



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

**ADOÇÃO DE PRÁTICAS SUPERVISIVAS E
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL:
Um Contributo para o Bem-Estar Docente**

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação
- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes -

por

Conceição Teresa Carapeta Margaça Graça

Faculdade de Ciências Humanas

Outubro de 2011



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

**ADOÇÃO DE PRÁTICAS SUPERVISIVAS E
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL:
Um Contributo para o Bem-Estar Docente**

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação
- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes -

por

Conceição Teresa Carapeta Margaça Graça

Trabalho efectuado sob orientação do Professor Doutor José Joaquim
Matias Alves e co-orientação da Mestre Lília Ana Silva

Outubro de 2011

RESUMO

A profissão docente é, hoje, uma profissão em mudança numa escola considerada como organização aprendente que tem de se adaptar a um mundo em mudança e de cuja interacção resulta uma influência mútua.

Neste contexto, os professores foram confrontados com sucessivas mudanças, impostas pelas políticas educativas relacionadas com a avaliação, que geraram insegurança, mas também lançaram o desafio de novas formas de participação, de repensar conceitos relacionados com a prática pedagógica e o desenhar de novas potencialidades de (re)construção do ser professor e da cultura organizacional da escola, vislumbrando-se o seu desenvolvimento profissional.

É neste cenário de mudança que se justifica o presente estudo que emergiu da conjugação de diversos factores, mormente da inquietação face ao entendimento da supervisão no contexto da avaliação inserida no âmbito da formação contínua dos docentes. Assim, o tema da investigação, conduz-nos ao problema geral do estudo que incide na dificuldade evidenciada pelos professores em adoptar práticas supervisivas promotoras do desenvolvimento profissional docente e do sucesso da escola. O caminho investigativo foi traçado com base nas questões de investigação e nos objectivos gerais e específicos alicerçados no enquadramento teórico.

Assim, o estudo empírico centrou-se nas opções metodológicas, tendo em consideração a recolha de informações acerca do trabalho desenvolvido pelos professores do Subdepartamento de Português da Escola MS, as suas concepções e representações da avaliação, da supervisão, do desenvolvimento profissional e das dimensões da prática docente. Adoptámos uma metodologia mista, pois utilizámos abordagens tanto quantitativas (inquérito por questionário) como qualitativas (entrevista semi-estruturada) no intuito de fazer convergir dados obtidos através de fontes diversas.

A leitura reflexiva dos resultados conduziu-nos às seguintes conclusões: dificuldade em equacionar supervisão e avaliação em simultâneo, resultante do modelo avaliativo em vigor; porém, há o reconhecimento do contributo da supervisão para melhorar o desempenho do professor e o seu desenvolvimento profissional; uma cultura profissional individual, uma cultura organizacional tradicional (descoordenação de horários; burocratização do trabalho do professor) impossibilita o trabalho colaborativo, de entreaajuda, de uma prática que pode ser teorizadora de novas práticas.

É premente repensar o potencial da prática supervisiva na renovação da pessoa professor e da escola rumo ao sucesso e ao bem-estar.

Palavras-chave: prática supervisiva; desenvolvimento profissional; escola aprendente e de sucesso; cultura profissional; cultura organizacional; trabalho colaborativo; bem-estar docente.

ABSTRACT

Being a teacher, nowadays, is to have a profession in constant change, in a school considered as a learning organization that has to adapt to the changing world. This interaction results in a mutual influence.

In this context, teachers were confronted with constant changes, imposed by educational policies related to evaluation models. This has originated some insecurity but it also challenged us to achieve new participation forms, to rethink concepts related with the pedagogic practice and lead to new potential ways to (re)construct the teacher role as well as the school organizational culture, leading to the professional development.

This study justifies itself in this constant changing scenario, emerging from the conjugation of several factors as, for instance, concerns regarding the definition of supervision in an evaluation context, integrated in the teachers continuous training. Therefore, the investigation subject leads us to the general study problem: the clear difficulty that teachers have to adopt supervisory practices that help them in the professional development and the success of the school. The investigative path was drawn based on investigation questions and general and specific objectives consolidated in the theoretical framework.

Therefore, the empirical study was based on the methodological options, having into consideration information collected about the work developed by the teachers of the Subdepartamento de Português da Escola MS (MS School Portuguese Language Sub-department), its evaluation, supervision, professional development and teaching practices conceptions and representations. We have adopted a mixed methodology, using quantitative (inquiry by questionnaire) and qualitative (semi-structured interview) approaches in order to obtain information from several sources.

The results analysis brought us to the following conclusions: difficulty to weigh supervision and evaluation simultaneously, as a result of the evaluation model in force; however, the supervision contribute to improve the teacher performance and professional development is recognized; the individual professional culture and the traditional organizational culture (schedules uncoordination; excessive bureaucratisation of the teacher work) incapacitates the mutual help and the collaborative work of a practice that can be build based on new practices.

It is urgent to rethink the supervisory practices potential in the renovation of the teacher, as an individual, as well as the school, leading to the success and well-being.

Keywords: supervisory practice; professional development; successful and learning school; professional culture; organizational culture; collaborative work; educational well-being.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor José Matias Alves que me inspirou e me fez acreditar
que a viagem do conhecimento é sempre gratificante.

À Mestre Lília Ana Silva pela palavra reconfortante nos momentos mais difíceis
e pela pronta colaboração.

A todos os que me apoiaram e ajudaram a concretizar mais uma etapa marcante
no meu projecto de vida.

ÍNDICE

RESUMO	v
ABSTRACT	vii
AGRADECIMENTOS	ix
ÍNDICE	xi
ÍNDICE DE FIGURAS	xv
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xvii
ÍNDICE DE QUADROS	xix
INTRODUÇÃO	1
Questões de Investigação/Objectivos	5
Organização do Estudo	7
PARTE I – AS TEIAS QUE SE ENTRELAÇAM EM TORNO DA SUPERVISÃO E DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	9
Para começar a leitura...	11
CAPÍTULO 1. - A MUNDIVIDÊNCIA DA SUPERVISÃO	13
1.1. Conceito de Supervisão Pedagógica e de Práticas Supervisivas – Uma Perspectiva Diacrónica	13
1.1.1. O conceito de Supervisão Pedagógica.....	13
1.1.2. Na Senda da Reflexividade.....	15
1.1.3. A Relação Interactiva na Supervisão.....	18
1.1.4. Um Contributo para o Bem-Estar Docente.....	21
1.2. Apontamentos sobre o Conceito de Avaliação e Respectiva Função	23
1.2.1. Avaliação e <i>Postura de Reconhecimento</i>	25
CAPÍTULO 2. - CULTURAS PROFISSIONAIS E ORGANIZACIONAIS	27
2.1. Cultura Profissional Docente	27
2.1.1. Expectativas em Relação ao Trabalho do Professor.....	30

2.1.2. Avaliação do Desempenho Docente – o Paradigma Reformulado em 2007 ..	32
2.1.3. Desenvolvimento Profissional Docente e Melhoria da Qualidade do Ensino	35
2.2. Cultura Organizacional da Escola	38
2.2.1. As Organizações Escolares e Respectivo Funcionamento	40
2.2.2. A Teoria (Neo)Institucional e a Perspectiva de Ellstrom	42
2.2.3. A Questão Organizacional e suas Implicações no Trabalho Supervisivo	43
CAPÍTULO 3. - A SUPERVISÃO E AS ESTRUTURAS INTERMÉDIAS DE GESTÃO CURRICULAR	
3.1. Os Departamentos e os Subdepartamentos Curriculares	47
3.2. A Função do Coordenador Enquanto Supervisor	51
3.3. O Professor Relator no Contexto Actual	52
3.4. Supervisão – Uma Prática que Contribui para o Sucesso da Escola	54
PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO	57
Para começar a leitura...	59
CAPÍTULO 4. - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	61
4.1. A Problemática Subjacente à Investigação	61
4.2. As Motivações e as Inquietações Pessoais	61
4.3. As Questões de Investigação	62
4.4. Os Objectivos do Estudo	62
4.5. Opções Metodológicas	63
4.6. A Selecção do Universo Escolar e da Amostra	65
4.6.1. Caracterização do Universo Escolar	66
4.6.2. Caracterização da Amostra	76
4.7. Os Instrumentos de Recolha de Dados	82
4.7.1. O Inquérito por Questionário	82
4.7.1.1. <i>Proposta de Inquérito por Questionário</i>	85
4.7.1.2. <i>A Validação do Inquérito por Questionário</i>	89
4.7.2. A Entrevista	90

4.7.2.1. <i>Os Guiões das Entrevistas aos Relatores e à Subcoordenadora</i>	91
4.7.3. A Recolha e a Análise dos Dados.....	94
CAPÍTULO 5. - APRESENTAÇÃO E LEITURA REFLEXIVA DOS DADOS	101
5.1. Informação Pessoal e Profissional.....	103
5.1.1. Idade	103
5.1.2. Habilitações Académicas.....	103
5.1.3. A Experiência de Ter Sido Observado na Sala de Aula	104
5.1.4. Situação Profissional dos Sujeitos.....	105
5.1.5. Tempo de Serviço.....	105
5.1.6. Cargos Anteriormente Desempenhados	106
5.1.7. Cargos Desempenhados no Presente Ano Lectivo	107
5.2. Conceitos de Supervisão e de Avaliação	108
5.2.1. Conceito de Supervisão	108
5.2.2. Conceito de Avaliação.....	112
5.3. Dinâmicas Desenvolvidas no Trabalho Diário Enquanto Professor.....	113
5.4. Reuniões do Subdepartamento.....	118
5.5. Nomeação, Perfil e Desempenho da Função de Relator.....	123
5.5.1. Observação de Aulas por parte de um Colega.....	123
5.5.2. Perfil do Relator na Perspectiva dos Respondentes.....	127
5.5.3. Funções do Relator e seu Contributo para a Mudança do Trabalho do Professor	135
5.6. Influência de Diversos Factores no Trabalho Colaborativo	137
5.7. Actividade Supervisiva, Desenvolvimento Profissional e Sucesso da Escola	143
5.8. Modelo Implementado de Avaliação do Desempenho Docente	147
5.9. A Supervisão/Avaliação que Deseja para o seu Subdepartamento.....	152
CONCLUSÕES	157
Limitações do estudo	167
Sugestão de percursos futuros de investigação	169
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	171

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS	179
---------------------------------------	------------

ANEXOS

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1 – “Concepção e práticas de supervisão” (Alarcão & Roldão, 2008: 53, adaptado	18
Figura 2.1. – Esquema de Ghysens (Fonte Cró, 1998:83, adaptado)	37
Figura 3.1 – Relevância Organizacional dos Departamentos (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996:93, adaptado)	48

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 4.1 - Número de professores em exercício de funções, por situação profissional	70
Gráfico 4.2 - Número de professores por idade e tempo de serviço	70
Gráfico 4.3 - Número de professores em exercício de funções, por habilitação académica	71
Gráfico 5.1 - Habilitações Académicas	103
Gráfico 5.2 - Observação em situação de sala de aula	104
Gráfico 5.3 - Situação Profissional.....	105
Gráfico 5.4 - Tempo de serviço	105
Gráfico 5.5 - Cargos desempenhados	106
Gráfico 5.6 - Cargos desempenhados no presente ano lectivo	107
Gráfico 5.7 - Conceito de Supervisão.....	108
Gráfico 5.8 - Conceito de Avaliação	111
Gráfico 5.9 – Dinâmicas desenvolvidas no trabalho diário.....	113
Gráfico 5.10 - Procedimentos adoptados nas reuniões.....	118
Gráfico 5.11 - Observação de aulas.....	123
Gráfico 5.12 - Motivos subjacentes à resposta sobre nomeação do relator.....	124
Gráfico 5.13 - Perfil do Relator	128
Gráfico 5.14 - Funções do relator e mudança do trabalho do professor.....	135
Gráfico 5.15 - Influência de diversos factores no trabalho colaborativo.....	138
Gráfico 5.16 - Actividade supervisiva, desenvolvimento profissional e sucesso escolar .	144
Gráfico 5.17 - Grau de satisfação relativamente ao Modelo de Avaliação do Desempenho Docente.....	147
Gráfico 5.18 - Razões mencionadas pelos inquiridos.....	148
Gráfico 5.19 - Práticas Estruturantes de Supervisão/Avaliação	152

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 4.1 - Debate perguntas abertas/perguntas fechadas - FODDY, 1999: 143 (adaptado).....	84
Quadro 4.2 - Pré-teste/Observações	90
Quadro 5.1 - Idade dos Professores	103

INTRODUÇÃO

“A profissão docente [...] é um dos melhores exemplos de mudança em interacção com o mundo e com a escola, que o reflecte em muitos aspectos mas também pretende influenciar.”

(Estrela, 2010:10)

Num mundo em mudança, as profissões humanas mudam necessariamente e na relação interactiva, que inevitavelmente com ele estabelecem, existe uma influência mútua na mudança, sendo esta transversal à profissão docente e ao contexto em que a mesma é exercida – a escola.

Neste sentido, a profissão docente é, hoje, uma profissão em transformação resultante também das sucessivas mudanças impostas pelas políticas educativas geradoras de incerteza, de conflitualidade... Porém, também do despertar para a emergência de novos valores e formas de participação, para o desenhar de novas potencialidades de inovação e de (re) construção do ser professor e da cultura organizacional da escola, vislumbrando-se o desenvolvimento profissional.

É neste cenário de mudança que surge o novo modelo de Avaliação de Desempenho Docente que levou a uma enorme instabilidade na vida da escola e dos seus actores, acreditamos motivada pelo carácter inovador do mesmo, que obrigava a repensar conceitos, a prática pedagógica, a relação e o trabalho com os colegas..., em suma, os modos de pensar e de fazer.

Porém, pese embora o reconhecimento de algumas das virtualidades do modelo avaliativo, também reconhecemos que a forma impositiva e célere da sua implementação não foi facilitadora de uma compreensão e adaptação desejadas, o que condicionou a receptividade do mesmo por parte dos professores.

Neste âmbito, não podemos esquecer a pertinência da chamada de atenção de Estrela (2010:23) para o “papel da afectividade se quisermos compreender a vida na escola e para a necessidade de se conhecer bem o mundo dos professores antes de se projectarem mudanças.”.

Por isso, surgiram dúvidas, perguntas, inseguranças... interpretações várias relativas à avaliação e a um novo conceito introduzido no âmbito da formação contínua – a supervisão –, sendo esta última palavra raramente pronunciada nos diálogos entre os professores, obcecados com a avaliação que, no seu entendimento, servia apenas para seleccionar, medir, dividir, punir... Paralelamente, também expressões como “desenvolvimento pessoal” e “desenvolvimento profissional” eram utilizadas com pouca frequência.

Face a esta evidência, resultante da experiência vivida nomeadamente nas discussões ocorridas nas reuniões de Subdepartamento, despertou-nos o interesse de compreender o modo como era entendida a diferenciação e/ou articulação dos conceitos de avaliação e de supervisão, respectiva abrangência e relevância que os mesmos adquiriram actualmente, mormente a supervisão na sua vertente de avaliação formativa cujo contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes é amplamente defendido pelos estudiosos na literatura da especialidade.

Neste âmbito, paralelamente às leituras que iam sendo feitas, diversas dúvidas emergiram e tornaram-se inquietantes, nomeadamente a necessidade de compreender os motivos não evidenciados respeitantes à atitude/posição dos professores relativamente à prática da supervisão, pois era difícil crermos que o único mecanismo de resistência ou eventualmente condicionador fosse exclusivamente o processo de avaliação docente em vigor.

Simultaneamente, a concepção de uma escola como centro da comunidade educativa e como organização aprendente, dotada de autonomia, vai ganhando terreno, implicando uma maior intervenção e empenho dos actores educativos na vida da escola. Alarga-se, assim, o campo das responsabilidades dos professores, com a consequente intensificação do seu trabalho, mas criando novos laços afectivos com a unidade orgânica e com a comunidade.

Assim sendo, a necessidade e a pertinência da pesquisa resultou da conjugação de diversos factores que, de algum modo, pesaram na nossa curiosidade sobre as práticas educativas e que conduziram à escolha do tema da investigação: a mundividência da supervisão e suas implicações no desenvolvimento profissional.

Daí que o problema geral orientador de toda a investigação incida na dificuldade evidenciada pelos professores em adoptar práticas supervisivas promotoras do desenvolvimento profissional de qualquer docente e que, posteriormente, inspirou a

formulação do título da dissertação.

Deste modo, tendo em conta os fundamentos deste estudo, a adopção de práticas supervisivas e respectiva co-relação com o desenvolvimento profissional, baseámo-nos, para o efeito, na recolha de informação acerca do trabalho desenvolvido por um conjunto de professores do Subdepartamento de Português de uma escola que reúne alunos dos ensinos básico e secundário. Globalmente, esta possui um corpo docente estável e com vasta experiência de ensino.

Salientamos que, durante a nossa investigação, designamos a unidade orgânica de Escola MS onde se integra a comunidade docente do Subdepartamento em estudo que apresenta características semelhantes às anteriormente mencionadas sobre o universo.

Assim, pretendemos compreender as suas concepções e representações acerca da avaliação, da supervisão e da própria dinâmica da actividade docente, passando pelas reuniões do Subdepartamento, a visão sobre o modelo em vigor de Avaliação de Desempenho e, particularmente, o contributo do papel desempenhado pelo relator, enquanto supervisor, para o desenvolvimento profissional dos professores.

Dada a abrangência das informações a contemplar, decidimos utilizar um conjunto diverso e complementar de técnicas e instrumentos de recolha de dados, nomeadamente o inquérito por questionário (abordagem quantitativa) e a entrevista semi-estruturada (abordagem qualitativa). A razão fundamental subjacente à escolha deste tipo de metodologia mista foi a de fazer convergir dados obtidos através de fontes diversas.

Na convicção de encontrar respostas para as inquietações plasmadas nas questões de investigação, partimos para o estudo empírico com uma enorme curiosidade de desocultar, por detrás de uma aparência organizada, as debilidades ou a tenacidade, as inquietudes ou a tranquilidade, as inseguranças ou a segurança... de um conjunto de professores face às teias que envolvem a prática supervisiva e o desenvolvimento profissional.

A ânsia de conhecer intensifica-se e a questão coloca-se: a prática supervisiva e o desenvolvimento profissional contribuem para o mal-estar (insatisfação) ou para o bem-estar (satisfação) docente?

Questões de Investigação/Objectivos

O fascínio pela mundividência da supervisão e suas implicações no desenvolvimento profissional conduziu-nos à delimitação do problema geral orientador do presente estudo: a dificuldade evidenciada pelos professores em adoptar práticas supervisivas promotoras do desenvolvimento profissional docente.

Assim, com base no enquadramento teórico e a partir do problema geral enunciado, estabeleceram-se as seguintes questões de investigação:

1. Qual o (s) conceito (s) de supervisão existente na comunidade profissional de um Subdepartamento de Português?
2. Qual a utilidade e as finalidades, na perspectiva dos professores, da actividade supervisiva para o desenvolvimento profissional do docente?
3. Quais os factores culturais, profissionais e organizacionais que dificultam a adopção de práticas supervisivas?
4. A formação inicial é suficiente ou necessita de ser articulada/continuada com a formação contínua para que exista desenvolvimento profissional efectivo?
5. Existem já alguns indícios que poderão fazer avançar para outras práticas ao nível supervisivo?

Em consonância com as questões de investigação, foram definidos os objectivos apresentados:

Objectivos Gerais

1. Perceber as percepções que os docentes têm acerca de práticas supervisivas e seu contributo para o desenvolvimento profissional.
2. Aferir quais as medidas / práticas de supervisão / avaliação que os docentes gostariam de ver implementadas no Subdepartamento de Português que funcionassem como uma mais valia para a reflexão, a aprendizagem autónoma e colaborativa e o desenvolvimento profissional do professor ao longo da vida.

Objectivos Específicos

1. Conhecer a relação que os docentes estabelecem entre os conceitos de avaliação e

de supervisão;

2. Verificar se existem já, entre os professores do Subdepartamento, alguns indícios da prática supervisiva, nomeadamente em termos formativos;
3. Identificar os factores – profissionais, culturais e organizacionais – que dificultam a adopção de práticas supervisivas no âmbito do trabalho colaborativo;
4. Compreender se o papel imputado ao professor relator é facilitador do carácter formativo de supervisão no seio dos professores de um Subdepartamento de Português;
5. Perceber, na perspectiva do público-alvo, qual a utilidade e as finalidades da actividade supervisiva para o desenvolvimento profissional do docente e respectivas repercussões no sucesso da aprendizagem na escola.

Assim, nesta investigação, as opções metodológicas foram pensadas no sentido de obter respostas claras quer para as questões de investigação, quer para os objectivos correspondentes que foram traçados com base no problema orientador da investigação, acima mencionado, sem descurar os eventuais condicionalismos da realidade envolvente.

