora.

Graça, A., et al. (2011). *Avaliação do Desempenho Docente um Guia para Ação*. Colecção Educação para o Futuro. Lisboa: Editora Lisboa, S.A.

Hadji, C. (1995). *A Avaliação Dos Professores Linhas Directivas Para uma Metodologia Pertinente*. In A. Estrela & P. Rodrigues (Coord.), *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação* (O. Santos, Trad., pp. 27-36). Colecção: Pedagogia e Educação. Lisboa: Edições Colibri.

Hadji, C. (1994). *A Avaliação, Regras Do Jogo. Das intenções aos instrumentos*. (J. Ferreira, & J. Cláudio, Trad. 4.^a Edição). Porto: Porto Editora.

Hagereaves, A. (2007). *Liderança Sustentável*. (Jorge. L, Trad). Colecções Currículo Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.

Hameline, D. (1995). *O Educador e a Acção Sensata*. In A. Nóvoa. (Orgs.), *Profissão*

Professor. (I. Mendes, & R. Correia, & L. Silva, Trad., pp. 35- 62) Porto. Porto Editora.
Herdeiro, R. (2010). Trabalho Docente e Desenvolvimento Profissional. Lisboa: Editora Chiado.

Hillier, Y. (2005). Reflective Teaching in Further and Adult Education. (2ª ed). London: Continuum.

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e Futuro. Sísifo. Revista de ciências da Educação, 8, 7-22. Lisboa: Unidade de I&D de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Acedido em 11 de Fevereiro de 2012, em <http://sisifo.fpce.ul.pt/>.

Marina Torres, J.(2005). Precisiones sobre la Educación Emocional. [Versão electrónica] Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.19 (3), 27-43. Acedido em 30 de Dezembro de 2011, em <http://www.aufop.com>

Märtin, D., & Boeck, K. (1999) O que é a inteligência emocional. (Manuel, B, trad., 2.ª ed). Lisboa: Editora Pergaminho.

Maynard, T. (2010). Reflections on Reflective teaching. In Pollard, A. Readings for Reflective Teaching (6ª ed., pp.24-27). London: Continuum. (original publicado em 2002).

Moreira, M. (2011). Da narrativa (dialogada) na investigação, supervisão e formação de Professores. In M. Moreira (Orgs.), Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores (pp. 23-40). Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.

Nóvoa, A. (1997). Os professores e a sua formação.(Coord.), (3.ª ed) Colecção Temas de Educação. Lisboa: Publicações D.Quixote, Lda.

Nóvoa, A. et al., (1995). Profissão Professor. Porto: Porto Editora.

OCDE, (2010). Education at Glance 2010: OECD Indicators. [Versão electrónica]. OECD Multilingual Summaries. Acedido em 11 de Fevereiro de 2012, em www.oecd.org/publishing/summaries

Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2002). A Supervisão na Formação de Professores II: Da Organização à Pessoa. (2ª ed., 2º Vol.,). Porto: Porto Editora.

Palomero Pescador, J. (2005). La Educación Emocional, una revolución pendiente. [Versão

electrónica]. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.19 (3), 9-13.

Acedido em 29 de Dezembro de 2011, em <http://www.aufop.com>

Pawlas, G., & Oliva, P. (2007). Supervision for Today's School. 8th edition. Indianapolis: Wiley & Jossey- Bass Éduaction. (original publicado em 1989).

Pérez Gómez, A. (1997) O Pensamento Prático do Professor. In Os professores e a sua formação.(Coord.), (3.^a ed., pp.93-114) Colecção Temas de Educação. Lisboa: Publicações D.Quixote, Lda.

Perrenoud, P. (2002). Aprender a negociar a mudança em educação – Novas estratégias de inovação. (A. Batista, & R. Neves, Trad.,). Colecção em Foco. Porto: ASA Editores.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). Manual de Investigação em Ciências Sociais. (J. Marques, M. Mendes & M. Carvalho, Trad., 5^a ed.). Lisboa: Gradiva. (Original publicado em 1995).