Para a concretização da recolha de dados, adoptámos uma metodologia mista, ou seja, usámos abordagens tanto quantitativas (inquérito por questionário) como qualitativas (entrevista semi-estruturada) para permitir a triangulação dos resultados obtidos e tornar o estudo mais fiável e válido.

Organização do Estudo

Na apresentação desta dissertação, destacamos a sua organização em quatro momentos que, embora distintos, se complementam entre si e evidenciam o caminho efectuado durante a investigação.

Assim, no primeiro momento – INTRODUÇÃO – efectuamos uma sucinta abordagem do contexto geral da investigação, identificamos o problema de partida, mencionamos a pertinência da pesquisa resultante de um conjunto de factores que nos conduziram à escolha do tema da investigação.

Na sequência, são apresentadas as questões de investigação e os objectivos gerais e específicos que nortearam os procedimentos metodológicos de recolha e análise dos dados.

No segundo momento, Parte I – AS TEIAS QUE SE ENTRELAÇAM EM TORNO DA SUPERVISÃO E DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL –, salientamos a sua divisão em cinco capítulos, após um breve intróito (Para começar a leitura...) de enquadramento geral desta primeira parte.

Assim, no capítulo 1 – A MUNDIVIDÊNCIA DA SUPERVISÃO – fazemos referência à problemática da supervisão, mormente as suas várias dimensões, e o seu contributo para o bem-estar docente. No capítulo dois – CULTURAS PROFISSIONAIS E ORGANIZACIONAIS – abordamos fundamentalmente os factores profissionais e organizacionais que influenciam o decorrer do processo supervisivo e o desenvolvimento profissional do professor. No capítulo três – A SUPERVISÃO E AS ESTRUTURAS INTERMÉDIAS DE GESTÃO CURRICULAR – mencionamos o papel central que os departamentos e os subdepartamentos curriculares assumem na implementação da prática supervisiva, salientando-se a função do Coordenador e do Subcoordenador; também a função do professor relator/supervisor no contexto actual e o contributo da supervisão, em última instância, para o sucesso da escola. Simultaneamente, efectuamos o respectivo enquadramento nos principais quadros conceptuais que orientam a investigação.

No terceiro momento, correspondente à Parte II – ESTUDO EMPÍRICO –, após um breve intróito (Para começar a leitura...), temos o capítulo II – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO – em que evidenciamos os pressupostos metodológicos subjacentes ao estudo e descrevemos pormenorizadamente as diferentes etapas seguidas que possibilitaram a consecução dos objectivos delineados no âmbito da investigação. No

respeitante ao capítulo III – APRESENTAÇÃO E LEITURA REFLEXIVA DOS DADOS – apresentamos, analisamos e interpretamos criticamente os resultados obtidos, tendo sempre presente a confrontação/cruzamento dos mesmos que proporcionam a problematização e a reflexão conducentes às possíveis conclusões.

No último momento – CONCLUSÕES – efectuamos o balanço do trabalho realizado e apresentamos as principais conclusões do estudo.

A seguir, destacamos as limitações do estudo, o nosso humilde contributo e apresentamos sugestões de percursos futuros de investigação.

PARTE I
AS TEIAS QUE SE ENTRELAÇAM EM TORNO DA SUPERVISÃO E
DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Para começar a leitura...

O referente teórico de suporte da presente investigação visa compreender a situação problema bem como iluminar as questões de investigação propostas com base nos conceitos subjacentes à formação pessoal e profissional do professor, à cultura organizacional da escola, à supervisão enquanto processo facilitador da mudança das práticas dos professores e conseqüente sucesso da escola.

Para o efeito, inicialmente, foram traçados objectivos gerais e específicos no sentido de, por um lado, delimitar o campo de estudo e, por outro, encontrar o caminho a percorrer para atingir as metas delineadas.

Face à reconhecida relevância da síntese da literatura produzida no âmbito da área de investigação – supervisão – e respectivas temáticas e assuntos afins relacionados com o problema de investigação, o primeiro passo da caminhada foi ler, reler, confrontar ideias e autores, reflectir, interpretar/problematizar, seleccionar, sistematizar, ..., tarefa esta difícil de concretizar dada a panóplia de textos produzidos sobre a matéria, porém, necessária e fundamental, pois, tal como afirma Quivy & Campenhoudt, (2005: 50):

“Todo o trabalho de investigação insere-se num continuum e pode ser situado dentro de, ou em relação a, correntes de pensamento que o precedem e influenciam. É portanto normal que um investigador tome conhecimento dos trabalhos anteriores que se debruçam sobre os objectos comparáveis e que explicita o que aproxima ou distingue o seu trabalho destas correntes de pensamento”.

CAPÍTULO 1. - A MUNDIVIDÊNCIA DA SUPERVISÃO

1.1. Conceito de Supervisão Pedagógica e de Práticas Supervisivas – Uma Perspectiva Diacrónica

1.1.1. O Conceito de Supervisão Pedagógica

A palavra supervisão, embora de aceitação alargada em Portugal, ainda não é consensual, devido em grande parte à carga negativa de algumas conotações dadas ao termo, como, por exemplo, “chefia”, “dirigismo”, “imposição” e “autoritarismo”. No entanto, tem sido através da divulgação de estudos especializados e pela criação de cursos de pós-graduação em supervisão que se tem contribuído, de forma significativa, para a clarificação do conceito e para a crescente naturalização e aceitação do termo (Vieira, 1993). Com a progressiva aculturação do conceito, foi-lhe sendo reconhecida a carga semântica que transmite a ideia de “acompanhamento do processo formativo” (Alarcão & Tavares, 2003). Vieira (*Ibidem*: 28) define supervisão, no contexto da formação de professores, como uma “actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação”.

Acerca da supervisão, Alarcão & Tavares (2003) realizaram estudos pioneiros em Portugal, referindo-se-lhe “como um processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”.

Actualmente, é do conhecimento geral que o conceito de supervisão mais correntemente divulgado se associa ao conceito de “*orientação da prática pedagógica*” (Sá-Chaves, 1999). Esta mesma autora considera que, para além disso, “*a supervisão assenta no pressuposto da construção intra-pessoal do conhecimento, através da (trans) acção interpessoal, na resolução de situações problemáticas reais*” que exigem um conhecimento prévio que permita compreender e dar sentido à novidade de cada situação. Assim, Sá-Chaves (1999) integra e une o conhecimento teórico e referencial e o quadro pessoal de representações com conhecimento emergente da prática e que, como é óbvio, só

nela reside. Fundem-se, então, teoria e prática, num exercício recorrente de construção/reconstrução e partilha de saberes entre os profissionais.

Assim, na continuação do que tem vindo a ser referido, a supervisão surgiu como processo necessário à formação de docentes, bem como, e conseqüentemente, ao ensino dos alunos. Alterou também hábitos, culturas educativas e procurou dar solução a problemas de contexto real.

Na perspectiva de Alarcão & Tavares (2007:89) existem duas vertentes em que se deve basear uma supervisão (do professor) em contexto de sala de aula: a observação quantitativa e a qualitativa.

Quanto à “*Supervisão quantitativa*” – supervisão que visa resultados objectivos e fiáveis, através de instrumentos válidos – todas as dinâmicas são vistas e qualificadas tendo em conta comportamentos possíveis de serem observados e quantificáveis. No entanto, este tipo de supervisão possui limitações no que diz respeito a todos os acontecimentos em contexto de sala de aula, dado que nem todos poderão integrar as definições estabelecidas *à priori*. Por sua vez, a “*Supervisão qualitativa*” – supervisão que visa o registo de todos os comportamentos sem limitações definidas por catalogações pré-definidas – tem como principal objectivo conferir importância ao contexto dos comportamentos de forma a interpretá-los.

Neste sentido ainda, podemos observar o contributo de Estrela (1986, citado por Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996:110, adaptado) que nos indica três categorias de supervisão:

“*Supervisão naturalista*” – supervisão que visa um registo minucioso dos acontecimentos, sem que seja feita qualquer catalogação dos mesmos *à priori*.

“*Supervisão ocasional*” – supervisão na qual importa o processo de ensino/aprendizagem e que visa a procura de causas e a resolução de problemas.

“*Supervisão sistemática*” – supervisão que recorre a instrumentos pré-definidos, nos quais se encontram sistematizados diversas ocorrências que são assinaladas à medida que os acontecimentos se vão desenrolando.

Nesta linha evolutiva, apercebemo-nos de como a supervisão é considerada parte integrante da vida profissional dos professores assim como da prática pedagógica, tratando-se de um meio de aprendizagem contínua e de desenvolvimento profissional. Será

importante dar relevância ao facto de que a prática supervisiva tem não só em conta as diversas actividades lectivas, como também assume importância no que diz respeito aos aspectos coordenativos e na organização de práticas, troca de conhecimentos e experiências entre colegas no contexto do trabalho colaborativo.

1.1.2. Na Senda da Reflexividade

O sistema educativo tradicional encontra-se fortemente centralizado e assente sobre um paradigma funcionalista, o que significa que a formação e a supervisão pedagógica orientam-se para a transmissão de conhecimentos e de cultura, com o objectivo de se prepararem “professores competentes”, processo no qual o formando é um agente passivo das orientações que recebe. O papel que o supervisor pedagógico desempenhava era o de um modelo a seguir, uma referência, como se a actuação pedagógica não dependesse dos seus contextos ecológicos, sociológicos e culturais. A supervisão pedagógica era vista como um processo inerte, fechado e temporário, cujo objectivo principal era apenas a certificação ou a avaliação do formando (Alarcão, 1996).

Neste meio, com a emergência de um paradigma interpretativo-crítico, as actividades de supervisão pedagógica vão permitir a transferência do enfoque do supervisor para o supervisionado, assumindo-se este como sujeito activo da sua formação profissional. Idealmente, um supervisor pedagógico deve estimular a reflexão no momento em que se detectam problemas e deve ajudar, apoiar, na procura de soluções. Segundo esta nova abordagem reflexiva, a supervisão pedagógica deixa de ser um processo estanque, para passar a ser um processo dinâmico, aberto e continuado (Alarcão, 1996).

Nesta linha de entendimento em que o pressuposto é que a prática é geradora de teoria, o supervisor deve “valorizar o saber construído pelo sujeito a partir da reflexão sobre a prática” que conduz à pressuposição de que um bom profissional é um ser reflexivo, o que significa que este deve possuir “não só a capacidade de resolver problemas, mas também a capacidade de equacionar problemas no seu contexto de ocorrência e de tomar decisões face a resoluções alternativas (Vieira, 1993: 23).

Para Schön (1988), a actividade profissional é um saber-fazer teórico e prático mas também criativo que permite agir e reagir em contextos diversificados. A formação baseia-se numa reflexão dialogante sobre o que se observa e experimenta, que leva a uma

construção activa do conhecimento na acção segundo uma metodologia de *aprender a fazer fazendo* (Schön, 1988). Este autor distingue três tipos de reflexão: a reflexão na acção (em simultâneo com a experiência), a reflexão sobre a acção (em retrospectão, sobre a experiência) e a reflexão sobre a reflexão na acção (prospectiva). De acordo com Alarcão (1996), é este último tipo de reflexão que levará o profissional a progredir e a construir a sua própria forma de conhecer. Nesta linha de pensamento construtivista, o supervisor pedagógico levanta questões e leva o formando a exercer criticamente opiniões e aponta soluções. O supervisor pedagógico facilita a aprendizagem sem se colocar à margem e reflecte sem que seja apenas ele o protagonista da reflexão. Relativamente ao professor observado, Cortesão & Torres (1983) afirmam que é necessário estimulá-lo “a olhar o seu quotidiano de trabalho através de uma análise constante que põe uma interrogação antes de cada acto e que desperta para a possibilidade de intervenção na marcha dos acontecimentos educativos e até sociais.”.

Numa perspectiva psicossocial, no processo do seu desenvolvimento pessoal e profissional, o docente vai construindo uma identidade profissional, integrando múltiplos saberes num corpo complexo, em que a supervisão, a formação contínua e a experiência se complementam. Stenhouse (1981) recorda que não é possível que o professor desenvolva o currículo sem o seu próprio desenvolvimento, devendo este último modificar os seus métodos à luz das reflexões que faz sobre a sua prática.

Assim, a supervisão pedagógica entende-se como um processo integrador de saberes plurais em que o supervisor age como co-construtor de aprendizagens e conhecimento. Cabe ao supervisor pedagógico ir gerindo a relação dialéctica entre a teoria e a prática. Aliás, Alarcão & outros (2007), referem que a presença de um supervisor ou formador bem preparado junto do professor/formando se justifica pela necessidade constante de interpretação da dialéctica estabelecida entre os saberes académico, prático e transversal, e pela necessidade de análise e síntese que tal processo implica.

Recordemos que, até à década de 80, a supervisão de professores era somente aplicada aos docentes colocados nos quadros das escolas em regime de estágio, na qualidade de profissionalização dos mesmos. Neste âmbito, o supervisor procura “acolher” e socializar o novo professor nas “culturas” próprias de cada instituição e espera “[que este] passe a adoptar e a obedecer às regras e rotinas da sua “nova casa”, que aprenda e dê mostras de bons hábitos de trabalho, e que consiga estabelecer boas relações de trabalho com os

profissionais que dela fazem parte” (Caires, 2001:52). Esta forma de iniciação profissionalizante e de iniciação às práticas de natureza pedagógico-didáctica foram muitas vezes denominadas, por vários autores, de “fase de indução” (Caires, McNally), “socialização burocrática” (Pacheco & Flores), “rituais de passagem” (Eisenhart, Behm & Romagrano, Turner) ou ainda “cerimónias de iniciação” (Caires).

A partir dos anos 90, o conceito de supervisão deixa de ser entendido desta forma e extrapola o seu sentido de critérios meramente pedagógicos e passa a ser compreendido como um modo de trabalho tanto com os professores (não só os estagiários), como com alunos, bem como “organizador de materiais [e que] tem como objectivo a sala de aula” (Cogan, 1973; Beach & Reinhart, 1989).

Assim sendo, Vieira (1993: 34;39) afirma que a aula é um “contexto de aprendizagem onde o professor e os alunos se reúnem para uma finalidade comum – a construção de novos saberes”, daí que a tarefa de observar uma aula seja complexa e, por isso, contemple “três atributos criteriosais: a subjectividade, o carácter interpretativo e a intencionalidade” com os quais supervisor e professor avaliado têm de saber lidar.

Também Alarcão & Tavares (2007:86) designa a actividade de supervisão em contexto de sala de aula como “o conjunto de actividades destinadas a obter dados sobre o que se passa no processo de ensino/aprendizagem com a finalidade de, mais tarde, proceder a uma análise do processo...”. Para que esta finalidade seja concretizada é necessário que após a observação haja um momento de reflexão conjunta cuja finalidade visa maior sucesso na aprendizagem dos discentes.

Ainda, segundo afirma Sá-Chaves (2000), a supervisão “é entendida como um processo de aprendizagem e de desenvolvimento do formando e do supervisor, podendo de acordo com a natureza da interacção criada, ser facilitado ou inibido”.

Assim, o esquema que a seguir se apresenta visa a compreensão do afirmado, ilustrando o modo como a supervisão passou a ser observada, nomeadamente no que se refere aos aspectos nela implicados.

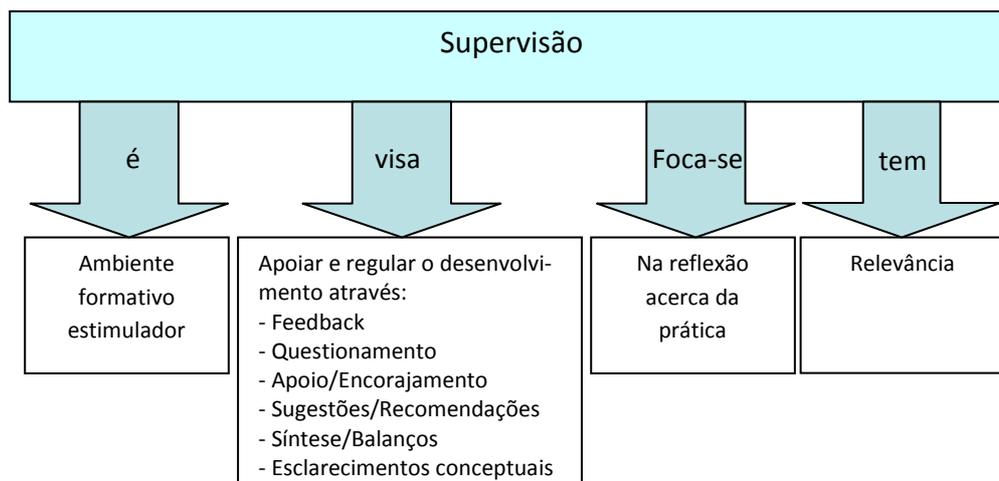


Figura 1.1 – “Concepção e práticas de supervisão” (Alarcão & Roldão, 2008: 53, adaptado)

1.1.3. A Relação Interactiva na Supervisão

Torna-se importante, desde já, desmistificar a função de supervisor de professores, dado que esta ocupação é muitas vezes confundida com opressão e policiamento face aos docentes. Ao contrário, a supervisão trata-se, de uma forma geral, de uma monitorização sistemática da prática pedagógica que parte de formas de reflexão e de experimentação Vieira (1993).

Esta tem como principal e grande objectivo trabalhar com (e não contra) os professores na troca de experiências e na ajuda da resolução de problemas efectivos na prática pedagógica, alicerçando-se na discussão construtiva e no trabalho cooperativo. Trata-se, também, de uma forma de avaliação dos docentes, do desenvolvimento do programa, da liderança, da participação e cooperação com todos os domínios da comunidade escolar, bem como de outros aspectos tais como a segurança e organização das diversas actividades curriculares e extra-curriculares, não esquecendo as relações profissionais e a formação dos docentes e alunos, tal como nos referem Tavares & Alarcão (2003:3-6) que acrescentam, ainda, que o supervisor de docentes “estabelece as relações entre reflexão, planificação, acção, avaliação e monitorização”.

Assim entendida, a supervisão pedagógica designa um processo interactivo entre um professor, em princípio mais experiente e mais informado, e um candidato a professor (*Ibidem*, 2003:16) em que o primeiro orienta o segundo através do diálogo presencial, visando a autonomia profissional do supervisionado. A supervisão aparece no contexto

escolar como muito mais do que uma simples orientação. É sempre uma aprendizagem (ou deveria ser) bilateral e colateral, sendo que supervisor e formando partilham conhecimento que é progressivamente co-construído, e é colateralmente o aluno quem usufrui e partilha desta construção de conhecimento. Este processo pressupõe uma regulação contínua (Fullan & Hargreaves, 1992).

A supervisão é aplicada ao docente, mas reflecte-se necessariamente nos projectos que visam a melhoria da aprendizagem, por exemplo, de alunos e professores. Esta melhoria implica que haja confrontação, significando que o educador se exponha, o que não é muito frequente na nossa cultura educativa e formativa. Porém, para promover a reflexão crítica sobre a aprendizagem, o professor tem de se expor. A propósito disto, Sá-Chaves (1999) defende que o supervisor deve estar atento às necessidades formativas, às motivações, às capacidades e competências profissionais do supervisionado, de forma a adequar a sua intervenção junto dele e ajudá-lo a progredir e a aceder a um saber, a um saber fazer e a um saber ser, necessários a uma intervenção contextualizada, apenas possível através de uma reflexão, um pensamento consciente, situado, partilhado.

Segundo Perrenoud (1999, citado por Alves & Machado: 97) ao professor da actualidade cabe a tarefa de adaptar-se às situações que se apresentam, isto é, “na reflexão, no “pensar sobre” é que o professor se prepara para actuar como educador neste mundo em constante mudança”.

Deste modo, a supervisão pode ser autónoma ou colaborativa. Na primeira forma, deve ser aplicada por todo o professor a si próprio. É assim que se produzem opções reflectidas e se dá o crescimento profissional, permitindo a tomada de decisões e consequentes acções. Na forma colaborativa, a supervisão dá origem à figura do supervisor, já que a supervisão deve reflectir relações dinâmicas de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Assim sendo, um supervisor é aquele que tem experiência de ensino, é perspicaz, sensato e demonstra perseverança (Alarcão, Roldão, Tavares, 2007; 2008). É aquele que é capaz de dinamizar, incentivar e preparar novas práticas educativas. É aquele que sabe acompanhar, formar e interagir com todos os agentes educativos; colaborar em projectos e avaliações institucionais; contribuir para a resolução de problemas da sua instituição (Alarcão, 2007).

Glickman (1985) refere que o supervisor será alguém que está atento, esclarece, encoraja, serve de exemplo, opina, negocia, orienta, condiciona, ajuda na resolução de situações surgidas e estabelece prioridades e critérios. Tendo em conta as variadíssimas

alterações inerentes ao processo de aprendizagem do aluno/formando, a existência de alguém que acompanhe tal processo é um factor determinante. Citando Oliveira-Formosinho (2002):

“Reconhecendo a complexidade da sala de aula, o trabalho dos professores é visto como algo que ultrapassa o conhecimento do conteúdo. Os professores devem constantemente reagir à mudança do cenário da sala de aula, baseando as suas decisões em práticas pedagógicas de eficácia comprovada que aumentem a probabilidade de o aluno aprender.”

Por isso, o supervisor surge como alguém que conduz, avalia e aconselha. Funciona também como um suporte no que se refere aos aspectos emocionais. O seu papel é tal, que o professor observado o reconhece como sendo a “peça” fundamental para o desenvolvimento das suas competências, conhecimentos e atitudes. Alarcão (2008) reforça esta ideia conceptualizando o supervisor como “*humanista, crítico-reflexivo, investigador das suas próprias práticas*”.

Podemos, assim, constatar que alguns dos autores referenciados consideram que a supervisão não se confina somente ao contexto da sala de aula, mas extrapolar-se-á por toda a instituição escolar. Nesta linha de entendimento, Alarcão & Tavares (2007: 150/151, adaptado) apresenta o perfil do supervisor, o qual pressupõe um conjunto de conhecimentos:

1. da escola como uma organização, com uma missão, um projecto e um determinado nível de desenvolvimento;
2. dos membros da escola e das suas características como indivíduos e como grupos;
3. das estratégias de desenvolvimento institucional e profissional;
4. dos fenómenos inerentes à aprendizagem qualificante, experiencial e permanente;
5. das metodologias de investigação – acção – formação;
6. de metodologias de avaliação de qualidade (das aprendizagens, do desempenho e institucional);
7. das ideias e das políticas actuais sobre educação.

Em síntese, os autores convocados permitem perspectivar diacronicamente a evolução do conceito e da prática supervisiva até ao momento, salientando-se o seu carácter reflexivo e conseqüente relevância para o conhecimento e desenvolvimento profissional docente.

1.1.4. Um Contributo para o Bem-Estar Docente

Cada vez mais a investigação em educação se direcciona para os aspectos práticos da actividade pedagógica. Os investigadores procuram novas linhas de investigação, no sentido de mudar as práticas, as abordagens e responder às novas exigências da Educação (Campos, 1993). É muito importante que o professor, enquanto supervisor, se preocupe com os processos de ensino/aprendizagem, atitudes e condutas próprias na sala de aula. Esta relação entre professor e alunos será tão mais beneficiada quanto mais “se possam orientar actividades que tenham em conta as suas necessidades, os seus interesses, as suas representações.” (Afonso, 2000: 93).

Independentemente de quem define o currículo nacional, os professores são os principais executores práticos dos currículos e, nesse âmbito, têm uma responsabilidade indiscutível nas situações de aprendizagem escolares (Lopes, 2003). Os professores são um dos fulcros das reformas educacionais decretadas oficialmente, pelo papel que desempenham na liderança da governação das escolas (Brazão & Sanches, 1997).

Também Cachapuz, Praia & Jorge (2000) descrevem de forma inequívoca o papel que os professores podem desempenhar sobre o próprio currículo:

“Faz todo o sentido dizer que os bons professores podem recuperar o pior currículo, informando-o de componentes essenciais para o vivificar, para relevar a humanização e a cultura científica, os valores éticos e morais, para dar sentido a novas atitudes sobre o sentir e o pensar. De outra forma, os maus professores podem liquidar o melhor dos currículos, lendo as suas principais mensagens de forma distorcida. Assim, apela-se para um trabalho conjunto dos professores, quer na interpretação e reconstrução do currículo quer na sua mobilização”.

Neste contexto, o trabalho em equipa e o interdisciplinar permitem que os professores caminhem, ainda que isoladamente, em direcções convergentes. As práticas educativas eficazes são resultado da reflexão da experiência docente partilhada entre colegas. Quando se tomam decisões em conjunto, a resistência à mudança diminui e todos passam a ser responsáveis pelo sucesso da aprendizagem na escola. Canário (2003:11) alerta para a importância da escola enquanto espaço ideal de formação contínua e de aprendizagem do professor na medida em que nela se “articulam dimensões pessoais, profissionais e

organizacionais, o que supõe a combinação permanente de muitas e diversificadas formas de aprender”.

Na verdade, um dos problemas identificados para a crise de identidade dos professores é a ausência quase total de um trabalho colaborativo efectivo entre colegas. Neste sentido, Nóvoa (1992) sublinha a importância do desenvolvimento organizacional no campo educacional. Para este, “*não basta mudar o [professor], é preciso mudar também os contextos em que ele intervém*”. Portanto, a supervisão deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas. Sublinhe-se a importância da noção de participação dos professores, enquanto protagonistas activos na concepção, realização e avaliação das práticas educativas.

Este autor aponta também a necessidade de criar uma nova cultura na formação de professores, em que participem as escolas e as instituições de ensino superior, no quadro de colaborações que caracteriza como “*partenariado pela positiva*”.

Estratégias pouco concisas, modelos de formação ineficazes, parca definição de objectivos, currículos desadequados e pouca acessibilidade a eficazes instrumentos de trabalho, levam a uma situação de frustração por parte dos profissionais de ensino, o que se reflecte no processo de supervisão, no supervisor e, conseqüentemente, no supervisionado. É urgente uma abordagem reflexiva, para que haja uma melhoria do processo de supervisão e desenvolvimento profissional efectivo. Elevar a capacidade de trabalho de um profissional do ensino é, não só valorizar as aprendizagens, como também melhorar as práticas pedagógicas. Destacar propostas, comentários, considerações são factores que originam uma perseverança mais válida e que leva a práticas pedagógicas significativas de avaliação e supervisão.

Simultaneamente, urge que se rompa com a cultura de isolamento instituída no sentido da abertura a uma colegialidade desejável e desejada e não imposta, o que pressupõe “o desenvolvimento mais acentuado de valores como a tolerância, o respeito pela diversidade, o rigor, a solidariedade e a cooperação [...] e que transcendem a sala de aula para abrangerem toda a escola e as relações com o seu meio” (Estrela:68).

Assim, esta consciência de que nenhum actor age sozinho, mas dentro de um sistema em que estão implicados uma pluralidade de actores, conduz-nos à valorização/avaliação das práticas e do seu efeito e não à avaliação da pessoa professor. Deste modo, deverá ter-se em consideração duas outras importantes dimensões: “o bem-estar (ou mal-estar) nas

relações e a satisfação ou a insatisfação” do professor no âmbito do percurso efectuado (Lison & De Ketele, 2007, citado por Alves & Machado, 2010: 26).

É precisamente nesta linha de entendimento que pretendemos, com esta investigação, identificar a receptividade a práticas supervisivas e conhecer as dinâmicas já desenvolvidas no seio de um Subdepartamento de Português que possam conduzir à mudança impulsionadora de um melhor bem-estar docente. Neste contexto, significa que equacionamos o grau de “bem-estar vivido” pelo professor nas “relações com o que ensina, [...] com os colegas, com a gestão e o clima de escola. “ bem como o grau de satisfação do professor quanto ao modo como exerce o seu ofício, como está na sala de aula, como está na sua escola, como recebeu o apoio que lhe foi dado” (Alves & Machado, 2010: 26) e à respectiva repercussão no seu desenvolvimento profissional.

1. 2. Apontamentos sobre o Conceito de Avaliação e Respectiva Função

O termo avaliação tem um significado plural e, neste sentido, temos de ter cuidado com o seu uso, pois depende do âmbito, do ponto de vista e do objectivo com que o utilizamos. Assim, é difícil definir o que é avaliar e não existem posições consensuais relativamente ao mesmo, verificando-se, por vezes, algumas confusões e interpretações díspares mesmo ao nível dos actores educativos envolvidos no processo.

Não sendo o enfoque deste estudo na temática da avaliação, mas na da supervisão, convém clarificar o seu significado uma vez que ambas estão inter-relacionadas e até porque, revisitando o pensamento de Roldão, supervisionar é avaliar, temos é de esclarecer, mais uma vez, a dimensão/o âmbito, sendo esta uma necessidade premente.

Assim sendo, vamos apoiar-nos no entendimento de De Ketele (2009) sobre a avaliação como um processo, tendo em conta que esta contempla várias vertentes, salientando, desde já, que este autor defende, preferencialmente, a avaliação dos “ensinos” do que dos professores ou seja, as “acções”, as práticas pedagógicas e os efeitos que estas produzem. Globalmente, a avaliação é, então, definida como um processo que consiste em recolher um conjunto de observações pertinentes, válidas e fiáveis e em confrontar este conjunto de critérios coerente com um referencial pertinente (processo de juízo), com a finalidade de fundamentar uma tomada de decisão adequada à função, ou seja, à finalidade pretendida na tentativa de responder à pergunta: Para quê?

Daqui decorre a enumeração de três funções distintas que estão subjacentes ao processo avaliativo: certificação (certificar socialmente os efeitos ou produtos de uma acção como, por exemplo, o êxito ou fracasso de uma aprendizagem ou o grau de profissionalismo de um professor...); regulação (melhorar uma acção em curso tal como o diagnóstico na turma de um professor X da razão pela qual alguns alunos progredem e outros não...); orientação (preparar uma nova acção, nomeadamente orientar um ou vários professores para uma acção de formação em função de uma análise de necessidades ou introduzir no sistema educativo um (novo) dispositivo de avaliação dos “ensinos”...).

Deste modo, para atingir a função pretendida tem de se ter em linha de conta os procedimentos, isto é, o como se avalia para chegar ao fim que se deseja. Assim sendo, o autor em referência evidencia, para o efeito, três “*démarches*”: a sumativa, a descritiva e a heurística ou hermenêutica ou clínica.

Relativamente ao primeiro procedimento enunciado, o propósito é quantificar, fazer uma “soma” (por ex. produzir uma nota na sequência de uma inspecção); no segundo, é descrever os elementos ou características do objecto avaliado (por ex. valorizar os índices de empenho de um professor em relação aos alunos com dificuldades ou identificar os factores que bloqueiam um dispositivo de avaliação de professores); e, no terceiro, dar sentido a um conjunto de índices (Q e q), por ex. de um professor X numa escola X para...

Podemos inferir que, de facto, consoante a função assim se determina o tipo de “*démarche*” a adoptar, sendo que na linha do processo de supervisão formativa devemos efectuar uma avaliação descritiva e clínica numa perspectiva reflexiva, não devendo ser contemplada a avaliação sumativa dadas as finalidades distintas, isto porque o objectivo primeiro e último não é quantificar no intuito de atribuir uma classificação final e da certificação. A finalidade de processos avaliativos com uma função formativa é a regulação no sentido em que serve para melhorar uma acção em curso, o que significa que não está inteiramente acabada. Por isso, pretende-se “identificar as aprendizagens e os erros ainda presentes, fazer o respectivo diagnóstico, propor estratégias de remediação ou de consolidação, procurar nas práticas do professor aquelas que deveriam ser melhoradas (Alves & Machado, 2010: 15).

Quanto aos actores implicados no processo, estes devem ser sempre avaliados tendo em conta o sistema em que se inserem, pois nenhum actor age sozinho, logo avalia-se a acção de um actor num contexto específico. Assim, ao avaliar a acção de um actor, avalia-

se indirectamente o sistema e as acções dos outros actores do sistema: alunos, pais, professor, colegas do professor, directores, autoridades políticas, entre outros.

1.2.1. Avaliação e *Postura de Reconhecimento*

Na linha de pensamento de De Ketele (2009), a avaliação que tem como princípio orientador uma “postura de reconhecimento” supõe não formular um “juízo” sobre a pessoa ou sobre os comportamentos da pessoa, mas partir dos efeitos das práticas bem como questionar enquanto “amigo crítico” a relação entre os efeitos identificados e as práticas implementadas, não esquecendo de reconhecer “o pólo de excelência” de cada pessoa o que significa esta mesma pessoa ter desenvolvido uma competência num domínio particular que os outros não conseguiram desenvolver a tal nível. Segundo este autor, todas as pessoas têm um pólo de excelência num domínio específico, o qual é frequentemente mal conhecido ou, se é conhecido, não é valorizado.

Uma avaliação conduzida com uma “postura de reconhecimento” procura identificar, valorizar e gratificar o pólo de excelência de cada actor seja ele professor, aluno ou a própria escola. Assim, se “a avaliação não tem por finalidade sustentar um juízo sobre a pessoa e as suas práticas mas ajudar os actores implicados a tomar decisões pertinentes, o papel do avaliador é o de ser um amigo crítico” (De Ketele, 2001b, Jorro, 2006 citado por Alves & Machado, 2010:25).

No que diz respeito ao papel do “amigo crítico”, este respeita a pessoa do outro, situando-o num contexto e numa história e tem em conta o seu estatuto; é também um “aliado”, pois está lá para “ajudar”, para valorizar e não para condenar; é crítico uma vez que tenta fazer descobrir e explicitar a fundamentação das escolhas, das acções e dos seus efeitos; até porque este é crítico com ele mesmo, explicitando e submetendo à crítica a fundamentação das suas próprias escolhas, das suas acções e dos seus efeitos. É, deste modo, no nosso entender, um supervisor reflexivo que se expõe e estimula a troca de experiências, dando abertura para que haja um trabalho colaborativo e para que da reflexão sobre a acção resultem outras acções em prol do desenvolvimento profissional e, mais uma vez, da qualidade da prática educativa.

Partilha desta opinião Alarcão & Tavares (2007: 149) quando afirmam que na reconceptualização da função dos supervisores na escola reflexiva, podemos atribuir-lhes a

função de “facilitadores ou líderes de comunidades aprendentes, pois a sua função principal consiste em fomentar ou apoiar contextos de reflexão formativa e transformadora que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutem no desenvolvimento profissional dos agentes educativos [...] e na aprendizagem dos alunos que nela encontram um lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem”. Deste modo, os supervisores têm de conhecer o pensamento institucional estratégico e saber estabelecer as relações entre reflexão, planificação, acção, avaliação, monitorização.

Vieira (1993: 29) acrescenta que a complexa tarefa do supervisor se desenvolve em duas dimensões fundamentais da supervisão: “a dimensão analítica, referente aos processos de operacionalização da monitoração da prática pedagógica, e a dimensão interpessoal, relativa aos processos de interacção (acção recíproca) entre os sujeitos envolvidos na monitoração da prática pedagógica”.

Podemos, então, afirmar que avaliar segundo uma “postura de reconhecimento” e não de uma “postura de controlo” supõe partir dos efeitos considerados prioritários, sendo que para isso o supervisor deve questionar-se (“prático reflexivo”) e provocar a discussão sobre a relação entre efeitos observados e práticas, adoptando uma “postura de amigo crítico” para adoptar e experimentar um plano de acção (= tomada de decisão) que se espera, mas sem certeza, permitir um progresso sobre os efeitos considerados prioritários.

No entanto, alguns autores como Alves & Machado (2010:21/22), no âmbito da avaliação do ensino, perspectivam a concepção de um dispositivo de avaliação de “natureza sistémica, no qual se cruzem as três funções principais da avaliação [avaliar para orientar; avaliar para regular/melhorar e avaliar para certificar] e os diferentes actores [alunos, professor, colegas, director da escola, conselheiros/acompanhantes e autoridades regionais ou nacionais] que intervêm directa ou indirectamente”.

Face ao exposto, no âmbito deste estudo, devemos entender a supervisão como uma avaliação que assume uma “postura de reconhecimento” e não uma “postura de controlo”, considerando os aspectos explicitados sobre a problemática que gira em torno do conceito e do processo de avaliação.

CAPÍTULO 2. - CULTURAS PROFISSIONAIS E ORGANIZACIONAIS

2.1. Cultura Profissional Docente

As culturas profissionais definem-se como sendo “*grupos ocupacionais cujo trabalho e emprego têm um estatuto e prestígio social elevados, baseado na posse de um título e de uma qualificação escolar de nível superior que permite o uso e aplicação de conhecimento abstracto e científico em acções que são tidas como da competência exclusiva de profissionais, e não de amadores*” (Caria, 2008).

Como defendem Hyde, Ormiston e Hyde (1994, citado por Santos, 2000) as escolas apresentam diferenças na sua dimensão sociocultural. Dá-se o exemplo de algumas escolas, em que as relações de amizade entre professores garantem o desenvolvimento do diálogo sobre os alunos e as práticas pedagógicas, enquanto noutras, a existência de uma competição latente entre os docentes contraria este tipo de colaboração. Assim, também é certo que a análise da cultura profissional pode não ser consensual, uma vez que é desenvolvida a partir de diversas categorias. No entanto, é possível encontrar-se acordo no que concerne à influência que esta cultura tem no trabalho e no percurso profissional dos professores (Santos, 2000). Num trabalho clássico sobre o tema, Feiman-Nemser e Floden (1986, citado por Santos, 2000) analisam a cultura profissional docente considerando as seguintes variáveis: as normas de interacção, as recompensas e carreiras, e o conhecimento profissional dos professores. Estes investigadores concluíram que, apesar de não se poder falar de uma cultura profissional universal (a cultura profissional varia de país para país, de escola para escola, de nível de ensino para nível de ensino,...) um dos seus traços mais marcantes tende a ser um forte individualismo por parte dos professores.

Todavia, Nóvoa (1991) sublinha que no âmbito da necessária construção de uma nova profissionalidade docente em Portugal, o espaço adequado da formação “já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar”. Neste contexto, o autor apela à criação de “redes de (auto) formação participada”, à “troca de experiências” e à “partilha de saberes” que permitam constituir e consolidar “espaços de formação mútua” no interior dos estabelecimentos de ensino portugueses”.

Neste sentido, a figura do professor é vista como fundamental à formação dos indivíduos, dando resposta às problemáticas escolares e da sociedade, em geral, como nos

indica Arends (1995:27): “ (...) os professores competentes são aqueles que estão familiarizados com um conjunto de conhecimentos existente relativo ao ensino, que estão dotados de um repertório de práticas eficazes, que têm atitudes de reflexão e de resolução de problemas e que consideram o processo de aprender e ensinar um processo para toda a vida”.

Por esta responsabilização social, o docente é alguém que terá indubitavelmente de estar em contínua aprendizagem de forma a ampliar os seus conhecimentos no plano prático e em contexto de sala de aula.

Diante desta abordagem, o que ressalta é o profissionalismo do professor que é colocado no foco de todo o processo de qualificação escolar e a sua identidade advém de um trabalho de construção individual e pessoal. Nóvoa (2000:16), quanto a esta dimensão identitária do docente refere os “Três AAA”:

- “A de Adesão, porque ser professor implica a adesão a princípios e a valores, a adopção de projectos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens;
- A de Acção, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal [...];
- A de Auto consciência, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria acção [...].”

A este propósito é importante convocar, também, o pensamento de Roldão (2007) sobre a especificidade do que é ser professor e consequente afirmação social da profissionalidade do mesmo. Deste modo, o caracterizador distintivo do docente, ao longo do tempo e embora contextualizado de diversas formas, é a acção de ensinar, sendo, todavia, necessário ter em conta um conjunto de questões quer históricas, quer conceptuais: por um lado, é importante saber o que se entende por ensinar e, por outro, reconhecer que esta não é uma função contemporânea do reconhecimento e afirmação histórica de um grupo profissional relacionado com a mesma.

No que respeita à representação do conceito de ensinar, este tem sido, segundo a autora supracitada, associado a uma postura mais tradicional do professor transmissivo, referenciado predominantemente a saberes disciplinares e a uma leitura mais pedagógica e a um campo alargado de saberes. Aponta, ainda, que a função de ensinar, nas sociedades actuais, retoma a linha de interpretação do referido conceito e é caracterizada pela figura da dupla transitividade e pelo lugar de mediação. Posto isto, ensinar entende-se como a

especialidade de fazer aprender alguma coisa a alguém, contudo, esta proposição conceptual não é fechada o que significa que o conceito de ensinar não contempla uma função definitiva e definidora, tal como Shulman refere “teaching is a beautifully ambiguous term”.

Por sua vez, de acordo com Nóvoa (2000:20), a história recente dos professores, na sua constituição gradual enquanto grupo profissional, desenvolve-se num processo complexo de profissionalização segundo um modelo que se organiza em quatro etapas evolutivas e em torno de duas dimensões: a) corpo de conhecimentos e técnicas; b) conjunto de normas e valores, em cujo cruzamento se estabelece como eixo estruturante, em cada momento, o estatuto social e económico dos professores. Podemos igualmente destacar, tal como refere Roldão, que existem dois processos sociais distintos no caminho percorrido na profissionalização dos docentes:

- “a) um, extrínseco, de natureza político-organizativa: a institucionalização da escola como organização pública, e do currículo que a legitima no plano social, a partir da necessidade de: 1) alfabetizar a população, incluindo os professores; 2) viabilizar um maior grau de politização das populações; 3) afirmação social da instituição escola que funciona como alavanca principal, ainda que não única, do processo gradual de afirmação dos docentes como grupo profissional socialmente identificável;
- b) outro, de natureza intrínseca, associado à necessidade de legitimar esse grupo social dos docentes, bem como à necessidade de afirmação de um conhecimento profissional específico, corporizado, e por sua vez, estimulado pelo reconhecimento da necessidade de uma formação própria para o desempenho da função, que constituiu um dos grandes passos [...] para o reconhecimento social dos docentes enquanto grupo profissional.”