Ribeiro, D. (2011) Diário colaborativo... Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In M. Moreira (Orgs.), Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores (pp. 23-40). Mangualde: Edições Pedago, Lda.

Rodrigues, P. (1999). Avaliação Curricular. In A. Estrela & A. Nóvoa. (Orgs.), Avaliações em Educação: Novas Perspectivas (pp.15-76).Porto: Porto Editora.

Ozga, J. (2000). Investigação sobre Políticas Educacionais Terreno de Contestação. (I. Maia, Trad.). Porto: Porto Editora.

Sá-Chaves, I., & Amaral, M. (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 (pp. 78-85). Colecção Cidine. Porto: Porto Editora.

Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. [Versão electrónica] Baywood Publishing Co., Inc. Acedido em 28 de Dezembro de 2011, em <http://eqi.org/mayer.htm>

Sampson, J., & Yeonmans, R. (2010). Analysing the role of mentors. In Pollard, A. Readings

for Reflective Teaching (6ª ed., pp.18-21). London: Continuum. (original publicado em 2002).

Silva, A. Pinto, J. (2005). Uma visão global sobre as Ciências Sociais. In Silva, A. Pinto, J. (Orgs.,). Metodologia das Ciências Sociais (13ª ed., pp. 9-27). Porto: Afrontamento. (original publicado em 1986).

Shön, D. (2010). Tinking and reflective experience. In Pollard, A. Readings for Reflective Teaching (6ª ed., pp.4-7). London: Continuum. (original publicado em 2002).

Shön, D. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.), Os professores e a sua formação. (3.ª ed) Colecção Temas de Educação. Lisboa: Publicações D.Quixote, Lda.

Simão, A., Flores, M., Morgado, J., Forte, A., & Almeida, T. (2009). Formação de Professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. [Versão electrónica]. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 8, pp. 61-74 Unidade de I&D de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Acedido em 6 de Fevereiro de 2012, em <http://sisifo.fpce.ul.pt/>.

Simons, H. (1999). Avaliação e Reforma das Escolas. In A. Estrela & A. Nóvoa (Orgs.), Avaliações em Educação: Novas Perspectivas (pp.155-170).Porto: Porto Editora.

Tuckman, B. (2005). Manual de Investigação em Educação – Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação. (A. Rodrigues-Lopes, Trad., 3.º ed.,). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vieira, F. et al., (2006). O Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.

Vieira, F. (1993). Supervisão: Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores. Colecção em Foco. Rio Tinto: Edições Asa.

Zeichner, K., & Tabanichnick, R. (2010). Reflections on Reflective teaching. In Pollard, A. Readings for Reflective Teaching (6ª ed., pp.13-15). London: Continuum. (original publicado em 2002).

Legislação referida:

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, Lei de bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º43/89 de 3 de Fevereiro, Regime Jurídico da Autonomia das Escolas.

Decreto- Lei n.º115-A/98 de 4 de Maio, Regime Jurídico da Autonomia, Administração e Gestão das Escolas.

Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, Estatuto da Carreira Docente.

Decreto-Lei n.º 105/97, de 29 de Abril, Alteração do Estatuto da Carreira Docente

Decreto-Lei nº15/2007, de 19 de Janeiro, Alteração do Estatuto da Carreira Docente.

Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho, Alteração do Estatuto da Carreira Docente

Decreto-Lei n.º 240/2010, de 30 de Agosto, Perfil Geral do Desempenho Docente.

Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de Fevereiro, Alteração do Estatuto da Carreira Docente.

Decreto Regulamentar nº14/92, de 4 de Julho, Regulamento do Processo de Avaliação do pessoal Docente

Decreto Regulamentar nº2/2008, de 10 de Janeiro, Regulamento de Avaliação do pessoal Docente

Decreto Regulamentar nº2/2010, de 23 de Junho, Novo Regulamento de Avaliação do pessoal Docente.

Decreto-Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de Fevereiro, Novo Regime de Avaliação do pessoal Docente

Despacho n.º14420/2010, de 15 de Setembro, Modelos de fichas de avaliação global.

Despacho normativo n.º24/2010, de 23 de Setembro, Ponderação curricular.

Despacho n.º16034/2010, de 15 de Outubro, Padrões de desempenho docente.

Junta de Freguesia de Matosinhos. Acedido em 28 de Março de 2012, em: www.jf-matosinhos.pt

Caracterização da Escola em estudo. Acedido em 28 de Março de 2012, em: www.zarco.pt

APÊNDICES

Apêndice 1

Paula F. Ferreira Pinto Pereira
Professora de Quadro de Escola

Exmo. Sr.º Director da
Escola Secundária João Gonçalves Zarco
Av. VillaGarcia d´Arosa
4450- 504 Matosinhos

Assunto: Pedido de autorização para recolha de informação junto dos docentes através de questionário.

Venho por este meio solicitar autorização para proceder à recolha de informação junto dos docentes desta escola. O questionário faz parte integrante da investigação que está ser levada a cabo no âmbito do Mestrado em Ciências de Educação Especialização Supervisão Pedagógica, da Universidade Lusófona do Porto, cujo tema é **O Supervisor como mediador no desenvolvimento pessoal e profissional do professor - do ideal ao real na escola portuguesa do século XXI**. A informação recolhida será confidencial e utilizada apenas no contexto geral desta investigação.

Agradeço desde já o seu contributo e disponibilidade.

Matosinhos, 2 de Dezembro de 2011

A professora

(Paula F. Ferreira Pinto Pereira)

Apêndice 2

Questionário aos Relatores/Supervisores

Caro(a) Colega,

Este questionário enquadra-se na investigação que está ser realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação Especialização em Supervisão Pedagógica, da Universidade Lusófona do Porto, sobre O supervisor como mediador no processo do desenvolvimento pessoal e profissional do professor - do ideal ao real na escola do séc. XXI. A sua colaboração é fundamental, pelo que solicito que preencha este documento na totalidade.

A informação recolhida será confidencial e utilizada unicamente no contexto geral desta investigação. É fundamental que responda com toda honestidade e liberdade a este questionário. Este apresenta um carácter anónimo, pelo que não deverá em nenhuma situação colocar o seu nome ou qualquer outro elemento possa levar a sua identificação ou da escola a que pertence. Peço que responda o mais breve possível de forma a viabilizar este estudo.

Como proceder no preenchimento do questionário.

Em cada questão escolha apenas **UMA opção assinalando com uma cruz (X)** a sua situação ou posição. Sempre que necessário recorra à **opção outra(s)** para acrescentar mais itens.

Parte I- Caracterização pessoal e profissional

1 - Identificação

1.1 – Idade:

☐ Menos de 30 anos ☐ Entre 30 a 45 anos ☐ Mais de 45 anos

1.2 – Género:

☐ Feminino ☐ Masculino

2 – Situação Profissional

2.1 – Departamento:

☐ Matemática e Ciências Experimentais ☐
☐ Línguas ☐
☐ Ciências Sociais e Humanas ☐
☐ Expressões ☐

2.2 – Tempo de serviço docente:

☐ Menos de 10 anos ☐ De 10 a 20 anos ☐ Mais de 20 anos

2.3 – Tempo de serviço nesta escola:

☐ Menos de 5 anos ☐ De 5 a 10 anos ☐ Mais de 10 anos

2.4 – Vínculo:

☐ Professor QE ☐ Professor QZN ☐ Professor Contratado ☐

2.5 – Habilitações académicas:

☐ Bacharelato ☐ Em _____
☐ Licenciatura ☐ Em _____
☐ Pós-Graduação ☐ Em _____
☐ Mestrado ☐ Em _____
☐ Doutoramento ☐ Em _____
☐ Outros(s) ☐ Qual? _____

2.6 – É profissionalizado?

☐ Sim ☐ Não ☐

2.7 – Qual a sua experiência enquanto Relator/Supervisor?