Importa referir, do mesmo modo, que o processo de profissionalização dos docentes não é, de todo, linear nem unidireccional, tal como indica Nóvoa (2000: 21), passando, historicamente, por momentos de profissionalização e de desprofissionalização.

Ainda segundo Roldão (2007), hoje vive-se um momento particularmente crítico no que respeita ao processo de desenvolvimento do grupo profissional, pois existe uma “luta” entre a afirmação e o abatimento da profissionalização do professor, devido a factores como a massificação escolar, que, conseqüentemente, leva à expansão e diversificação dos públicos escolares, à imobilidade dos dispositivos organizacionais e curriculares da escola

geradora do seu anacronismo face às realidades actuais, à pressão das administrações e dos poderios económicos para uma funcionarização crescente dos professores. Neste contexto, é necessário ter em conta e realçar a absoluta centralidade do conhecimento profissional, embora rodeada de outras questões que funcionam como factores decisivos na distinção profissional.

Assim sendo, no caso dos professores, quer a função, quer o conhecimento profissional têm-se mutuamente gladiado, “por um lado, por uma tendência para a difusão envolvida de uma discursividade humanista abrangente, que não permite aprofundar a especificidade da função, nem do saber; por outro lado, por uma orientação para a especificação operativa, associada à redução do ensino a acções práticas que se esgotam na sua realização, em que o saber é mínimo e a reflexão dispensável e que acabam traduzidos numa tecnicização da actividade”.

Efectivamente, a grande dificuldade na clarificação da especificidade do conhecimento profissional docente resulta de diferentes factores, tais como a própria complexidade da função, à quase inevitabilidade de ligação de elementos pessoais e profissionais no desempenho docente, bem como à preexistência histórica do acto de ensinar face à formalização da formação para ensinar, que associou os corpos de saber necessários à formação de alguém que ensina.

Na realidade, a actividade de docência praticava-se muito antes de esta produzir conhecimento sistematizado, por isso, transporta consigo uma inevitável praticidade que, caso não fosse questionada nem teorizada, nunca se transformaria a actividade em acção profissional e esta funcionaria apenas na monotonia não questionada e incapaz de responder às reais solicitações impostas ao professor diariamente.

Posto isto, é relevante realçar, uma vez mais, que a supervisão se apresenta como um elemento necessário à profissionalização e ao constante aperfeiçoamento dos docentes.

2.1.1. Expectativas em Relação ao Trabalho do Professor

Na realidade, os professores trabalham demasiadamente isolados para enfrentar a complexidade e multiplicidade de tarefas que todos – Ministério da Educação, membros da direcção da escola, encarregados de educação, alunos e a sociedade em geral – esperam que eles desempenhem de forma eficaz.

É sabido que, hoje em dia, numa sociedade de grande competitividade económica, a imagem profissional se associa à de desempenho profissional. As expectativas sociais relativamente ao combate ao insucesso e abandono escolares, por exemplo, são uma enorme pressão social que recai sobre a profissão docente. O mal-estar na docência explica-se também por “*mudanças significativas nos parâmetros do exercício profissional com impacto nefasto no equilíbrio pessoal dos professores e na qualidade da educação*” (Lopes, 2001).

Elliot (1990) afirma que o paradigma técnico (paradigma vigente na organização escolar portuguesa) “*desprofissionaliza os professores, convertendo-os em instrumentos intermediários, aplicadores de técnicas elaboradas por especialistas externos, cujos fundamentos e finalidades escapam ao seu conhecimento e controlo*”.

Esta é uma das perspectivas apontadas para justificar a necessidade que o projecto de supervisão pedagógica tem de promover o trabalho colaborativo e a relação entre os professores. Trata-se de contribuir individualmente para o grupo, protegendo a sua identidade profissional e, em consequência, a sua cultura profissional.

No seguimento do já mencionado, é importante distinguir o conceito de supervisão pedagógica da supervisão da prática educacional, como nos referem Alarcão & Tavares (2007:129): “A supervisão da prática educativa, e não meramente pedagógica, emerge não apenas como um caso particular de ensino-aprendizagem, mas como uma auto e hetero-supervisão comprometida e colaborante em que os professores se entre-ajudam a desenvolver-se e a melhorar a sua actividade de ensino e educação, numa escola que, também ela, se encontra num processo de desenvolvimento e aprendizagem.”.

Torna-se, assim, conveniente ter em atenção a perspectiva dos professores face ao projecto de supervisão e avaliação do desempenho. No desenrolar do desenvolvimento do sistema educativo, o campo pedagógico/educacional funciona tendo em conta variáveis tais como as condicionantes socioeconómicas e culturas externas ao desenvolvimento curricular do aluno. Contudo, actualmente, o sucesso ou o insucesso dos discentes é visto como intimamente associado ao desempenho dos professores, uma vez que sem docentes experientes e qualificados não será possível a qualidade do ensino, daí se considerar extremamente importante a supervisão contínua do desempenho dos docentes.

2.1.2. Avaliação do Desempenho Docente – o Paradigma Reformulado em 2007

No contexto do processo avaliativo dos docentes, já foi explicitado que a supervisão pedagógica foi valorizada na formação inicial de professores ou na profissionalização *in loco*, todavia, não era (e não é?!) uma prática generalizada nem no âmbito da formação contínua nem nas escolas.

Porém, o actual modelo de avaliação dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário prevê, no seu conjunto de princípios, a necessidade supervisiva e as respectivas orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Neste sentido, as alterações ao Estatuto da Carreira Docente, que surgem na continuidade do Decreto nº 139-A/90, de 28 de Abril, depois substancialmente alterado pelo Decreto – Lei nº 1/98, de 2 de Janeiro, foram publicadas no Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro, após o diagnóstico realizado por João Freire, em Dezembro de 2005, “o trabalho técnico de incorporação das soluções no diploma legal, a sua discussão pública e a negociação com as organizações sindicais durante o ano de 2006”(Rodrigues, 2010:272).

Deste modo, as alterações constam do artigo 40º, a saber:

“Caracterização e objectivos da avaliação do desempenho

1 - A avaliação do desempenho do pessoal docente desenvolve-se de acordo com os princípios consagrados no artigo 39.o da Lei de Bases do Sistema Educativo e no respeito pelos princípios e objectivos que enformam o sistema integrado de avaliação do desempenho da Administração Pública, incidindo sobre a actividade desenvolvida e tendo em conta as qualificações profissionais, pedagógicas e científicas do docente.

2 - A avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.

3 - Constituem ainda objectivos da avaliação do desempenho:

- a) Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente;
- b) Contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente;
- c) Permitir a inventariação das 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;
- f) Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente;
- g) Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares;
- h) Promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade.”

Posteriormente, o Decreto-Lei 75/2010, de 23 de Junho, vem novamente rever e aprofundar o sistema de avaliação e desempenho da actividade docente, conforme o explicitado acerca do professor relator (mais adiante neste estudo).

Apesar da evolução no modo de encarar a avaliação, Formosinho & Machado (2010: 108) consideram que o actual modelo se afasta de uma perspectiva de escola reflexiva “quando desloca o enfoque da escola para o professor enquanto indivíduo e o desapossa do controlo do processo de supervisão, quando coloca o foco no acto de ensinar e o fragmenta com intuítos apenas de medida e classificação, quando substitui uma valoração holística do desempenho em função dos objectivos da educação por um aglomerado compartimentado de classificações e parcelares juízos de valor, quando esquece a complexidade da actividade docente (...) e a faz equivaler à de um funcionário administrativo”.

De facto, ao colocar paralelamente a supervisão formativa com a avaliação de controlo numa perspectiva de “prestação de contas” somente com o intuito de progressão na carreira, que está submetida a um contingente limitado de cotas, não vai decerto favorecer o trabalho colaborativo e partilhado. Antes pelo contrário, gera mais lacunas ou dificuldades e apenas, aparentemente, se mobilizam estratégias de cooperação entre os docentes os quais se sentem excessivamente expostos a uma avaliação que “mistura” duas dimensões distintas em que a certificativa se sobrepõe notoriamente à formativa.

Consequentemente, esta situação vai conduzir a um ambiente de instabilidade, de desmotivação e até de consternação, perdendo-se a essência do processo de supervisão. Opostamente, Rodrigues (2010:279) afirma que os professores simplesmente recusam a diferenciação e que o que esteve realmente “em causa não foi verdadeiramente este ou aquele modelo de avaliação. O que esteve em causa foi a possibilidade de dela resultar uma classificação e a correspondente distinção de alguns professores”.

Não obstante a mais valia da supervisão para todo o sistema educativo, devemos sublinhar uma questão problemática que se prende com os casos nos quais os supervisores/avaliadores não possuem suficiente preparação ou formação para o exercício desta função de forma válida, embora os normativos a contemplem como norma a seguir.

Estes agentes mediadores podem ser, muitas vezes, aqueles que tratam essencialmente da gestão burocrática escolar e a quem são entregues funções de supervisão, cuja função é a de validar, julgar e avaliar as competências profissionais e a qualidade do desempenho dos docentes em contexto de sala de aula. Assim sendo, este tipo de situações torna visível

a importância da existência de supervisores bem formados para o exercício das suas funções e reflecte a urgência e a necessidade de se rever e articular, da melhor forma, todo o sistema, para que este potencie a qualidade do trabalho docente e o consequente sucesso da generalidade do sistema educacional. Importa que os indicadores de desempenho vão ao encontro dos professores e que não produzam um efeito contrário.

Efectivamente, a actividade de docência, por si só, é já ampla e constantemente avaliada, mesmo que em termos subjectivos, em toda a comunidade onde se move. No entanto, este assunto da supervisão integrada na avaliação de desempenho, por todas as razões já apontadas, tem criado insatisfação nos docentes e mesmo o descrédito relativamente ao futuro da profissão docente cujo modelo actual não promove, de todo, o mérito e muito menos a excelência. Não raras vezes ouvimos os professores a afirmar a urgência da revisão e reformulação destas questões para que este possa ser um projecto justo, que valorize o trabalho de ensino e cuja avaliação seja feita de forma adequada, imparcial e objectiva por profissionais qualificados, admitindo que uma avaliação externa à escola seria eventualmente mais justa.

Apesar da controvérsia e da contestação geradas em torno da Avaliação do Desempenho dos professores, nos moldes actuais, Rodrigues (2010:270/271) refere que um dos objectivos específicos associado à alteração do Estatuto da Carreira Docente é “fazer reverter para as escolas o tempo de trabalho de professores mais experientes, (...) ao nível das funções de enquadramento, coordenação, supervisão e avaliação”. Acrescenta, ainda, que um outro objectivo é “instituir a avaliação do desempenho como condição básica da progressão e do desenvolvimento profissional”. Estes objectivos, no entendimento de Formosinho & Machado (2010: 108/109), não são conciliáveis, logo não concretizáveis, uma vez que “ a associação entre a supervisão e a função certificadora da avaliação de desempenho docente acarreta alguma suspeita sobre a primeira, porquanto a segunda conduz a uma classificação dos professores com incidência na progressão na carreira e aparece muito associada à maximização dos resultados ou dos produtos e afastada de um modelo de processo” como pressupõe a prática supervisiva. Os autores acrescentam, ainda, que, neste caso, a supervisão torna-se um dispositivo mais de conformismo e conformidade que de “acção pró-activa e melhoria da escola”.

Assim, e parafraseando os autores citados, justifica-se que a avaliação para o controlo seja de carácter obrigatório e se faça de dois em dois anos, tal como previsto na lei, e que a

avaliação para o progresso dependa da vontade do professor em progredir na carreira e se faça num tempo mais largo e consentâneo com as etapas do desenvolvimento profissional, pois, a exemplo do que afirma Day (1993, citado por Formosinho & Machado (2010: 116), a avaliação do desenvolvimento profissional dos professores deve “ter relação estreita com a reflexão, a aprendizagem e a mudança do professor e depende de um trabalho de interacção e observação que é moroso”.

2.1.3. Desenvolvimento Profissional Docente e Melhoria da Qualidade do Ensino

Ao centrar a atenção no desenvolvimento profissional do professor e toda a problemática que envolve este conceito, leva-nos a abordar conceitos tais como “aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem [de saberes], desenvolvimento profissional ou desenvolvimento de professores (García, 1999:136).

Para que a supervisão/avaliação de docentes funcione em plenitude será essencial que os professores se envolvam nas actividades formais e informais educativas que poderão conduzir a novos níveis de renovação dos seus pensamentos e comportamentos. Isto conduz-nos à contínua renovação de saberes dado que “... a melhoria da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores...” (Freire, 1996:308). No seguimento da mesma lógica, podemos ler que “tal como o ser humano, o professor deverá evoluir, e não é lógico nem natural que estabilize ou estagne no início da carreira” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996:92), isto para nos dizer que a supervisão e a avaliação de professores aplicada apenas no início da carreira, aquando do estágio do docente, não seria uma boa alternativa para a qualidade da aprendizagem. Deste modo, “Torna-se evidente um princípio de continuidade do processo formativo [...] deixando clara a [...] consequente possibilidade de desenvolvimento, que sustenta a hipótese de formação como um processo constante ao longo da vida” (Sá-Chaves, 2005:8).

Ainda no sentido de corroborarmos esta perspectiva acerca da suma importância do processo de supervisão/avaliação enquanto modo de formação contínua dos professores, consideramos esclarecedor transcrever duas acepções complementares sobre o desenvolvimento profissional:

“O desenvolvimento profissional é um projecto ao longo da carreira desde a formação inicial, à iniciação, ao desenvolvimento profissional contínuo através da própria carreira [...]. O desenvolvimento profissional é uma aprendizagem contínua,

interactiva, acumulativa, que combina uma variedade de formatos de aprendizagem” (Fullan, 1987, citado por García, 1999:27).

“O desenvolvimento de professores está para além de uma etapa informativa; implica a adaptação às mudanças com o propósito de modificar as actividades instrucionais, a mudança de atitudes dos professores e melhorar o rendimento dos alunos. O desenvolvimento de professores preocupa-se com as necessidades pessoais, profissionais e organizacionais.” (Heidman, 1990, citado por García, 1999:138)

Alguns autores como, por exemplo, Barbosa co-relacionam o desempenho dos professores com as fases do seu próprio desenvolvimento, justificando esta co-relação com as mudanças do desenvolvimento que poderão influenciar decisões sobre as necessidades, motivações, focos de interesse e a capacidade dos docentes em vários estádios do seu próprio desenvolvimento, o que poderá levar à incidência nos objectivos profissionais e nos programas de desenvolvimento profissional por parte dos mesmos. Também segundo García (2009), deve entender-se “ o desenvolvimento profissional dos professores enquadrando-o na procura da identidade profissional, na forma como os professores se definem a si próprios e aos outros. É uma construção do *eu* profissional, que evolui ao longo das suas carreiras”.

Na linha de pensamento da reflexão efectuada, podemos inferir que a mudança das perspectivas face à supervisão/avaliação de docentes é fundamental para a melhoria da qualidade do ensino. Desta forma, parece-nos evidente que com a tomada de consciência desta melhoria, com a consciência da importância de um contínuo de formação, será possível, num futuro próximo, surgir novas práticas ao nível supervisivo emergentes das necessidades reais experienciadas pelos vários actores educativos que se movem na escola. Para que isso aconteça com sucesso é necessário que sejam reconhecidos os benefícios desta prática formativa no sentido de serem implementadas novas formas de acção e de estar face à profissão que contribuam, efectivamente e de modo decisivo, para o desenvolvimento pessoal e profissional do docente.

Neste sentido, esta melhoria obtida com a mudança é visível no seguinte esquema de Ghysens:

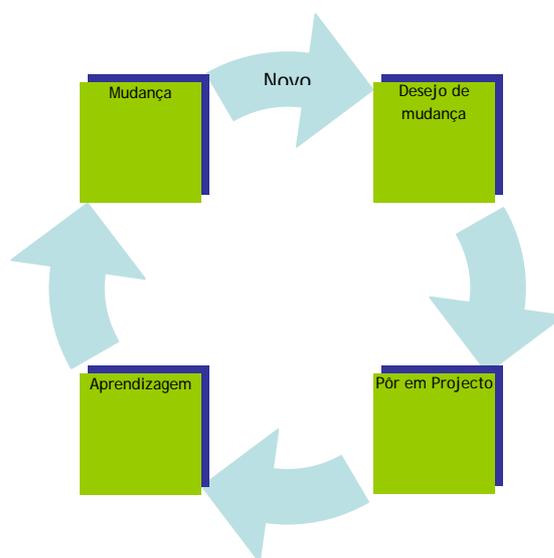


Figura 2.1. – Esquema de Ghysens (Fonte Cró, 1998:83, adaptado)

Para que fosse claro e perceptível a todos os agentes educacionais, Garmston, Lipton e Kaiser (2002: 106-109) propuseram *Os Nove Princípios de Mediação do Desenvolvimento Profissional* a seguir elencados:

1. “Cada pessoa percebe o mundo a partir da sua estrutura de referência única, pelo que o mediador deve perceber como o mundo surge ao outro, através da recolha de dados, sem qualquer tipo de julgamentos”;
2. As interacções quer planeadas, quer espontâneas são mais eficazes quando têm um objectivo de transcendência, isto é, qualquer que seja o objectivo a curto prazo de supervisão mediadora, o objectivo mais lato é o desenvolvimento contínuo e a integração de novos conhecimentos”;
3. “A interacção mediadora deve ir ao encontro da outra pessoa na sua própria estrutura de referência, mas este é apenas um ponto de partida”;
4. “As pessoas fazem as escolhas mais acertadas para si próprias a qualquer momento, de acordo com o seu modelo do mundo. Assim, a função de supervisão deve libertar-se de julgamentos e de avaliações que iriam limitar a capacidade do sistema para trabalhar construtivamente com os professores”;
5. “Proporcionar escolha: os mediadores eficazes consideram e oferecem opções”;
6. “Respeitar todas as mensagens: os mediadores competentes sabem que a comunicação ocorre simultaneamente a diferentes níveis e respeitam as mensagens verbais e não-verbais”;

7. “Os recursos de que cada pessoa necessita encontram-se na sua própria neurologia ou história pessoal – a supervisão pode facilitar o acesso a esses recursos internos e mediar o crescimento desenvolvimental”;
8. “Quanto maior a adaptabilidade e flexibilidade do mediador, mais eficaz será a sua acção numa relação que resulte em crescimento. O facto das mediações falharem deve-se, muitas vezes, à incapacidade do mediador em ter a flexibilidade necessária”;
9. “Os resultados da supervisão mediada são atingidos ao nível psicológico. Este tipo de interacção proporciona o desenvolvimento ao longo do contínuo de construção de significados”.

Nesta sequência, urge reforçar o quanto é determinante a formação ao longo da vida quer do supervisor, quer do supervisionado, actores estes em constante aprendizagem e evolução, para que haja mudança nas práticas rotineiras, no trabalho desenvolvido diariamente que se deseja mais partilhado e colaborativo em prol do sucesso dos alunos e da escola. Uma escola que também é “aprendente”, convocando, assim, o pensamento de autores como Alarcão e García.

2.2. Cultura Organizacional da Escola

A questão organizacional das instituições escolares em Portugal é um assunto que, embora em crescente interesse, é ainda pouco investigado e estudado por investigadores portugueses, como nos indica Torres (2006) “...um rol suficientemente diversificado de trabalhos de investigação sobre a cultura organizacional em contexto escolar. Produzidos (quase todos) no âmbito de provas de mestrado e doutoramento, os trabalhos desenvolvidos por Sanches (1992), Gomes (1993), Sarmiento (1994, 2000) e Torres (1997, 2004) constituem o ainda reduzido universo de contributos portugueses sobre este objecto de estudo.”. No entanto, Torres, nos seus trabalhos de investigação, nomeadamente em *Dilemas Teóricos no Processo de Construção da Cultura Organizacional*, estuda e analisa este tema, tentando compreender as condições de produção da problemática acerca da cultura organizacional e listar os diferendos teórico-científicos que esta foi atingindo a nível da matriz disciplinar que compreende a sociologia das organizações.

No decorrer do seu estudo, já supracitado, Torres refere que nesta problemática sobre questões organizacionais existem duas dimensões complementares e paralelas que

conduzem o percurso analítico: uma primeira dimensão que designou de concepção ontológica de organização, que permite entender os factores que intervêm nos processos de construção do campo organizacional; e uma segunda dimensão que visa as manifestações de ordem cultural e simbólica e que incide sobre o grau de partilha cultural dos indivíduos (que, no caso específico deste estudo, diz respeito a todos os agentes que intervêm na organização escolar) e que procura analisar as formas dominantes, utilizadas pelos mesmos, dentro de um conjunto de regras estabelecidas *à priori*. Assim e decorrente desta problemática respeitante à organização escolar, o estatuto dos indivíduos e das suas acções ficam subordinadas às oportunidades e às limitações impostas pelas estruturas organizacionais e, desta forma, como nos indica Torres, “assumem uma natureza passiva, dependente e submissa, face a uma ordem supra-razional [...]”