☐ De apenas 1 ano ☐ De 2 a 3 anos ☐ Mais de 3 anos ☐

2.8 – Assinale os cargos que tem desempenhado ao longo do seu percurso profissional, após o Processo de Reorganização Curricular.

a)	Presidente do Conselho Executivo/Comissão Executiva	☐
b)	Membro do Conselho Executivo/Comissão Executiva	☐
c)	Membro da Assembleia de Escola/Conselho Transitório/Geral	☐
d)	Coordenador de ciclo/Coordenador dos Directores de Turma	☐
e)	Coordenador de Departamento	☐
f)	Coordenador de Grupo (Delegado/Representante)	☐
g)	Director de Turma	☐
h)	Coordenador de Projectos	☐
i)	Outros: _____	☐

2.9 – Área(s) em que possui Formação suplementar / Especialização

☐ Formação Especializada de Organização e Desenvolvimento Curricular ☐
☐ Formação Especializada de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores ☐
☐ Outra ☐ Qual? _____

Parte II – Contexto Escolar e Posicionamento do Inquirido face ao Exercício da Função de Relator/Supervisor

3 – Face às actuais competências atribuídas ao cargo de Relator/Supervisor considera que qualquer docente que se encontre dentro dos parâmetros estabelecidos no Decreto-Lei n.º75/2010 da Avaliação de Desempenho Docente está preparado para desempenhar o cargo?

☐ Sim ☐ Não ☐

4 – Assinale os **três aspectos** que considera mais relevantes para a nomeação do Relator/Supervisor.

1- Obedecer a um perfil definido pelo Ministério da Educação.	
2- Possuir tempo/anos de serviço.	
3- Possuir uma formação específica, gratuita e obrigatória que o actualize face às constantes transformações ocorridas no sistema educativo.	
4- Conhecer as potencialidades dos seus pares para que possa fazer uma correcta gestão dos recursos humanos e delegar tarefas.	
5- Ter uma capacidade de relação fácil.	
6- Ser dinâmico, tolerante, compreensivo e firme, promovendo atitudes que cultivem a capacidade de reflexão e de crescimento mútuo.	
7- Ter manifesta vontade de exercer o cargo.	
8- Revelar disponibilidade para responder às solicitações que o cargo exige.	
9- Possuir uma aptidão para solucionar eficazmente os problemas, sem os deixar avolumar.	
10- Beneficiar de uma valorização profissional pelo desempenho do cargo.	

- **Assinale** com uma cruz (X) o item a que corresponde a sua opinião, de acordo com a seguinte escala.

1- Nada; 2 – Pouco; 3 – Bastante; 4- Totalmente

5 – Competências a atribuir ao relator/supervisor		1	2	3	4
A	Enquanto Relator/Supervisor, averiguar sobre as práticas dos colegas, a fim de exercer controlo sobre a qualidade do seu trabalho.				
B	Ser essencialmente um mediador entre os pares na promoção do trabalho de cooperação entre os docentes para a melhoria da prática pedagógica.				
C	A função deve ter muito mais de assessoria/consultoria/apoio/facilitação do trabalho dos professores supervisionados.				
D	Contribuir para que o processo ensino aprendizagem seja bem sucedido.				
E	Gerir docentes e as suas interações representa uma parte significativa do seu trabalho.				
F	Ajudar a desenvolver competências profissionais dos supervisionados no exercício da sua actividade.				
G	O Relator/Supervisor deve certificar-se que as práticas dos professores estão em conformidade com os objectivos definidos no Projecto Educativo.				
H	No desempenho das funções, preocupar-se com a melhoria da qualidade das interações ao nível da escola e com a criação de um clima relacional construtivo.				
I	Criar condições necessárias para que os docentes que supervisiona consigam desenvolver os projectos e programas que concebem, ao nível curricular.				
J	No desempenho das funções, privilegiar a coordenação do trabalho dos professores, no sentido de promover a concertação das formas de actuação.				
K	O desempenho do cargo de Relator/Supervisor faz constantemente apelar ao exercício de competência de liderança.				
L	Observar e aferir a participação dos avaliados nas estruturas de orientação educativa onde estão inseridos.				