Ao longo da história foram referidos vários modelos de organização, porém, e a par disto, assiste-se igualmente a uma desconstrução do modelo clássico de organização, onde a componente humana e comportamental assume maior centralidade analítica, tal como referido por Friedberg (1995:371) que indica uma “complexificação do objecto social”. Esta complexificação que colocou o comportamento humano no cerne das atenções, conseguiu desneutralizar a tensão entre o formal e o informal, embora este último mantenha uma relação de subalternidade no contexto estrutural das organizações, tal como tem sido visado no presente estudo. Acerca desta complexificação, Torres refere que:

“ A diferença reside agora na importância e destaque concedido ao informal, que passa a figurar ao lado da estrutura [...], que se pode traduzir tanto em antagonismo e concorrência directa, como numa certa dependência unidireccional: no primeiro caso, os dois campos ao obedecerem a lógicas diferenciadas opõem-se e contradizem-se; no segundo caso, o informal, apesar de regulado pelo factor grupo, tende a reflectir e a reproduzir a lógica formal-estrutural. [Estamos assim] em presença de um dilema ambivalente e/ou em potência, cujas relações de sobredeterminação unilaterais (tipo causa-efeito) indiciam, uma vez mais, a presença de um actor passivo no trabalho e que apenas responde de forma estereotipada e previsível aos estímulos recebidos dos grupos de referência ou do enquadramento formal (estrutura)”.

Assim, o que temos vindo a analisar é a forma como a implementação de medidas de supervisão, podem, de algum modo, combater este estado inerte dos indivíduos sociais inerentes às instituições organizacionais, provocando uma resposta activa e de reacção ao

ambiente no qual se move, tendo em conta não só a estrutura/organização, mas todos os agentes que dela fazem parte e devem beneficiar.

Não obstante, convém ter em conta as palavras de Costa (2007:97-118) quando alerta para o facto da análise de uma “cultura” organizacional da instituição escolar “ ser, actualmente, para os investigadores uma “... tarefa [...] deveras mais aliciante, mas também mais complexa, dada a necessidade de vigilância constante na desocultação da realidade, sobretudo aquela que se encontra por detrás de aparências de normalidade e de estabilidade”. Para o efeito, o autor propõe a perspectiva de análise pós-burocrática (mudança de paradigma nos anos 70), e na qual o autor se baseia no seu estudo, que proporciona uma forma inovadora de ver a realidade organizacional: descritiva, analítica e interpretativa, permitindo o reconhecimento da complexidade e ambiguidade do enredo organizacional e apontando para a necessidade de leituras plurais do seu funcionamento. A pluralidade de modelos teóricos de análise das organizações torna-se imperiosa para melhor compreender criticamente a escola como organização educativa.

Não sendo objectivo deste estudo apresentar conclusões sobre uma investigação de carácter organizacional e cultural do contexto escolar português, manifesta-se relevante perceber de que modo a organização da unidade orgânica influencia a actividade supervisiva, tendo esta um papel fundamental no contexto da dinâmica educativa.

2.2.1. As Organizações Escolares e Respectivo Funcionamento

Na verdade, o conhecimento acerca das organizações escolares e do seu funcionamento reveste-se de particular importância, pois constitui um factor a ter em conta para a compreensão do comportamento dos docentes dentro da escola que reciprocamente a influenciam, assim como ao respectivo funcionamento e desenvolvimento. A supervisão dentro da organização escolar é uma forma de comportamento organizacional desenvolvida para atingir determinados objectivos dentro da Escola.

De facto, as acções de administrar, de orientar e de supervisionar acompanham o Homem desde sempre, mas é com a consolidação do capitalismo que são melhor elaboradas e ficam melhor definidas as suas intencionalidades, com a aplicação das Teorias da Administração Empresarial, cujos princípios norteadores giram em torno da produtividade, da eficiência, da eficácia, e do controle daqueles que administram sobre

aqueles que executam, procurando assim, através da burocracia, garantir o cumprimento dos objectivos da organização empresarial. Esta burocracia chega também ao espaço escolar. E de acordo com Max Weber (1971, citado por Rocha, 2005) “O tipo mais puro de exercício da autoridade legal é aquele que emprega um quadro administrativo burocrático”. A burocracia é, então, não só uma forma racional de organizar, mas também “o tipo tecnicamente mais puro de dominação legal” (Weber, 1993, citado por Rocha, 2005), a mais eficiente forma de domínio e controlo sociais (Rocha, 2005).

Numa altura do desenvolvimento da organização escolar em que a administração prevalece sobre o aspecto pedagógico, que é (ou deveria ser!) o essencial da escola, reproduzindo assim o sistema social na prática escolar, ocorre a fragmentação do trabalho pedagógico e os especialistas técnicos em Educação, evidentemente, são introduzidos no processo educacional com a função de reproduzirem as relações sociais mantidas pela sociedade capitalista, ou seja, com a função de racionalizar as questões que englobam a escola, servindo-se dos mesmos princípios orientadores da Administração Empresarial. Numa concepção administrativa e burocrática, acolhem-se novas especialidades técnicas em Educação, criadas com o intuito de aprimorar a prática pedagógica, como se a escola fosse uma empresa. Logo, partindo do princípio de que a divisão social do trabalho na Escola produz a divisão na organização do trabalho pedagógico, e também a fragmentação dos conhecimentos, conclui-se que foi a burocratização da prática pedagógica que resultou na separação entre a teoria e a prática: a teoria fica sob a alçada dos especialistas, os que pensam a Educação; e a prática cabe aos professores, os que executam o que os especialistas pensam. Assim, impõe-se a rejeição desta ideia na linha de pensamento de alguns autores teoricamente inseridos nas correntes da sociologia da acção, da interpretativa e da crítica (Crozier & Friedberg, 1977; Giddens, 1989/2000; Cohen, 2002) que perfilham o princípio da existência de uma “interacção dialéctica entre a estrutura e a acção, assente numa dinâmica de reciprocidade mútua e historicamente construída” (Torres, 2004).

Enquanto especialidade em Educação, a supervisão pedagógica, nos moldes do tecnicismo e regida pelas Teorias da Administração Empresarial, atribui ao supervisor pedagógico a função de assistir técnica e didacticamente o professor no sentido de se alcançar a melhor produtividade possível no trabalho com os alunos. Portanto, o objecto do supervisor pedagógico, numa visão tecnicista, é o professor.

António Nóvoa (1992) insurge-se contra esta “cultura da racionalidade empresarial” que, quando transportada para as escolas, que são “instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como uma qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano (das suas experiências, relações e valores)”.

O desenvolvimento institucional pressupõe, para além da efectiva consolidação da instituição, uma dinamização das suas estruturas, como a qualidade dos programas e projectos levados a cabo, a estabilidade e formação do corpo docente, a incorporação de inovações. Fundamentalmente, o que se pretende é que a escola seja capaz de entrar por uma via de enriquecimento não só ao nível da gestão administrativa e organizacional, mas também pedagógica (Zabalza, 1999).

2.2.2. A Teoria (Neo)Institucional e a Perspectiva de Ellstrom

Um contributo determinante, na linha evolutiva do olhar o campo organizacional sob um outro ângulo, foi a abordagem efectuada pela denominada teoria (neo)institucional, que se desenvolveu no final dos anos setenta/início dos anos oitenta, como uma reacção à concepção existente que Ellstrom (1992) designa por “suposições racionalistas” sintetizadas, por este autor, em três ideias-chave: suposição da instrumentalidade (as estruturas e as actividades organizacionais constituem instrumentos intencionalmente desenhados para alcançar objectivos definidos previamente); suposição da intencionalidade (os processos e os eventos organizacionais constituem o produto de intenções, planeamentos e decisões); suposição do controlo hierárquico (os líderes políticos e os gestores possuem o poder para determinar o curso da acção no nível operacional).

Como alternativa, Ellstrom propõe, então, três teses fulcrais da perspectiva institucional: a tese da institucionalização, a tese da racionalidade contextual e a tese da legitimidade institucional, que se resumem, respectivamente, nas seguintes ideias: “as estruturas não são meros instrumentos técnicos, podendo assumir um valor intrínseco que se autojustifica, independentemente da sua adequação em relação aos objectivos formais; as acções organizacionais não são necessariamente o produto de decisões marcadas pela intencionalidade; as estruturas, os processos e as culturas organizacionais tendem a tornar-se isomórficas em relação ao seu ambiente institucional.” (Sá, 2006).

No confronto entre o “velho” e o “novo” institucionalismo, sobressai o facto de, neste último, a concepção do processo de institucionalização ser alicerçado na produção partilhada de representações da realidade que, segundo Scott (1995, citado por Sá), “as acções são produzidas, repetidas, e passam a evocar significados similares para o próprio e para os outros.”. Ainda no âmbito da análise institucional, Scott destaca a importância de três aspectos distintos: o regulador, o normativo e o cognitivo. Destaque-se que, de acordo com alguns estudos sociológicos e organizacionais, o enfoque na dimensão cognitiva das organizações significa a diferença primordial entre a prescrição normativa e os “sistemas de símbolos” bem como as “regras culturais” agora defendidas pelos (neo)institucionalistas para ajudar a compreender a realidade social e organizacional. Assim, estes focalizam a sua atenção nos símbolos, nas crenças, nos rituais e no modo como os ambientes contribuem para os construir e reconstruir (Sá, 2006).

2.2.3. A Questão Organizacional e suas Implicações no Trabalho Supervisivo

Tendo em conta o valor organizacional da escola, esta na qualidade de instituição tem, naturalmente, de ser supervisiva e formalizar concepções organizacionais, dada a legislação vigente, como por exemplo na criação e aplicação de Planos Curriculares de Actividades, Regulamento Interno, Planos de Ensino Especial e Projectos Educativos.

Uma escola dita supervisiva deverá promover as dinâmicas de equipa, os trabalhos de grupo, focalizar a aprendizagem nos alunos e nos docentes que integram os seus quadros para que o ensino seja levado a “bom porto” e todos obtenham bons resultados. Deverá, ainda, coordenar o ensino face aos conteúdos programáticos e gerir as estratégias de ensino em função dos seus discentes e docentes, dando prioridade às suas motivações e interesses, isto é, a escola é vista como uma organização que “precisa de ser pensada mais como um verbo do que como um substantivo, como algo que as pessoas fazem e não como unidade estática (mais ou menos dinâmica)”, tal como nos refere Ferguson (1994: 83).

Desta forma, se consideramos essencial para o ensino dos nosso jovens a existência de escolas supervisivas enquanto organizações educativas, deveremos igualmente dar suma importância à supervisão dos professores, para que toda a comunidade escolar funcione da melhor forma.

Não obstante o já anteriormente referenciado, convém ter em conta e apresentar as pequenas problemáticas que uma dinâmica organizacional poderá apresentar em contexto pedagógico, dado que as variáveis organizacionais se baseiam, também, em modelos teóricos de análise. Assim, os meios e os processos de avaliação, os efeitos e as consequências destas avaliações, bem como os resultados das mesmas têm como alicerces empíricos diferentes visões do mundo e distintos interesses que levam a variadas prioridades. Ainda neste sentido de incongruências de âmbito organizacional, não podemos deixar de mencionar Brunsson (2006:18, citado por Costa, 2007)) quando afirma que o funcionamento das organizações manifestam “níveis elevados de inconsistência, isto porque [nos] deparamos com situações de descoordenação e de incoerência entre o *discurso*, a *decisão* e a *acção*”, o que se revela numa grande “falta de coerência e de conexão entre [as] dimensões do funcionamento organizacional”.

Por isso, convém sublinhar que estas questões organizacionais podem condicionar não apenas o trabalho dos supervisores bem como dos restantes actores educativos, o que se reflecte, necessariamente, nos resultados obtidos ao nível do processo ensino/aprendizagem e, em última instância, pelas escolas.

Assim sendo, a importância da supervisão nas instituições de ensino surgiu com um movimento que tende a valorizar a autonomia das escolas. Para que esta autonomia seja aplicada e válida, é necessária a existência de um gestor, tendo vários autores definido este “gestor” da instituição como um supervisor.

Segundo o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 04 de Maio, e o Decreto Regulamentar nº 10/99 são valorizadas as responsabilidades das Estruturas de Orientação Educativa, na qualidade de estrutura de gestão intermédia, nas quais são avaliadas as funções dos titulares de cargos de coordenação e o tipo de formação que estes possuem para o exercício de tais funções.

Assim sendo, um outro aspecto significativo a salientar é a necessidade de uma formação especializada dos professores a quem são entregues funções específicas de coordenação de modo a garantir a qualidade do ensino e da instituição. Para que esta finalidade seja atingida, o Despacho Conjunto nº 198/99, de 03 de Março, assegura as garantias de áreas de formação especializada em vários campos da acção escolar: “A afirmação desta escola de qualidade passa necessariamente pelo reforço da autonomia dos estabelecimentos de educação e ensino (...) e defende, em grande medida, a criação de

condições para o exercício de tal autonomia, designadamente do domínio da formação do pessoal docente devidamente qualificado para o exercício de cargos e funções de administração e gestão das escolas”.

De acordo com a visão de Oliveira (2000:46/47), a supervisão escolar em Portugal é “entendida como um processo de coordenação, apoio e decisão nas áreas pedagógicas, curriculares e de desenvolvimento profissional”. Desta forma, no seu entender, a autonomia das escolas tem como base o confiar de poderes de liderança e de decisão aos actores educativos que se ocupam da gestão das instituições, ou seja, aos supervisores.

A respeito das modalidades utilizadas e aplicadas para o funcionamento organizacional, convém termos igualmente em conta o que nos indica Costa (2007), acerca da aplicação, execução e finalidades dos “projectos” enquanto prática recorrente no planeamento, organização e gestão do trabalho nas escolas. Este autor refere que a aplicação de projectos no meio escolar pode visar uma forma de organização na qualidade de modelo único de funcionamento, ou poderá visar ainda um “instrumento” opcional na estrutura funcional das instituições.

Desta forma, Costa referencia três tipos de “estruturas orgânicas: *funciona* (organização por estruturas orgânicas pré-definidas às quais compete o desempenho de funções específicas), *por projectos* (quando a organização trabalha com base em equipas especificamente constituídas para a realização de determinados projectos, findos os quais são extintas, e *matricia* (nos casos em que se constituem equipas de projecto a partir de elementos provenientes das estruturas funcionais da organização)”.

Referente, ainda, a esta questão organizacional, Brunsson (2006, citado por Costa 2007) afirma que “Hoje em dia, as grandes organizações trabalham muitas vezes através de ‘organizações de projectos’, i.e., estabelecem unidades especiais dentro da organização principal para concretizar novas actividades, tais como desenvolver novos produtos. Este tipo de projecto pode ser organizado com base em princípios de acção; é possível focar a atenção em acções eficazes, desde que a organização-mãe possa tomar conta do aspecto político”.

O que esta referência nos indica é que nos encontramos perante uma problemática relacionada com o *modus operandi* das instituições perante uma estrutura de organização, que se prende não só com aspectos burocráticos inerentes a instituições com o cariz que possui uma instituição escolar, mas também com os actores que dela fazem parte e nela se

movimentam, dadas as suas funções, desempenho, formação, que têm de se tornar forçosamente alvo de avaliações.

Ao serem tratadas questões que poderão pôr em causa a legitimação dos procedimentos adoptados para o desempenho e bom funcionamento das organizações escolares, não podemos deixar de mencionar Karl Weick que, já em 1976, (citado por Costa 2007) entendia que as escolas são “...como sistemas debilmente articulados [...], são organizações debilmente acopladas”, e justifica as suas expressões mencionando que em toda a estrutura escolar, nomeadamente órgãos, toda a estrutura inerente ao funcionamento escolar e o ambiente vivacional não possuem uma relação de coordenação eficiente e capaz de unir “intenção e acção”.

Esta problemática, que tem vindo a ser apresentada e analisada, foi designada por Brunsson (citado por Costa, 2007) como “*hipocrisia organizada*”, sendo que Costa, tendo como referência esta conceptualização, aplica os pressupostos teóricos da mesma na leitura crítica que efectua das escolas portuguesas, dando-nos a indicação de cinco casos específicos onde esta se verifica: “i) a gestão de projectos no quadro de uma estrutura organizacional ambígua; ii) o projecto educativo da escola entre o discurso de autonomia e as práticas de dependência; iii) a área de projecto num modelo curricular centralizado; iv) a proliferação de projectos no âmbito de práticas rotineiras e estandardizadas.” Na perspectiva do autor, a “hipocrisia” é uma solução necessária para a sobrevivência organizacional, isto é, a separação entre “acção” e “política” é resposta às exigências desconexas e contraditórias das organizações.

A importância do que tem vindo a ser salientado, prende-se também com o facto de estas estruturas organizacionais das instituições escolares serem (ainda em alguns casos) muitas vezes entregues a equipas/indivíduos pertencentes à escola, mas que não mantêm uma relação de proximidade com todas as estruturas e actores que dela fazem parte, bem como com as tarefas que desempenham. Questão esta que se apresenta determinante para o funcionamento da instituição e, simultaneamente, está intimamente relacionada com o trabalho supervisão que deve ser desenvolvido nas suas várias vertentes.

CAPÍTULO 3. - A SUPERVISÃO E AS ESTRUTURAS INTERMÉDIAS DE GESTÃO CURRICULAR

3.1. Os Departamentos e os Subdepartamentos Curriculares

Dentro de uma instituição organizacional como é o caso das escolas, torna-se necessário realçar a importância da existência de Departamentos Curriculares das diferentes áreas do conhecimento, o que nos permite, à partida, falar de “*organização política*”, expressão utilizada por Costa (2007). Seguindo, ainda, a ordem de ideias deste autor, existem quatro formas de separar “organização para a acção” e “organização política” (expressões da autoria de Brunsson, citado por Costa) e que são de grande importância para o estudo do desenvolvimento das instituições escolares enquanto organizações. Posto isto, podemos fazer uma divisão: 1) “cronológica”, que se relaciona com os resultados dos projectos educacionais, curriculares e de grupos de trabalho, atingidos e divulgados no fim do ano lectivo; 2) a divisão por “assuntos”, por exemplo, quando os projectos/resultados se afastam do que havia sido proposto com fim educativo, curricular ou económico (*budget* disponibilizado pela escola); 3) uma divisão por “ambientes” que se revela através da utilização de mecanismos diferenciadores, dentro de um mesmo documento, dependendo do seu destino, por exemplo, um documento que visa os media, um documento que visa o conselho pedagógico, etc. e, por fim, mas não menos importante, temos a divisão por “unidades organizacionais” que se refere aos casos em que uma pessoa ou um grupo de trabalho promove um projecto que será aplicado por outros e que tem, conseqüentemente, um outro grupo a avaliar.

Contudo, a sua relevância (política organizacional) deve-se ao quadro de autonomia que as escolas assumem actualmente, possuindo um papel importante na estratificação de dinâmicas produzidas pelas escolas e, conseqüentemente, aplicadas pelos docentes.

Numa perspectiva diacrónica, os Departamentos Curriculares foram criados após os conselhos de grupo não corresponderem ao cada vez maior número de alunos e às crescentes debilidades na construção da organização escolar. Assim, na década de 80, a Portaria nº 970/80, de 12 de Novembro, publicou a regulamentação das organizações escolares, na qual se reforça a ideia de que é “ (...) o conselho de grupo (órgão docente) aquele que concentra maiores atenções, até pelo facto de a formação em serviço dos

professores se realizar no seu âmbito e em articulação com o Conselho Pedagógico” (Lima, 1992:301). Todavia, os Departamentos Curriculares só são visados, enquanto parte integrante e essencial ao bom funcionamento organizacional escolar, no Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio, do qual farão parte “ (...) todos os professores que leccionam a mesma disciplina ou área disciplinar ou façam parte do mesmo grupo de docência” (Artigo 37). Mais tarde, pôde ler-se no Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, que estes departamentos são as “ (...) principais estruturas de coordenação pedagógica” (Preâmbulo).

Com a aceitação, cada vez maior, destes órgãos organizacionais inseridos na comunidade escolar, deu-se a evolução de um processo que tem a ver com a criação de um Coordenador de Departamento. Ora isto significa que, mesmo dentro das estruturas escolares, existe um processo de supervisão que regula as regras e as normas e avalia a qualidade dos profissionais e, desta forma, a supervisão/avaliação relacionada com o desempenho dos gestores intermédios é validada por um órgão de gestão nuclear, ao qual também importa uma maior formação e especialização dos agentes para o exercício da função, como podemos perceber ao ler o Decreto Regulamentar nº 10/99.