1- Nada; 2 – Pouco; 3 – Bastante; 4- Totalmente

6 – Trabalho a desenvolver com os supervisionados		1	2	3	4
A	Dar <i>feedback</i> sobre o desempenho do docente e identificar as acções de formação a propor.				
B	Participar no processo de avaliação do desempenho profissional dos docentes supervisionados que coordena.				
C	Controlar o processo de acompanhamento e supervisão da prática docente dos supervisionados que coordena.				
D	Nas reuniões de Supervisão, promover sistematicamente a reflexão sobre as práticas educativas (dos problemas sentidos ou as experiências de sucesso), numa lógica de partilha e entreajuda, fomentando o desenvolvimento de interacções participativas.				
E	Procurar promover o auto-desenvolvimento dos professores que supervisiono, induzindo-os a reflectir e incentivando-os à procura de informação e à investigação.				
F	Procurar instituir práticas de auto e hetero-supervisão, incentivando os docentes que supervisiona à observação mútua e posterior reflexão, com vista à melhoria das práticas.				
G	Orientar e verificar o trabalho dos supervisionados para o seu aperfeiçoamento profissional constante.				
H	Realizar estudos e pesquisas, trocando experiências profissionais, aprendendo e ensinando em atitude participativa e de trabalho colectivo e partilhado.				
I	Averiguar em relação aos supervisionados se a planificação do ensino está de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo.				
J	Participar regularmente na planificação e posterior observação das práticas educativas dos supervisionados que coordena, envolvendo-os em processos de reflexão sobre as mesmas.				
K	Promover um clima de diálogo aberto e franco entre os supervisionados para um trabalho colaborativo.				
L	Observar o processo de realização das actividades lectivas dos docentes na sala de aula.				

1- Nada; 2 – Pouco; 3 – Bastante; 4- Totalmente

7 – Dificuldades na Praxis da Supervisão		1	2	3	4
A	Gerir os docentes e as suas interacções representa uma tarefa difícil do meu trabalho de supervisor tendo em conta a carga emocional envolvida.				
B	Muito do tempo a despende na função de relator/supervisor é destinado à organização de tarefas rotineiras e burocráticas.				
C	A limitação da carga horária para investir no diálogo com os supervisionados promovendo uma cultura de co-responsabilização na praxis reflexiva, com vista à melhoria das práticas.				
D	O desempenho do cargo de supervisor faz constantemente apelar ao exercício de competência de liderança entre os pares.				
E	Colocar pares que exerciam funções semelhantes a exercerem funções distintas gera constrangimentos ao nível pessoal e profissional.				
F	O desempenho da função pode criar tanta ansiedade que tira tempo para desenvolver as outras tarefas, nomeadamente de professor.				
G	Demonstrar confiança no trabalho dos supervisionados sem exercer uma inspecção excessiva.				
H	Promover a responsabilização do docente supervisionado para a mudança positiva, quanto ao exercício da sua actividade profissional,				

	caso se justifique.				
I	Exercer a tarefa de observação de aulas da forma construtiva para que o supervisionado não compare a um processo de julgar, criticar ou classificar o seu desempenho.				
J	Conduzir democraticamente e através da dialogicidade sempre a tarefa de supervisão das práticas profissionais.				
K	Consustanciar as apreciações em evidência do desempenho dos supervisionados de forma, transparente, rigorosa e imparcial.				
L	Diferenciar e destacar os professores supervisionados que coordeno no processo da Avaliação de Desempenho Docente inerente à função de Supervisor.				

8 – Considerando a sua experiência enquanto Relator/Supervisor, sendo-lhe facultada a hipótese de escolha, continuaria a exercer este cargo?

◇ Sim ☐ Não ☐

9 – Considera ser necessário mais reformulações ao processo de Avaliação de Desempenho Docente dos que as anunciadas pelo Ministério da Educação para que possa preconizar um indicador privilegiado em termos do desenvolvimento pessoal e profissional do professor, da gestão do pessoal docente e dos resultados das aprendizagens dos alunos?