Na mesma linha de entendimento, podemos ler Oliveira (2000:48) que refere que “ (...) em consonância com a perspectiva de liderança, cabe genericamente aos gestores intermédios o acompanhamento e supervisão de um conjunto de projectos e actividades, bem como do grupo de professores que participam na sua concretização”.

Seguindo esta ordem de pensamento, poderemos assumir que os departamentos, pela posição que assumem dentro da comunidade escolar, deverão funcionar como um sistema através do qual se interiorizará o Projecto de Escola e facilitará a tomada de decisões que visam a sua aplicação.

A relevância organizacional da existência dos Departamentos é bastante visível no seguinte esquema:

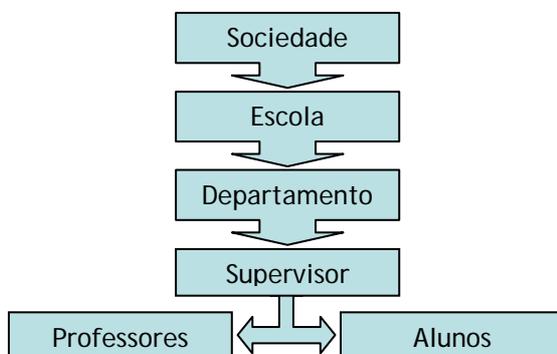


Figura 3.1 – Relevância Organizacional dos Departamentos (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996:93, adaptado)

No âmbito das actividades dos Departamentos Curriculares, estas acontecem segundo o empenho de todos os intervenientes, nomeadamente professores e coordenadores. Saliente-se, no entanto, que a organização actual, ou seja, a existência dos denominados “mega departamentos”/departamentos curriculares (constituídos de acordo com áreas afins) e dado o número elevado de elementos que a maioria contempla, houve a necessidade de hierarquizar, verificando-se a criação de Subdepartamentos das várias áreas disciplinares. Embora esta designação e subdivisão não esteja prevista na lei, as escolas, no âmbito da autonomia que lhes foi conferida, por uma questão de eficácia e de eficiência do funcionamento destas estruturas intermédias de gestão curricular teve de manter esta dinâmica organizacional.

Deste modo, por exemplo, a par da existência do “mega departamento”/Departamento Curricular de Línguas, que abarca o Português, o Francês, o Inglês, ou outras línguas de ensino que a escola disponibilize, existem os Subdepartamentos de Português e de Inglês que têm uma agenda, uma individualidade e uma dinâmica próprias ainda que interajam e, eventualmente, reúnam para a tomada de grandes decisões que se prendam com questões de fundo como, por exemplo, a Avaliação Externa da Escola.

Assim sendo, esta divisão torna possível uma melhor aplicação dos planos de estudos referentes a cada grupo de trabalho e uma melhor organização curricular e escolar.

Deste modo, as dinâmicas são discutidas em contexto formal de reuniões em cada Subdepartamento, contudo, o que nos interessa, para o presente estudo, investigar e avaliar restringe-se ao Subdepartamento de Português, no respeitante ao seu modo de funcionamento e, essencialmente, a sua relação com o processo de supervisão/avaliação e respectivo desenvolvimento profissional dos professores.

Regra geral, nestas reuniões, são abordados e debatidos vários assuntos como, por exemplo, as políticas educativas da instituição, questões a apresentar ou a reflectir emanadas do Conselho Pedagógico, discussão de problemas ao nível profissional, gestão de currículos, estratégias de/e para o ensino, planificação das estratégias de ensino dos discentes, controlo do aproveitamento, organização das actividades de Complemento Curricular, avaliação de formas de diferenciação pedagógica, em suma, a reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem, ou, ainda, questões relacionadas com a avaliação dos docentes.

De forma a explicitar o real funcionamento dos Departamentos Curriculares, salientamos que cada um deles possui um órgão de coordenação, cuja acção é feita por um professor designado para tal função. No caso do Departamento Curricular de Língua Portuguesa existe um coordenador de disciplina/área disciplinar que poderá ser um professor que pertence ao agrupamento vertical de escolas da sua região. O seu mandato dura, normalmente, quatro anos (à semelhança do que acontece com o mandato do Director).

Deste modo, as competências do referido coordenador são diversificadas, tal como nos indica o Decreto Regulamentar 10/99, de 21 de Julho: “Assegurar a coordenação do Departamento Curricular e dos programas de estudo [...] Promover a articulação com outras estruturas do Agrupamento que visam o desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica [...]; [...] propor ao Conselho Pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais e a adopção de medidas destinadas a melhorar a aprendizagem dos alunos; [...] propor ao Conselho Pedagógico secções ou comissões constituídas por elementos de diferentes departamentos, consoante necessidades ou estudos a realizar; [...] propor, ao Director, uma assessoria para o coadjuvar no trabalho do departamento; [...] cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia do Agrupamento”, entre outras.

Convém, neste ponto, dar especial atenção ao que se entende por Departamentos Curriculares, dado que integram os planos organizacionais das escolas e são parte fundamental da organização escolar e, na grande generalidade, do ensino.

Entendemos por Departamentos Curriculares as estruturas escolares que têm como principal função o desenvolvimento de medidas que reforçam a articulação curricular e interdisciplinar na aplicação dos planos de estudo.

Já as competências do Coordenador de Disciplina ou da Área Disciplinar são, segundo as bases dadas pelo Ministério da Educação para a elaboração dos Regulamentos Internos, “colaborar na construção do Projecto Educativo do Agrupamento; [...] orientar, coordenar e planificar as actividades pedagógicas; [...] definir os conteúdos programáticos; [...] definir os objectivos mínimos da disciplina ou área disciplinar; [...] articular os programas; [...] promover troca de experiências entre docentes; [...] apoiar professores menos experientes; [...] orientar o professor em profissionalização; [...] definir com os professores de grupo os critérios de avaliação dos alunos”, entre outras responsabilidades.

Destaque-se que esta troca de informações acontece nas reuniões dos Departamentos, daí que a assiduidade com que estas reuniões acontecem seja importante dado que são uma forma de debate sobre as dinâmicas dos coordenadores dos respectivos departamentos e sobre o desenvolvimento individual, profissional e organizacional.

A nível mais específico, o Departamento Curricular de Língua Portuguesa adequa e planifica, em reunião, os conteúdos a leccionar de acordo com o nível de ensino em questão e o respectivo público-alvo, segundo os programas emanados do Ministério da Educação.

3.2. A Função do Coordenador Enquanto Supervisor

Gostaríamos, neste momento, de restringir o nosso olhar à figura, já referida anteriormente do Coordenador/Subcoordenador de Subdepartamento ou da respectiva Área disciplinar. Até porque as suas funções têm vindo a diversificar-se e a complexificar-se no contexto das alterações significativas na vida da escola, nomeadamente no respeitante à Avaliação do Desempenho Docente que associa, actualmente, “duas modalidades de avaliação, a formativa e a sumativa” (Formosinho & Machado: 9). Daí os diferentes papéis que o Coordenador, e dependentemente do caso específico de cada escola, o Subcoordenador, tem vindo a assumir, colocando-se o enfoque na sua importância crescente enquanto supervisor e avaliador.

A corroborar esta ideia refere-se o publicado no Decreto Regulamentar nº2/2008, de 10 de Janeiro, Artigo 17º, relativamente à avaliação a realizar pelo coordenador do departamento curricular:

- “1 — A avaliação efectuada pelo coordenador do departamento curricular pondera o envolvimento e a qualidade científico -pedagógica do docente, com base na apreciação dos seguintes parâmetros classificativos:
- a) Preparação e organização das actividades lectivas;
 - b) Realização das actividades lectivas;
 - c) Relação pedagógica com os alunos;
 - d) Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos.”

Porém, o referido Decreto menciona, também, no Artigo 12º, ponto dois, que “o coordenador do departamento curricular pode delegar as suas competências de avaliador noutros professores titulares”, tendo esta última categoria surgido a partir da estruturação da carreira “de forma hierarquizada em duas categorias distintas – a de professor e a de professor titular”, de acordo com a entrada em vigor do Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de

Janeiro, diploma que introduziu alterações ao Estatuto da Carreira Docente, tal como referido no preâmbulo do Decreto-Lei nº 200/2007, de 22 de Maio. Neste, acrescenta-se, ainda, que “a categoria de professor titular está investida de um conteúdo funcional específico, correspondendo-lhe o desempenho das funções de maior responsabilidade no âmbito da coordenação, supervisão pedagógica e avaliação do desempenho dos restantes professores, com repercussão na organização das escolas e no trabalho colectivo dos docentes” (preâmbulo).

Posteriormente, na sequência da recolha dos contributos adquiridos da aplicação deste regime, implementado no ciclo avaliativo 2007/2009 e a decorrer no actual ciclo 2009/2011, iniciou-se o processo de revisão e aprofundamento do sistema de avaliação de desempenho da actividade docente. Nesse sentido, o Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de Junho, introduz uma nova alteração dado que “a carreira docente passa a estruturar-se numa única categoria, terminando a distinção entre professores e professores titulares” (preâmbulo), alegando-se no referido Decreto que “as modificações (...) aprovadas visão melhorar o sistema de avaliação dos docentes” e acrescenta que se mantém igualmente uma “estrutura de carreira que valoriza e premeia o mérito e o resultado da avaliação do desempenho”.

Torna-se evidente que estas alterações feitas de “avanços e retrocessos” causam perturbação na organização e no funcionamento das escolas, pois obrigou a reformulações constantes, envolvendo os vários órgãos de gestão, face à proliferação sistemática de normativos. Daí o carácter atribulado da implementação do novo modelo de avaliação e a instabilidade gerada na vida diária das escolas e, particularmente, na dos professores, afastando-os, em alguns momentos, mormente da sua função essencial – a de ensinar.

3.3. O professor Relator no Contexto Actual

Ao retomar o fio condutor legislativo, é necessário mencionar o Decreto Regulamentar nº 2/2010, de 23 de Junho, na sequência do referido anteriormente e que são ambos publicados precisamente no mesmo dia, no sentido em que este regulamenta, de novo, o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente estabelecido no ECD nomeadamente no que diz respeito às “dimensões e domínios da avaliação” (Artigo 4º) e na Secção II remete para os intervenientes no processo, dos quais pretendemos destacar

uma nova figura que é a do professor relator que pertence ao “Júri de avaliação” (Artigo 13º, 1) que é composto, de entre outros elementos, “por um relator, designado pelo coordenador do departamento curricular a que pertença o docente avaliado”.

No ponto 3, do mesmo artigo, são elencados os critérios para a selecção do relator:

- “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 do desempenho.”

Podemos inferir que a anulação da categoria de professor titular leva à criação de uma outra que o substitui – o relator, salvaguardando-se a introdução de ligeiras diferenças como a da valorização da formação especializada na área da avaliação para além da experiência.

Assim, actualmente, e tal como registado no Artigo 14º, no seu ponto 2, compete ao relator:

- “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 ela haja lugar, efectuar o respectivo registo e partilhar com o avaliado, numa perspectiva formativa, a sua apreciação sobre as aulas observadas;
- c) Apreciar o relatório de auto -avaliação e assegurar a realização de uma entrevista individual ao avaliado, quando este a requeira, nos termos do artigo 19.º;
- 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.”

Tendo em conta as diferentes tarefas impostas ao relator, constatamos a centralidade que lhe é conferida comparativamente com o avaliado, o que contraria o princípio orientador da prática supervisiva, do trabalho colaborativo e de uma escola que se pretende reflexiva e que aprenda e se forme a partir da acção.

Também sobressai, neste contexto, a dimensão sumativa da avaliação/de “prestação de contas”, pois o relator tem de apresentar uma proposta de classificação final que terá implicações na progressão na carreira do avaliado. Na perspectiva de Formosinho & outros (2010:108), convocando o pensamento de Fullan & Hargreaves, 2001, a avaliação do

desempenho docente “substitui a colaboração que imprime confiança pela fiscalização que assenta na desconfiança e reduz a eficácia, quando coloca a sabedoria toda do lado do avaliador e elimina a observação mútua e a aprendizagem cooperativa, quando se organiza para a detecção da falha e do erro e subalterniza o desenvolvimento das competências e da procura comum do aperfeiçoamento”.

Mais uma vez, parece-nos que as incongruências permanecem perante uma dualidade avaliativa (formativa/sumativa) difícil de conciliar, considerando os pressupostos em que se baseia esta avaliação do desempenho do professor. A propósito, também no entendimento do supracitado autor (2010:108): “A perspectiva formativa da avaliação do desempenho é travada pela sua dimensão sumativa, pela acentuação dos papéis de inspecção e controlo, pela definição prévia e a imposição e pelo seu prolongamento numa lógica de selecção, recompensa ou castigo com impacto na carreira”.

3.4. Supervisão – Uma Prática que Contribui para o Sucesso da Escola

Após esta viagem efectuada pelo pensamento dos vários autores, investigadores e pelo conjunto de intenções e princípios publicados nos normativos, constatamos a importância e o carácter essencial dado à supervisão, na sua vertente formativa, enquanto motor que pode, efectivamente, contribuir para a mudança das práticas desde os órgãos de gestão/Direcção, Estruturas Intermédias de Gestão Curricular, passando de forma determinante pelos professores no sentido de perceberem as vantagens do apoio profissional mútuo (“coaching”) bem como da necessidade de implicar os alunos no processo de ensino/aprendizagem para que, deste modo, a qualidade do ensino melhore e se espelhe nos resultados escolares obtidos pelos mesmos. Freire (1996, citado por Oliveira-Formosinho, 2002) menciona que não há docência sem discência e que os sujeitos implicados não se reduzem à condição um do outro porque “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Este processo dialéctico espelha-se na perfeição no processo supervisiivo, concretamente na sua dimensão cíclica e proreflexiva.

Revisitando o pensamento de García (2005: 163), o autor aponta que existem, de facto, limitações reais ao trabalho entre colegas, pese embora o reconhecimento dos aspectos positivos que daí advêm: “ o apoio profissional mútuo não se improvisa nem se impõe. O

seu desenvolvimento requer uma justificação (um projecto) e um ambiente de cooperação, democracia e abertura na escola”.

Neste sentido, a autonomia da escola pode ter um papel fundamental na criação de meios, na adequação de estratégias de acordo com as metas que pretende atingir, considerando as características específicas (alunos, necessidades e dificuldades diagnosticadas, rentabilização das potencialidades e respectiva formação especializada do corpo docente, horários dos professores com tempos lectivos comuns para o trabalho colaborativo, duração dos tempos lectivos, ...) de cada unidade orgânica. “A escola que aprende sabe (deve saber) onde está inserida, qual a sua missão e quais as causas que serve”. (Santos Guerra, 2001)

Assim sendo, e assumindo que a prática supervisiva é um bem essencial que não pode ser mascarado com a avaliação quantitativa/de “prestação de contas” dos professores, a supervisão reflexiva pode indubitavelmente contribuir para a eficácia e o sucesso da escola nas suas diversas dimensões. Para isso, é necessário que se criem condições favoráveis para que tudo aconteça naturalmente e não de uma forma impositiva por um qualquer sistema de avaliação que visa, basicamente, a progressão condicionada na carreira.

Nesta linha de entendimento Alves & Machado (2010: 98) afirmam que “ a avaliação do desempenho docente tem sentido na medida em que sirva para o desenvolvimento de todos os processos que ocorrem na escola, tendo como objectivo último a investigação sobre as práticas e sendo a sua finalidade última a de melhorar a qualidade do ensino”.

Efectivamente, é preciso agir, é preciso inovar, é preciso adequar, porém, de forma consciente e consistente para que a mudança seja sentida e desejada por todos e se naturalize progressivamente em prol do bem comum.

“ [...] quando o “palco escolar” dá voz a todos os seus actores em condições específicas de igualdade para participar no debate sem constrangimentos tendo em vista uma ordem intersubjectivamente construída, ele contribui, [...] para reforçar a regulação comunicativa, desde logo, pela denúncia [...] das formas de colonização sistémica (pluriforme) do mundo de vida escolar (ele também organizacionalmente plural)” (Estêvão, citado por Lima, 2011: 203).

Terminado o primeiro passo desta longa caminhada, urge salientar que é neste quadro teórico de análise que esta investigação se vai desenvolver tendo em conta a apresentação de ideias e opiniões que conferem credibilidade e fiabilidade ao estudo e também a forma como a escola portuguesa beneficia, a vários níveis, com as alterações referenciadas,

enriquecendo-se eficazmente enquanto espaço de formação para todos os actores educativos.

Assim, o passo seguinte consiste em conhecer a realidade vivida no Subdepartamento de Português da Escola MS com o intuito de encontrar respostas para as questões de investigação equacionadas bem como para os objectivos delineados através da leitura confrontativa entre a recolha de informação no terreno e o suporte teórico que “ilumina” este estudo.

PARTE II
ESTUDO EMPÍRICO

Para começar a leitura...

O presente estudo torna-se relevante se partirmos do princípio que a escola é, actualmente, não só um local de transmissão de conhecimentos nas mais diversas áreas de saberes, mas também um local que possui em si a responsabilidade de preparar crianças e adolescentes, conferindo-lhes as competências necessárias à sua boa integração social. Desta forma, é necessário dotar estas instituições de um corpo docente capaz e eficiente inserido numa rede social complexa.

Mediante uma perspectiva de *escola reflexiva*, é necessário ter em conta a participação de um conjunto de indivíduos conscientes de que “tudo o que acontece no espaço escolar tem implicações morais e o seu peso não é superado por nenhuma outra instituição da nossa sociedade” (Sergiovanni, 2004:8). Assim, não será possível à instituição educacional deixar de fora dos seus alicerces práticas supervisivas, cujos supervisores e gestores intermédios possuem um papel fundamental enquanto laço entre os projectos da instituição e os docentes que têm na sua responsabilidade profissional a formação de cidadãos conscientes, livres, autónomos e responsáveis.

Por isso, na nossa opinião, foi determinante e enriquecedora a leitura reflexiva e problematizada, levada a cabo no CAPÍTULO1, pois, conjuntamente com a nossa experiência e conhecimento do contexto escolar e dos sujeitos que nela se movem, permite-nos confrontar teorias e práticas e apetrecharmo-nos para a compreensão dos fenómenos que ocorrem concretamente na realidade através do estudo empírico da mesma.

Nesta etapa da caminhada, é, então, conveniente apontar o percurso metodológico para melhor compreensão do fio condutor do trabalho, sendo que, primeiramente, explicitaremos a problemática subjacente à investigação, as motivações e as inquietações pessoais que originaram a situação problema, as questões de investigação daí decorrentes bem como os objectivos gerais e específicos e, conseqüentemente, as opções metodológicas. De seguida, definiremos o universo escolar e a amostra e os instrumentos da recolha de dados e a recolha. Por fim, a apresentação e a leitura reflexiva dos dados.

CAPITULO 4. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

4.1. A Problemática Subjacente à Investigação

Supervisão?! Avaliação?! Palavras-chave para accionar o processo do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, porém, continuam a ser “tabu” e incorrectamente interpretadas, pelo menos em algumas situações, pelos actores educativos.

E porquê? A realidade vivida nos últimos quatro anos pelos professores em termos avaliativos não foi evidentemente a melhor nem a desejada, pelo menos por alguns, o que conduziu a um cepticismo e ao entendimento de que a avaliação servia apenas para seleccionar, dividir, medir, punir... Obviamente que toda a vivência e o trabalho burocrático acrescido imposto pela tutela teve consequências bastante negativas relativamente ao modo como os docentes encaram, hoje, a avaliação e, por arrastamento, a supervisão.

4.2. As Motivações e as Inquietações Pessoais

Efectivamente, na nossa experiência diária, nomeadamente nas reuniões do Subdepartamento de Português, deparamo-nos constantemente com esta realidade: os colegas acham-se injustiçados, falar sobre avaliação é algo que ainda incomoda, desmotiva e entristece, pois consideram que o actual modelo de avaliação não promove o mérito nem a excelência, de acordo com a linguagem normativa, criando desigualdades e a burocratização do trabalho do professor. Paralelamente, é curioso que o termo supervisão nunca seja mencionado. E o desenvolvimento pessoal e profissional do professor? Esta ausência leva-nos a reflectir e a questionar sobre a compreensão ou não da diferenciação e/ou da articulação dos conceitos de avaliação e supervisão, respectiva abrangência e relevância que os mesmos adquiriram actualmente, mormente a supervisão na sua vertente de avaliação formativa cujo contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes é amplamente assumido pelos estudiosos da especialidade.

Face a esta evidência, considerámos que era importante perceber, de forma mais aprofundada esta atitude/posição por parte dos professores, particularmente no respeitante à supervisão, campo da investigação em curso.