◇ Sim ☐ Não ☐

Se respondeu **Sim** passe à questão seguinte.

10 – Mencione que outras reformulações considera pertinentes para que o processo de Avaliação de Desempenho Docente possa preconizar um indicador privilegiado em termos do desenvolvimento pessoal e profissional do professor, da gestão do pessoal docente e dos resultados das aprendizagens dos alunos?

Muito obrigada pela sua colaboração.

Obs: Questionário adaptado (em parte) da Dissertação de Mestrado de Amorim, I.(2010).

Apêndice.3

Questionário aos professores Avaliados/Supervisionados

Caro(a) Colega,

Este questionário enquadra-se na investigação que está ser realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação Especialização em Supervisão Pedagógica, da Universidade Lusófona do Porto, sobre O supervisor como mediador no processo do desenvolvimento pessoal e profissional do professor - do ideal ao real na escola do séc. XXI. A sua colaboração é fundamental, pelo que solicito que preencha este documento na totalidade.

A informação recolhida será confidencial e utilizada unicamente no contexto geral desta investigação. É fundamental que responda com toda honestidade e liberdade a este questionário. Este apresenta um carácter anónimo, pelo que não deverá em nenhuma situação colocar o seu nome ou qualquer outro elemento possa levar a sua identificação ou da escola a que pertence. Peço que responda o mais breve possível de forma a viabilizar este estudo.

Como proceder no preenchimento do questionário.

Em cada questão escolha apenas **UMA opção assinalando com uma cruz (X)** a sua situação ou posição. Sempre que necessário recorra à **opção outra (s)** para acrescentar mais itens.

Parte I- Caracterização pessoal e profissional

1 - Identificação

1.1 – Idade:

☐ Menos de 30 anos ☐ Entre 30 a 45 anos ☐ Mais de 45 anos

1.2 – Género:

☐ Feminino ☐ Masculino

2 – Situação Profissional

2.1 – Departamento:

☐ Matemática e Ciências Experimentais ☐
☐ Línguas ☐
☐ Ciências Sociais e Humanas ☐
☐ Expressões ☐

2.2 – Tempo de serviço docente:

☐ Menos de 10 anos ☐ De 10 a 20 anos ☐ Mais de 20 anos

2.3 – Tempo de serviço nesta escola:

☐ Menos de 5 anos ☐ De 5 a 10 anos ☐ Mais de 10 anos

2.4 – Vínculo:

☐ Professor QE ☐ Professor QZN ☐ Professor Contratado ☐

2.5 – Habilitações académicas:

☐ Bacharelato ☐ Em _____
☐ Licenciatura ☐ Em _____
☐ Pós-Graduação ☐ Em _____
☐ Mestrado ☐ Em _____
☐ Doutoramento ☐ Em _____
☐ Outros(s) ☐ Qual? _____

2.6 – É profissionalizado?

☐ Sim ☐ Não ☐

2.7 – Área(s) em que possui Formação suplementar / Especialização

☐ Formação Especializada de Organização e Desenvolvimento Curricular ☐
☐ Formação Especializada de Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores ☐
☐ Outra ☐ Qual? _____

2.8 – Teve no decorrer do ano 2009/2011 observação de aulas pelo seu Relator/Supervisor?

☐ Sim ☐ Não ☐

Se respondeu **Sim** passe à questão seguinte.

2.9 – A observação de aulas teve lugar apenas:

☐ Por se encontrar em regime de contrato. ☐
☐ Por se encontrar em período probatório. ☐
☐ Para progressão, obrigatoriamente, aos 3.º e 5.º escalões da carreira de acordo com o modelo de avaliação de desempenho. ☐
☐ Facultativamente, a fim de obter menção qualitativa de Muito Bom ou Excelente no processo de avaliação de desempenho. ☐

Parte II – Contexto Escolar e Posicionamento do Inquirido face ao Exercício da Função de Relator/Supervisor

3 – Face às competências atribuídas ao cargo de Relator/Supervisor considera que qualquer docente que se encontre dentro dos parâmetros estabelecidos no Decreto-Lei n.º75/2010 da Avaliação de Desempenho Docente esteve preparado para desempenhar o cargo?