Neste sentido, diversas dúvidas emergiram e tornaram-se inquietantes, nomeadamente a necessidade de entender os motivos não evidenciados, isto é, compreender uma realidade educativa específica, pois custa-nos a crer que o único mecanismo de resistência ou eventualmente condicionador seja exclusivamente o processo de avaliação docente. Daqui decorre, fundamentalmente, a necessidade e pertinência da pesquisa sobre o assunto que se espera relevante e esclarecedora deste fenómeno, recolhendo as percepções e os significados que os sujeitos participantes, os vinte professores do Subdepartamento de Português da Escola Secundária seleccionada, lhes atribuem.

Assim sendo, o problema de investigação incide sobre a dificuldade evidenciada pelos professores em adoptar práticas supervisivas promotoras do desenvolvimento profissional de qualquer docente.

4.3. As Questões de Investigação

Tendo em conta a problemática de suporte, já referida anteriormente, surgiram um conjunto de questões que visam orientar a presente investigação:

1. Qual o(s) conceito(s) de supervisão existente na comunidade profissional de um Subdepartamento de Português?
2. Qual a utilidade e as finalidades, na perspectiva dos professores, da actividade supervisiva para o desenvolvimento profissional do docente?
3. Quais os factores culturais, profissionais e organizacionais que dificultam a adopção de práticas supervisivas?
4. A formação inicial é suficiente ou necessita de ser articulada/continuada com a formação contínua para que exista desenvolvimento profissional efectivo?
5. Existem já alguns indícios que poderão fazer avançar para outras práticas ao nível supervisivo?

4.4. Os Objectivos do Estudo

Em consonância com as questões de investigação, foram definidos os objectivos que a seguir se apresentam:

Objectivos gerais:

1. Perceber as percepções que os docentes têm acerca de práticas supervisivas e seu contributo para o desenvolvimento profissional.
2. Aferir quais as medidas/práticas de supervisão/avaliação que os docentes gostariam de ver implementadas no Subdepartamento de Português que funcionassem como uma mais valia para a reflexão, a aprendizagem autónoma e colaborativa e o desenvolvimento profissional do professor ao longo da vida.

Objectivos específicos:

1. Conhecer a relação que os docentes estabelecem entre os conceitos de avaliação e de supervisão;
2. Verificar se existem já, entre os professores do Subdepartamento, alguns indícios da prática supervisiva, nomeadamente em termos formativos;
3. Identificar os factores – profissionais, culturais e organizacionais – que dificultam a adopção de práticas supervisivas no âmbito do trabalho colaborativo;
4. Compreender se o papel imputado ao professor relator é facilitador do carácter formativo de supervisão no seio dos professores de um Subdepartamento de Português;
5. Perceber, na perspectiva do público-alvo, qual a utilidade e as finalidades da actividade supervisiva para o desenvolvimento profissional do docente e respectivas repercussões no sucesso da aprendizagem na escola.

4.5. Opções Metodológicas

Neste estudo, as opções metodológicas foram sustentadas na tentativa de obter respostas claras quer às questões de investigação, quer aos objectivos correspondentes, sem descurar os eventuais condicionalismos da realidade envolvente.

Tendo em conta os fundamentos deste estudo, a adopção de práticas supervisivas e respectiva co-relação com o desenvolvimento profissional, baseámo-nos, para o efeito, na recolha de informação acerca do trabalho desenvolvido por um conjunto de professores de um Subdepartamento de Português, as suas concepções e representações da avaliação, da supervisão e da própria dinâmica da actividade docente, passando pelas reuniões do

Subdepartamento. Também a visão sobre o modelo actual de Avaliação de Desempenho e, particularmente, o contributo do papel desempenhado pelo relator, enquanto supervisor, para o desenvolvimento profissional dos professores.

Dada a abrangência dos dados a contemplar, decidimos utilizar um conjunto diverso e complementar de técnicas e instrumentos de recolha de dados, nomeadamente o inquérito por questionário e a entrevista (semi-estruturada), presencial, uma vez que permite uma compreensão mais aprofundada do fenómeno em investigação. No primeiro caso, contempla-se um modelo de investigação que se integra num paradigma quantitativo enquanto que o segundo instrumento de recolha de informação se insere numa abordagem qualitativa, privilegiando-se nesta a valorização da observação directa das acções.

Salientamos, no entanto, que ambas as técnicas privilegiam a utilização de informação verbal a qual tem vindo a dominar as investigações realizadas no âmbito das ciências sociais. Aliás, parece ser consensual entre os metodólogos que “fazer perguntas é normalmente aceite como uma forma rentável (frequentemente a única) de obter informação sobre comportamentos e experiências passadas, motivações, crenças, valores e atitudes, enfim, sobre um conjunto de variáveis do foro subjectivo não directamente mensuráveis” (Foddy, 1999:1).

Assim, procedemos ao tratamento estatístico dos dados recolhidos através do inquérito por questionário, de acordo com o método quantitativo, o que permite minimizar a subjectividade quando analisamos os dados, conferindo-lhe maior objectividade. Daqui resulta a medição da realidade social ao elaborarmos conclusões estatísticas, objectivo último da recolha e análise quantitativa da informação. Quanto às entrevistas realizadas, na linha da recolha e análise qualitativa da informação, efectuámos a categorização dos dados seguida da análise de conteúdo dos mesmos.

Salientamos que o aparecimento de metodologias qualitativas é fruto de um processo de ruptura com o positivismo, em que assenta a abordagem quantitativa, no intuito de valorizar a subjectividade. Entendem os especialistas que o ser humano não pode ser encarado apenas de modo objectivo, pois ele é por natureza valorativo e subjectivo, logo é difícil quantificar percepções, emoções e sentimentos. Também não se pode isolar o ser humano do contexto social em que vive e dos factores socioculturais que interferem no seu modo de pensar, sentir e agir.

Podemos, então, afirmar que enquanto no modelo quantitativo procura-se obter dados

que permitam a aplicação da estatística, existindo uma preocupação com a representatividade numérica, o modelo qualitativo remete para dados onde se valoriza a observação das acções e o que os sujeitos dizem/fazem, ou seja, preocupa-se com o aprofundamento da compreensão de um dado fenómeno.

Ao constatar que ambos os métodos reúnem diferentes limites, dos quais falaremos mais adiante, considerámos conveniente e adequado o uso de “ferramentas” de um e de outro de modo a pudermos cruzar e complementar a informação pretendida, sempre com o intuito de melhor analisar, compreender, descrever, e explicar com clareza e reflexividade a problemática em análise, atendendo ao respectivo contexto, não existindo a intenção de generalizar.

Durante o processo, procedemos à triangulação, já que este é um procedimento de validação instrumental, efectuado por meio de uma confrontação dos dados obtidos a partir das várias técnicas utilizadas, alargando-se à ideia de validade teórica por confronto das inferências feitas (Hébert, Goyette & Boutin, 1990), de diferentes fontes de evidência (triangulação metodológica) (Stake, 1995, citado por Chaves & Coutinho, 2002), de forma a conseguir uma visão sob diversos ângulos da realidade, incentivando linhas convergentes de investigação (Yin, 2005).

4.6. A Selecção do Universo Escolar e da Amostra

Inicialmente, quando começaram a emergir as inquietações e a curiosidade face ao fenómeno da supervisão e a constatação da ausência do uso do termo no seio do Subdepartamento de Português e nos diálogos que estabelecíamos entre colegas quer informalmente, quer formalmente, nomeadamente nas reuniões de trabalho onde somente o termo avaliação era pronunciado, colocámos a hipótese de realizar a investigação na nossa escola e no nosso Subdepartamento.

Contudo, a controvérsia gerada em torno da avaliação do desempenho docente que conduziu a algumas divergências entre colegas bem como o facto de as pessoas que estavam a fazer formação nesta área não serem vistas com “bons olhos” por parte dos colegas mais velhos que achavam que iriam ser ultrapassados pelos mais novos, embora estes já com cerca de vinte anos de ensino, nomeadamente na nomeação para exercer o cargo de relator que ninguém queria mas que alguns pensavam que até dava estatuto,

decidimos, utilizando as palavras do Padre António Vieira, “mudar de púlpito” e de “auditório”.

De facto, considerámos que não existia um bom ambiente nem as condições favoráveis para que o estudo se desenvolvesse dentro dos propósitos e da normalidade desejada. Também um certo distanciamento do público-alvo, tal como defendem alguns metodólogos, não se verificava, e sendo este igualmente desejável para que não houvesse o enviesamento dos dados perante os condicionalismos previamente conhecidos e evidenciados em diversas situações.

Assim sendo, não restavam dúvidas e de imediato colocámos a hipótese de efectuar o estudo numa outra escola secundária da cidade, que reunia as condições pretendidas, pelo que enveredámos todos os esforços para que isso acontecesse. Efectuado um primeiro contacto com a Directora da escola (que passaremos a designar doravante de MS), obtivemos uma óptima receptividade e a permissão para realizar a investigação nos moldes em que a definimos sem quaisquer restrições ou limites.

4.6.1. Caracterização do Universo Escolar

Na verdade, é essencial caracterizarmos o universo escolar então seleccionado, tendo por base informação diversa, particularmente o historial deste estabelecimento de ensino, o Projecto Educativo de Escola 2009 – 2012, o Projecto Curricular de Escola e o Relatório de Avaliação Externa da Escola da IGE (Inspeção-Geral da Educação) de 2010, documentos estes facultados pela direcção da escola.

Este estabelecimento de ensino pode considerar-se o herdeiro dos esforços do concelho em que se insere em dotar-se de ensino secundário regular e público, remontando este facto ao início do século XX, momento em que a Câmara Municipal, até 1970, serviu sucessivas gerações de alunos, ministrando os cursos do ensino liceal oficialmente aprovados, na então designada Escola Secundária Municipal. Nos finais da década de 60 e princípios dos anos 70, em que se assistiu a um alargamento da rede de estabelecimentos de ensino tutelados directamente pelo estado, a referida escola municipal tornou-se, cerca de 1970/71, secção liceal do lisboeta Liceu nacional de D. Pedro V. Porém, e nesta sequência, em 1972 foi criado o Liceu Nacional com o nome da cidade em que se integra, antepassado próximo da Escola MS, objecto do nosso estudo.

Após o 25 de Abril de 1974, com as modificações introduzidas no sistema de ensino, o liceu transformou-se em Escola Secundária nº 2 (ficou com o nº 1 a antiga Escola Industrial e Comercial que, enquanto estabelecimento estatal, é anterior à do Liceu). Já na década de 80, com a necessidade de ultrapassar as designações numéricas, a escola assumiu a denominação que tem hoje, sendo que em 1984/85 os órgãos da Escola adoptaram e propuseram ao Ministério da Educação que se acrescentasse um nome de referência local, um estudioso e considerado homem de cultura (1771-1836), para seu patrono o qual, efectivamente, consta da designação actual da escola.

Percebemos, assim, que esta é uma escola com tradição ao nível dos estudos liceais, embora actualmente a oferta educativa seja bastante diversificada: Científico-Humanísticos (Ciências e Tecnologias – o curso mais procurado pelos alunos; Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades, sendo a mais solicitada a área de Ciências Sociais e Humanas); Tecnológico (Tecnológico de Desporto); Profissionais (Técnico Animador Sociocultural, Técnico de Programação de Equipamentos Informáticos, Técnico de Turismo, ...num conjunto de cinco cursos); alunos do ensino básico, distribuídos pelos três anos de escolaridade, e ainda o Centro de Novas Oportunidades (CNO), o que demonstra a necessidade de actualização da escola à sociedade em que vivemos – uma sociedade plural, exigente e em constante evolução à qual a escola tem necessariamente de se adaptar, manifestando níveis significativos de eficiência e de eficácia.

Assim, a Escola MS tem um total de 1275 alunos distribuídos pelos ensinos básico e secundário, sendo a maioria do ensino secundário (41 turmas e 12 do ensino básico).

No respeitante à caracterização do espaço físico, as instalações da escola, projectadas e construídas entre finais de 70 e princípios de 80, foram inauguradas no ano lectivo de 1983/84, à excepção do pavilhão desportivo, cuja utilização se iniciou no ano lectivo de 1996/97.

O seu corpo principal é constituído por três pisos, sendo de destacar, logo no primeiro, um Anfiteatro exterior, no segundo, o Gabinete de Apoio ao Aluno, os Gabinetes dos Departamentos, três salas de informática e uma sala de Técnicas de expressão dramática; no terceiro, uma sala multimédia, a Videoteca, o Centro de Aprendizagem, para além do Centro de Recursos/Biblioteca, e mais cinco salas de informática, o que demonstra as potencialidades dos espaços existentes ao nível do trabalho a desenvolver pelos alunos e pelos professores autonomamente bem como as possibilidades que proporcionam no

trabalho conjunto entre professores e alunos no âmbito da complementaridade e da melhoria do processo ensino/aprendizagem.

Acresce ainda o facto de para o desenvolvimento das actividades lectivas, de actividades de enriquecimento curricular ou de outra natureza e inclusive a prestação de outros serviços, a escola estar também apetrechada de outros recursos físicos e técnicos tais como: salas equipadas com um computador com ligação à rede e um videoprojector (PTE- Plano Tecnológico da Educação); doze salas equipadas com quadros interactivos (PTE); sete salas providas com computadores em rede, em número suficiente para uma turma (PTE); um laboratório de Línguas equipado com o software Sanako Study 1200, 16 computadores e dezasseis auscultadores com microfone integrado; um auditório preparado para a projecção de filmes, vídeos, trabalhos e para a realização de eventos musicais, teatrais, entre outros; sala de audiovisuais com dez videoprojectores portáteis (PTE), onze computadores portáteis (PTE), um sistema de som, dois leitores de CD, dois projectores de slides, dois leitores de cassete, dois leitores de DVD, dois leitores de vídeo, dois televisores e treze retroprojectores; a sala de professores está equipada com seis computadores em rede (PTE) para apoio ao trabalho dos docentes; onze gabinetes destinados aos grupos disciplinares com um computador em rede (PTE), um centro de formação com três computadores em rede, entre outros recursos. (adaptado do Projecto Educativo (PE): 9-11)

Tudo isto surge no sentido de valorizar, modernizar e criar condições que favoreçam o trabalho dos professores e, conseqüentemente, o sucesso escolar dos alunos, no âmbito maioritariamente da aplicação do Plano Tecnológico da Educação pelo Ministério da Educação. Este plano estabelece um conjunto de metas, acções e medidas concretas para a modernização tecnológica da educação, estruturando-se em três eixos de actuação – Tecnologia, Conteúdos e Formação, de forma a garantir o apetrechamento informático das escolas, apoiar o desenvolvimento de conteúdos, apostar na formação de professores em TIC e reforçar a divulgação de boas práticas e do sistema de monitorização de progressos (adaptado do PE: 31).

Todavia, apesar do reconhecimento da mais valia destes recursos, a equipa de avaliação externa da escola (IGE) considerou, no relatório efectuado, que dois dos constrangimentos que podem ameaçar o cumprimento dos objectivos da unidade orgânica são a “sobrelotação da Escola que, tendo capacidade para 41/42 turmas, tem no presente ano lectivo [2009/2010, ano a que se reporta o relatório] 53, com implicações ao nível da

escassez de espaços e a desadequação da maior parte do mobiliário (mesas e cadeiras) à faixa etária dos alunos da escola” (Ibidem: p. 13), apesar dos esforços da Directora no sentido de arranjar verbas (parcerias, patrocínios...) para minimizar as falhas possíveis, tal como é também afirmado no PE. Neste último documento, a escola assume esta situação como uma “fragilidade” ao registar que “várias salas de aula, que resultaram do reaproveitamento do espaço de corredores, outrora amplos, são demasiado pequenas para acolherem o número de alunos das turmas e não apresentam condições para a boa utilização dos recursos do Plano Tecnológico para a Educação (PTE) e que o mobiliário da maioria das salas de aula está muito danificado” (PE: 45); acrescenta que não é o mais adequado, para além de ser incompatível com alguns recursos do PTE por não suportar, em boas condições, os computadores e monitores.

Quanto à estrutura organizacional e funcional da escola, referimos a existência de Departamentos Curriculares, órgãos de apoio à gestão da escola, de cariz vincadamente pedagógico, constituídos por todos os professores que integram grupos disciplinares com afinidades científicas e pedagógicas. Não obstante a importância conferida aos mesmos, salientamos a divisão do Departamento Curricular de Línguas em Grupo disciplinar de Línguas Românicas (de aqui em diante designado por Subdepartamento de Português) e Grupo Disciplinar de Línguas Germânicas, sendo o primeiro objecto de estudo desta investigação. Na estrutura funcional da escola, gostaríamos de mencionar, de acordo com os critérios definidos em Conselho Pedagógico, a escassa informação acerca da elaboração dos horários dos professores, havendo maioritariamente indicações para a elaboração das turmas e dos horários dos alunos (PE: 29/30).

De acordo com os documentos em referência, a distribuição do serviço docente assenta na continuidade pedagógica, critério igualmente aplicado à atribuição do cargo de director de turma, sendo ainda tidas em conta a experiência e a formação especializada para o desempenho de cargos nos órgãos de gestão intermédia.

O Relatório da IGE (3.1. “Concepção, planeamento e desenvolvimento da actividade”): 8) refere a importância dos departamentos na constituição do Plano Anual de Actividades através do elenco das iniciativas propostas bem como por outras estruturas da escola, articulando-o com as metas definidas.

A população, entendida, neste contexto, “no seu sentido mais lato: o conjunto de elementos constituintes de um todo” (Quivy & Campenhoudt, 2005:160) diz respeito ao

total dos professores da Escola MS que são 146, dos quais 120 (82,2%) pertencem ao quadro da escola e apenas 26 (17,8%) são contratados, o que lhe confere uma elevada estabilidade. A faixa etária dos docentes entre os 40 e os 50 anos (41,8%) é a mais representativa e 60 (41,1%) têm entre 10 e 19 anos de serviço. Assim, é de salientar que a maioria dos professores possui uma experiência profissional superior a dez anos (o que representa 71%) ou superior a vinte anos (que corresponde a 30%), tal como se pode constatar nos gráficos apresentados (PE:11/12).

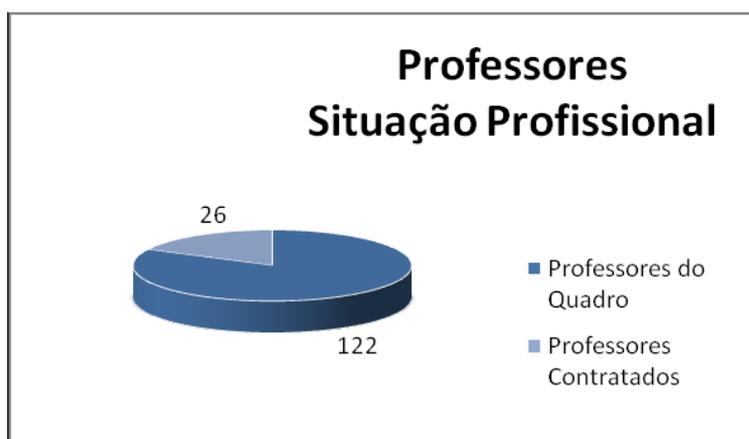


Gráfico 4.1: Número de professores em exercício de funções, por situação profissional

Face ao exposto, podemos afirmar que é um corpo docente com vasta experiência de ensino e com um amplo conhecimento da vida de uma escola.