Sim ☐ Não ☐

4 – Assinale **os três aspectos** que considera mais relevantes para a nomeação do Relator/Supervisor.

1- Obedecer a um perfil definido pelo Ministério da Educação.	
2- Possuir tempo/anos de serviço.	
3- Possuir uma formação específica, gratuita e obrigatória que o actualize face às constantes transformações ocorridas no sistema educativo.	
4- Conhecer as potencialidades dos seus pares para que possa fazer uma correcta gestão dos recursos humanos e delegar tarefas.	
5- Ter uma capacidade de relação fácil.	
6- Ser dinâmico, tolerante, compreensivo e firme, promovendo atitudes que cultivem a capacidade de reflexão e de crescimento mútuo.	
7- Ter manifesta vontade de exercer o cargo.	
8- Revelar disponibilidade para responder às solicitações que o cargo exige.	
9- Possuir uma aptidão para solucionar eficazmente os problemas, sem os deixar avolumar.	
10- Beneficiar de uma valorização profissional pelo desempenho do cargo.	

- **Assinale** com uma cruz (X) o item a que corresponde a sua opinião, de acordo com a seguinte escala.

1- Nada; 2 – Pouco; 3 – Bastante; 4- Totalmente

5 – Competências a atribuir ao relator/supervisor		1	2	3	4
A	Cabe ao Relator/Supervisor, averiguar sobre as práticas dos colegas, a fim de exercer controlo sobre a qualidade do seu trabalho.				
B	Ser essencialmente um mediador entre os pares na promoção do trabalho de cooperação entre os docentes para a melhoria da prática pedagógica.				
C	A função deve ter muito mais de assessoria/consultoria/apoio/facilitação do trabalho dos professores supervisionados.				
D	Contribuir para que o processo ensino aprendizagem seja bem sucedido.				
E	Gerir docentes e as suas interações representa uma parte significativa do seu trabalho.				
F	Ajudar a desenvolver competências profissionais dos supervisionados no exercício da sua actividade.				
G	O Relator/Supervisor deve certificar-se que as práticas dos professores estão em conformidade com os objectivos definidos no Projecto Educativo.				
H	No desempenho das funções, preocupar-se com a melhoria da qualidade das interações ao nível da escola e com a criação de um clima relacional construtivo.				
I	Criar condições necessárias para que os docentes que supervisiona consigam desenvolver os projectos e programas que concebem, ao nível curricular.				

J	No desempenho das funções, privilegiar a coordenação do trabalho dos professores, no sentido de promover a concertação das formas de actuação.				
K	O desempenho do cargo de Relator/Supervisor faz constantemente apelo ao exercício de competência de liderança.				
L	Observar e aferir a participação dos avaliados nas estruturas de orientação educativa onde estão inseridos.				

1- Nada; 2 – Pouco; 3 – Bastante; 4- Totalmente

6 – Trabalho desenvolvido pelo Relator/Supervisor		1	2	3	4
A	Deu <i>feedback</i> sobre o seu desempenho como docente no decorrer da avaliação e sugeriu as acções de formação a frequentar.				
B	Participou no processo de avaliação do seu desempenho profissional como docente supervisionado.				
C	Controlou todo o processo de acompanhamento e supervisão da sua prática docente enquanto supervisionado que ele coordenou.				
D	Nas reuniões de Supervisão, promoveu sistematicamente a reflexão sobre as práticas educativas (dos problemas sentidos ou as experiências de sucesso), numa lógica de partilha e entreajuda, fomentando o desenvolvimento de interacções participativas.				
E	Procurou promover o seu auto-desenvolvimento enquanto professor supervisionado, induzindo-o a reflectir e incentivando-o à procura de informação e à investigação.				
F	Procurou instituir práticas de auto e hetero-supervisão, incentivando-o como docente supervisionado à observação mútua e posterior reflexão, com vista à melhoria das práticas.				
G	Orientou e verificou o seu trabalho para o seu aperfeiçoamento profissional constante.				
H	Realizou estudos e pesquisas, trocando experiências profissionais, aprendendo e ensinando em atitude participativa e de trabalho colectivo e partilhado.				
I	Averiguou em relação à planificação do ensino se a sua estava de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo.				
J	Participou regularmente na planificação e posterior observação das suas práticas educativas, envolvendo-o em processos de reflexão sobre as mesmas.				
K	Promoveu um clima de diálogo aberto e franco entre si os outros supervisionados para um trabalho colaborativo e de partilha.				
L	Recolheu informação sobre os diferentes contributos da sua participação na escola e de relação com a comunidade e apresentou elogios merecidos e críticas construtivas.				

1- Nada; 2 – Pouco; 3 – Bastante; 4- Totalmente

7 – Efeitos no seu processo do desenvolvimento pessoal e profissional		1	2	3	4
A	Melhorou o meu crescimento profissional eficiente através de uma liderança de aceitação, apreciação, confiança, inclusão e segurança no meu trabalho.				
B	Aprendi a investigar e revelar aos pares formas de ensinar maximizando a rentabilidade do tempo de trabalho (formal e informal).				
C	Reforçou as minhas competências como docente na superação de constrangimentos e o seu impacto na aprendizagem dos alunos.				
D	Aumentou a minha capacidade de análise/reflexão, articulando resultados com processos, bem como, a identificação das causas do eventual insucesso e apresentação de propostas de melhoria.				

E	Aumentou o meu nível de maturidade e a minha postura reflexiva face ao meu desempenho, bem como, o empenho na construção do meu pensamento e desempenho profissional.				
F	O processo burocrático da avaliação do meu desempenho docente criou tanta ansiedade que tirou-me tempo para desenvolver as outras tarefas, nomeadamente de professor.				
G	A vertente de inspecção excessiva assumida pelo relator/supervisor na avaliação do meu desempenho docente não valorizou nem contribuiu minimamente na minha actividade profissional.				
H	Promoveu a minha responsabilização enquanto docente supervisionado para a constante mudança positiva, quanto ao exercício da minha actividade profissional.				
I	Aumentou o meu estímulo na participação enquanto docente nas estruturas de orientação educativa onde estou inserido.				
J	A ausência de consubstancia nas apreciações em evidência do meu desempenho por parte do relator/supervisor de forma pouco transparente, rigorosa e imparcial fragilizou-me enquanto docente e emocionalmente.				
K	Estimulou o desenvolvimento de estratégias de aquisição e de actualização de conhecimento profissional (científico, pedagógico e didáctico).				
L	<i>(Atenção: questão apenas para os docentes avaliados com observação de aulas)</i> A forma como foi realizada a tarefa de observação de aulas comparou-se a um processo de julgamento, crítica ou classificação do meu desempenho o que gerou insegurança na minha prática como docente.				

8 – Considera ser necessário mais reformulações ao processo de Avaliação de Desempenho Docente dos que as anunciadas pelo Ministério da Educação para que possa preconizar um indicador privilegiado em termos do desenvolvimento pessoal e profissional do professor, da gestão do pessoal docente e dos resultados das aprendizagens dos alunos?

Sim ☐ Não ☐

Se respondeu **Sim** passe à questão seguinte.

9 – Mencione que outras reformulações considera pertinentes para que o processo de Avaliação de Desempenho Docente possa preconizar um indicador privilegiado em termos do desenvolvimento pessoal e profissional do professor, da gestão do pessoal docente e dos resultados das aprendizagens dos alunos?

Muito obrigada pela sua colaboração.

Obs: Questionário adaptado (em parte) da Dissertação de Mestrado de Amorim, I.(2010).