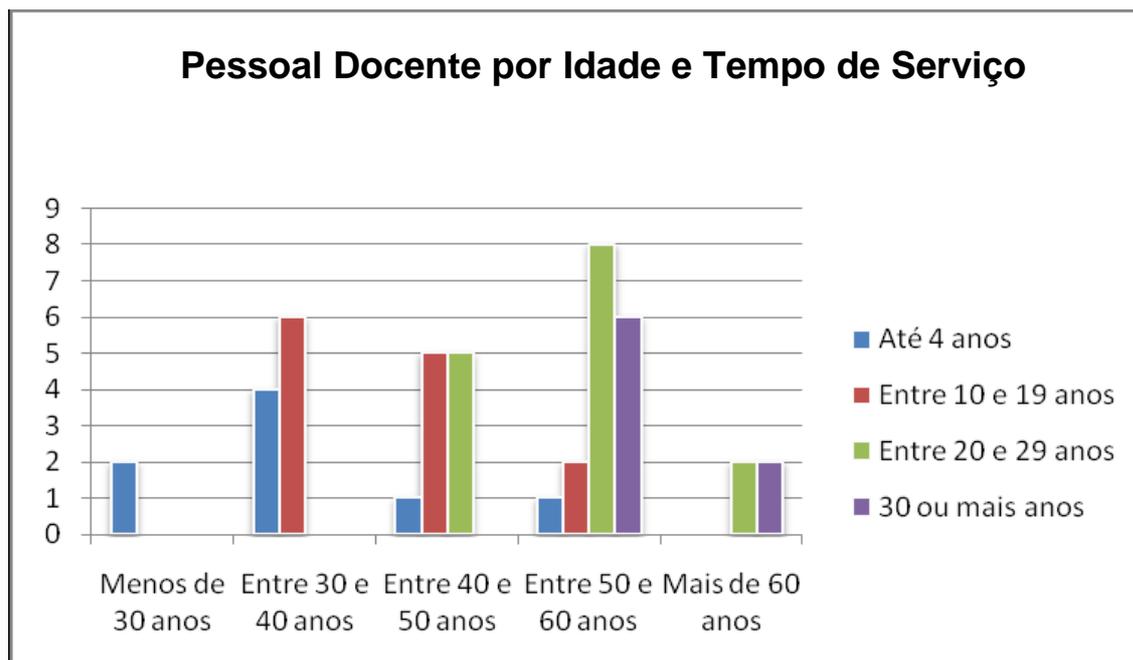


Gráfico 4.2 – Número de professores por idade e tempo de serviço

As habilitações dos professores têm “importância central para uma escola que se pretende de qualidade” (PE:12). Na Escola MS, 82% dos professores é detentor de uma Licenciatura nas áreas de leccionação e cerca de 11% concluiu Doutoramento ou Mestrado nas mesmas áreas, como se pode verificar no gráfico seguinte:

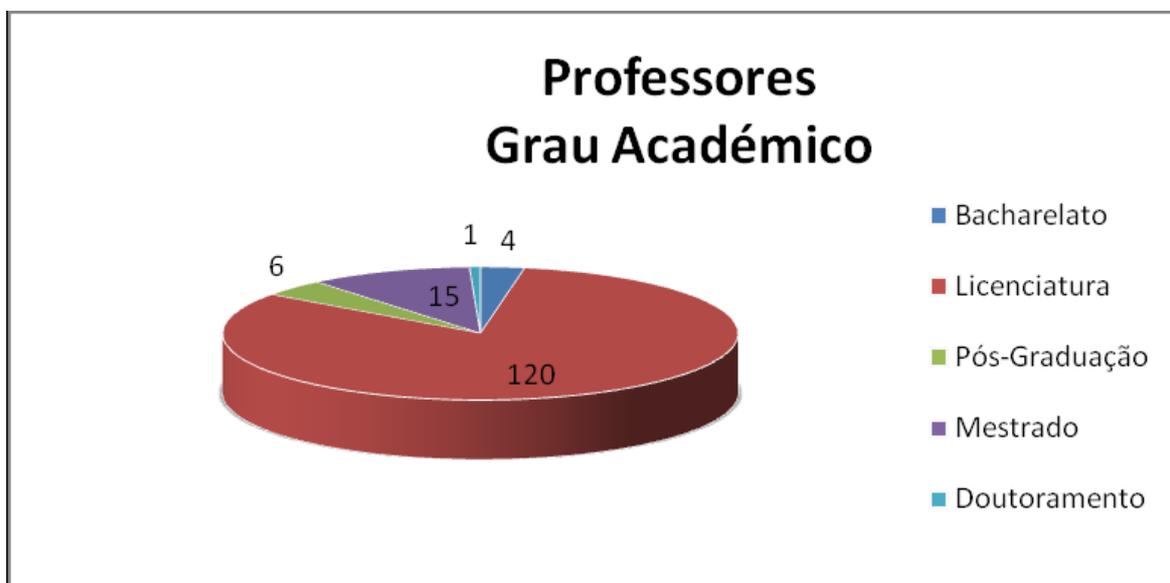


Gráfico 4.3: Número de professores em exercício de funções, por habilitação académica

De acordo com o mencionado no PE, a escola possui um corpo docente estável, experiente e com formação adequada, que pode responder às necessidades da comunidade educativa.

Porém, no ponto 5., do referido documento, “Identificação de fragilidades”, é referido que, embora o pessoal docente se caracterize de um modo geral por uma elevada qualidade profissional, salienta-se, como mais relevante, a “necessidade de lhe ser facultada formação contínua que proporcione o desenvolvimento de competências individuais e organizacionais” (Ibidem: p.46).

Ainda neste âmbito, no ponto 5.4., respeitante à “Organização e gestão da escola”, destacam-se um conjunto de aspectos que dificultam as dinâmicas do trabalho de qualidade que se pretende desenvolver: a diversidade e complexidade crescentes das solicitações que são feitas aos coordenadores de departamento reflectem-se na sua dificuldade em lhes dar resposta, com a celeridade pedida, da forma que consideram mais adequada e que passa pela participação e envolvimento dos outros professores do grupo (Subdepartamento) na reflexão, discussão e preparação dos materiais. A circunstância de existirem apenas quatro

departamentos curriculares, que integram onze grupos disciplinares (os diversos Subdepartamentos), permite “antecipar dificuldades na gestão, organização e articulação do trabalho a desenvolver a este nível”. (PE: 48); o “trabalho docente está sobrecarregado com tarefas administrativas e burocráticas que retiram tempo e disponibilidade para a efectiva preparação das aulas, bem como para o acompanhamento, diferenciação e apoio do trabalho a realizar com os alunos” (Ibidem: 48); a constatação de que, embora seja estabelecida a comunicação entre pessoas, departamentos e equipas, emerge a necessidade de melhorar a qualidade da mesma, tornando-a mais efectiva, eficaz e eficiente. Neste sentido, refere-se que há que consolidar os procedimentos de avaliação do grau de satisfação relativamente à prática e dinâmica da escola.

A plena consciência das fragilidades existentes, algumas delas referidas anteriormente e seleccionadas de acordo com os propósitos deste estudo, conduzem a uma série de “Metas, Objectivos, Estratégias e Planos de Acção” (PE, ponto 6: 50-54) que visam a melhoria das áreas sinalizadas, assumindo-se como fundamental uma linha de “actuação orientada, sistémica e pragmática, mas também a atitude proactiva e empenhada de todos os intervenientes no processo” (Ibidem: 50).

Assim sendo, achámos pertinente mencionar alguns elementos que considerámos significativos e que nos ajudam a perceber quer os princípios orientadores, quer as intenções e objectivos da escola na procura de uma melhoria desejada e necessária para o sucesso da comunidade educativa.

Nas linhas orientadoras da acção, destacamos alguns princípios que estão subjacentes à sua definição: reconhecer e valorizar as interacções e inter-relações, na perspectiva que o todo (a escola) é mais que a soma das partes (trabalho de cada interveniente); reconhecer e valorizar os professores e os outros intervenientes, aquilo que já sabem e aquilo que já fazem, na perspectiva que a eficiência da organização depende da adesão das partes aos objectivos organizacionais; reforçar os mecanismos de auto-regulação (sugerido no Relatório de Avaliação Externa da Escola da IGE), apostando nos processos de retroacção como factores decisivos da melhoria e da mudança da acção; desenvolver o sentido estratégico da acção organizacional, fazendo emergir a consciência dos motivos e das razões e mobilizando os factores pessoais, sociais e organizacionais susceptíveis de impulsionar a acção; distribuir o poder e a responsabilidade, desenvolvendo processos de reforço da auto-estima, na perspectiva de que o auto-controlo é o único eficaz na escola.

Quanto às metas estabelecidas, salientamos a da “Valorização dos Recursos Humanos” (Meta A: 51), nomeadamente alguns dos objectivos e estratégias que conduzem à sua concretização, respectivamente:

- a concretização de formação contínua, adequada e relevante, para o pessoal docente; o reconhecimento e a valorização do mérito e do êxito da comunidade educativa.
- a construção do plano de formação de forma participada e responsiva; a consolidação de iniciativas de formação interna e desenvolvimento de formas cooperativas do trabalho docente.

Urge referir que as estratégias enunciadas surgem na sequência da revisão do PE, após avaliação externa da escola, tal como expresso no relatório (“Organização e gestão escolar, ponto 3: 4”), em que a equipa aponta para a inexistência de “Plano de formação [o que] impossibilita que o mesmo se assuma como factor de desenvolvimento da escola e dos seus profissionais”, sendo este aspecto apontado como um dos “Pontos fracos” (Ibidem:13).

Na Meta B – “Qualidade dos Resultados Escolares e do Ambiente Educativo” – considerámos pertinente a referência à necessidade de desenvolver estratégias de planificação de actividades de sala de aula que valorizem e promovam o trabalho efectivo dos alunos, a realização de tarefas concretas, a sua participação e a obtenção de resultados (PE: 51/52).

Neste âmbito, o Relatório da IGE chama a atenção para o facto de estarem implementadas dinâmicas de articulação intra e interdepartamentais, assentes num “trabalho colaborativo entre professores, evidenciado, por exemplo, nas práticas científico-pedagógicas e na construção científica” (“Prestação do serviço educativo, 2: 3), acrescenta que o acompanhamento e a monitorização da prática lectiva têm sido realizados com recurso ao planeamento e à aferição dos critérios de avaliação, “mas não estão instituídos procedimentos de supervisão da prática lectiva em sala de aula, entre pares, enquanto estratégia formativa para a qualidade do sucesso educativo dos alunos” (Ibidem: 4), sendo também esta ausência indicada como um dos “Pontos fracos” (Ibidem p. 13).

Quanto aos “Planos de acção”, regista-se a intenção de que estes sejam elaborados por cada departamento/grupo disciplinar e que traduzam a intencionalidade e o compromisso dos intervenientes no que respeita à melhoria dos trabalhos escolares. Para o efeito, partem da situação de referência identificada e dos objectivos estabelecidos e definem os

indicadores de medida que visam atingir, as acções que permitem concretizá-los, os responsáveis e os participantes, bem como o respectivo cronograma. Devem prever, ainda, mecanismos de acompanhamento e revisão (adaptado PE: 53).

Gostaríamos também de acrescentar que a implementação do PE requer a consciência de que é fundamental uma “acção concertada de todos os elementos da comunidade educativa na prossecução dos seus objectivos”, daí que haja necessidade de este ser amplamente divulgado através de diversos meios, nomeadamente dos “Coordenadores de Departamento [que] dedicarão tempo das reuniões ao conhecimento intrínseco do documento” (adaptado PE: 55).

É importante referir que o relatório da auto-avaliação (2009) foi o primeiro documento a fornecer “um diagnóstico organizacional completo e esteve na base da elaboração do actual projecto educativo, na medida em que identifica os pontos fortes e fracos da escola e propõe áreas e acções de melhoria” (PE: 56). Porém, o Relatório de Avaliação Externa da IGE aponta que “a menor formalização do projecto de auto-avaliação torna-o pouco abrangente, nomeadamente ao nível da contextualização do currículo e do processo de ensino e de aprendizagem, de forma a permitir o seu desenvolvimento numa perspectiva estratégica, focada e progressiva” (Ibidem:11/12), sendo este mencionado como um dos pontos fracos da organização (Ibidem: 13). No mesmo documento reconhece-se como positivo o esforço e o empenho da escola em conseguir que a auto-avaliação tenha impacto no planeamento, na gestão das actividades e na sua organização, nomeadamente com a avaliação do Plano Anual de Actividades e do Projecto Educativo (Ibidem: 11/12, adaptado).

O projecto educativo é submetido, anualmente, a uma avaliação intercalar e, no final do triénio a uma avaliação final, pelo que salientamos alguns princípios estruturantes do presente PE: desenvolver um clima onde seja valorizada a responsabilidade, a autonomia, a tolerância, a disciplina e a cooperação; promover a qualidade do ensino e das aprendizagens; promover uma avaliação sistemática das práticas e dinâmicas da escola, recorrendo a metodologias participativas; integrar a escola no contexto da Sociedade de Informação e Inovação; inspirar e encorajar os educadores da escola na procura da eficácia e da eficiência; perspectivar a mudança em relação à realidade de que se parte, com vista à melhoria da qualidade do acto educativo, estimulando e valorizando a participação e o envolvimento dos diversos intervenientes na escola; estabelecer metas e estratégias,

facilitando os critérios a ser usados na sua própria avaliação; perspectivar a escola como um espaço cultural, informativo e formativo; diversificar estratégias que sustentem as diferentes vertentes de actividade educativa; perspectivar o processo educativo como um processo pedagógico e de interacção social; assumir a escola como um local de diversidade, onde se cruzam pessoas com diferentes saberes, e que visa públicos que são eles próprios diferenciados; promover a liberdade e autonomia dos órgãos de gestão intermédia; desenvolver actividades de enriquecimento curricular, de modo a complementar a formação académica e aprofundar conhecimentos e competências (Ibidem: 4, adaptado).

No respeitante aos valores, destacamos a “Promoção de uma cultura de liberdade, participação, qualidade e avaliação” (Ibidem: 5).

Por isso, para operacionalizar o PE, é entendido “o projecto curricular de escola como um conjunto de decisões articuladas, partilhadas pela equipa de docentes de uma escola, tendentes a dotar de maior coerência a sua actuação, concretizando as orientações curriculares de âmbito nacional em propostas globais de intervenção pedagógica e didáctica adequadas a um contexto específico” (PCE: 3).

Assim sendo, o Projecto Curricular de Escola contempla, corrobora e visa a concretização das intenções, dos objectivos e das metas a alcançar com a definição de estratégias precisas, reforçando no respeitante à formação de professores “o objectivo de potenciar e alargar o uso da plataforma MOODLE, como um meio de melhorar a comunicação no seio da comunidade educativa e como uma importante ferramenta no desenvolvimento do processo ensino – aprendizagem”, considerando-se importante continuar a investir na formação de professores nesta área (Ibidem: 6).

Atendendo a que existem doze salas equipadas com quadros interactivos, que para a maioria dos professores é um recurso pedagógico ainda por explorar, entende-se como pertinente a aposta na formação docente em quadros interactivos.

Quanto aos departamentos curriculares é reforçada a ideia de que devem indicar as medidas que visam antecipar e prevenir o insucesso escolar, prevendo, nomeadamente, a recuperação imediata das classificações insuficientes nos testes de avaliação, bem como ao nível da valorização do empenho dos alunos na melhoria dos seus resultados, prevendo, nomeadamente, a possibilidade dos alunos realizarem, quando o solicitarem, actividades e/ou tarefas adicionais (Ibidem: 31, adaptado).

Retomando o já referido Relatório da IGE, gostaríamos também de mencionar alguns dos “Pontos fortes” mencionados, particularmente no que se refere à “Liderança” (4.1. Visão estratégica: 10) em que se constata que “ a liderança da Directora é reconhecida pelo espírito de abertura às diferentes situações apresentadas pelos elementos da comunidade educativa, pelo apoio a iniciativas que promovam a qualidade e a formação integral dos alunos e, ainda, pelo incentivo à emergência de lideranças pedagógicas”; o facto de pais e alunos reconhecerem a “competência, a assiduidade e a qualidade pedagógica dos docentes” (4.2. Motivação e empenho:11); o culto de Escola, com uma identidade pedagógica e cultural própria reconhecida por toda a comunidade educativa, associada a uma imagem de exigência, rigor e qualidade; a estabilidade, empenho e dedicação de docentes e não docentes no exercício das suas funções, associados a um bom ambiente de interacção humana e profissional (V – CONSIDERAÇÕES FINAIS: 13).

Por último, é de destacar que a Escola MS obteve “Muito Bom” em todos os domínios avaliados, à excepção do domínio “Capacidade de auto-regulação e melhoria da Escola” em que obteve a classificação de “Bom”, factor este que pode vir a ser útil no âmbito da nossa reflexão aquando da discussão dos resultados obtidos.

4.6.2. Caracterização da Amostra

É precisamente no universo escolar caracterizado que se insere e move a amostra na medida em que vamos centrar a nossa atenção em “algumas componentes muito típicas, ainda que não estritamente representativas da população” (Quivy & Campenhioudt, 2005: 160), dado que o nosso estudo vai focar-se no Subdepartamento de Português, enquadrando-se no denominado “estudo de casos” (definido mais adiante em 4.7.1.). O grupo que o constitui é bastante heterogéneo, pois contempla professores de diferentes áreas científicas: Espanhol (3), Técnicos de Turismo (4) Francês (1) Português (12), indicando os números que a maioria lecciona a disciplina de Português, num total de vinte professores.

A maioria dos professores (16), que respondeu ao inquérito por questionário, situa-se entre os 40 e os 50 anos, sendo que existem 4 professores (25%) entre os 20 e os 30 anos, 3 (18,75%) entre os 30 e os 40 anos e 9 (56,25%) entre os 40 e 50 anos.

Quanto às Habilitações Académicas, 2 elementos (12,5%) têm Bacharelato, 4 (25%) possuem Licenciatura e Pós Graduação e 10 (62,5%) Licenciatura, sendo este o grau académico predominante.

Relativamente ao tempo de Serviço, podemos afirmar que a maioria tem experiência de ensino dado que 4 elementos possuem cerca de 21 anos de leccionação, 5 cerca de 14 anos, 2 com aproximadamente 7 anos e somente 5 têm menos de 1 ano de ensino, o que está em concordância com a caracterização efectuada da restante população docente.

Nos cargos já desempenhados, destaca-se o de Director de Turma com cerca de 70%, o de Orientador de Estágio ligeiramente acima dos 30% e outros cargos como o de Coordenador de Departamento, também dentro dos 30%. Observa-se, ainda, que mais de 10% nunca desempenhou qualquer tipo de cargo.

No presente ano lectivo, aproximadamente 45% dos professores respondentes não estão a exercer qualquer cargo, depreendendo-se que estão apenas a leccionar; destaca-se, de novo, o exercício do cargo de Director de Turma com cerca de 40%.

Dos 16 inquiridos, 12 (75%) afirma já ter sido observado em situação de sala de aula, nomeadamente durante o Estágio Profissional, e 4 elementos (25%) apontam que, para além desta situação, também já foram avaliados no âmbito do actual modelo de Avaliação de Desempenho do Pessoal Docente.

O Subdepartamento apresenta no seu conjunto um corpo docente estável na medida em que 13 docentes (65%), incluindo também os três Relatores e a Subcoordenadora, pertencem ao Quadro de Nomeação Definitiva/Quadro de Escola, 2 (10%) ao Quadro de Zona Pedagógica e somente 5 (25%) são contratados (maioritariamente professores da Área de Técnicas de Turismo), situação esta em conformidade com a da população em que a amostra se insere.

Os Relatores (daqui em diante denominados de R1, R2 e R3) têm igualmente uma significativa experiência de ensino, sendo que o R1 tem 29 anos de tempo de serviço, o R2 tem 24 anos e 10 meses e o R3 tem 36, embora nenhum deles tenha qualquer formação específica em avaliação ou especialização na sua área disciplinar na medida em que todos têm apenas como grau a Licenciatura. Assim sendo, quanto à idade têm 51, 47 e 61 anos, respectivamente. Salientamos, todavia, que nenhum outro professor do Subdepartamento tem especialização na área da avaliação, embora haja alguns, como já mencionado anteriormente, com formação especializada em outras áreas.

No que se refere aos cargos já desempenhados, apenas nos foi referenciado o de Director de Turma, à excepção do R1 que desempenhou o cargo de Delegado de grupo. No presente ano lectivo, apenas o R2 referiu que era Director de Turma, não se encontrando os outros a exercer outros cargos para além do de relator.

A Subcoordenadora, embora tenha 52 anos, tem apenas 20 anos de tempo de serviço devido ao facto de ter interrompido a actividade enquanto professora durante um determinado período de tempo, tendo retomado posteriormente. No entanto, não sendo dos elementos com mais experiência de ensino do grupo, a sua nomeação prende-se com o facto de a Escola MS, tal como vimos anteriormente, privilegiar as pessoas que têm formação especializada para o exercício de determinados cargos como é o caso do de gestor intermédio. Assim, para além da Licenciatura, a Subcoordenadora tem Mestrado em Estudos Românicos cuja especialização é em Literatura Francesa, estando, no presente ano lectivo, a redigir a dissertação de Doutoramento na mesma área.

Actualmente, é Professora Cooperante da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa ao nível do acompanhamento e orientação dos estágios de Mestrado de Ensino. Na escola, pertence também ao Conselho Geral e já desempenhou o cargo de Orientadora de Estágio do Ramo Educacional, de Coordenadora do Departamento de Línguas, acumulando o cargo de Subcoordenadora, momento em que fez parte da CADD (Comissão de Avaliação do Desempenho Docente) no ano lectivo de 2009/2010. Neste mesmo ano, foi Professora Mentora, uma inovação na escola, o que se traduziu em supervisionar formalmente uma colega de Espanhol para que esta, no caso de o parecer ser positivo, pudesse ficar como efectiva na Escola MS, o que veio a acontecer, sendo agora um dos elementos do Subdepartamento. Para o efeito, a Subcoordenadora frequentou uma oficina de formação, orientada pela Professora Maria do Céu Roldão, denominada “Supervisão e avaliação dos professores em período probatório”.

Podemos, assim, afirmar que, dada a diversidade de experiências e de formação da Subcoordenadora comparativamente com a dos outros professores do Subdepartamento, tendo em conta o conhecimento que temos dos mesmos, esta reúne condições para exercer uma liderança sustentada e fomentar um bom ambiente de trabalho.

No respeitante ao regime de funcionamento do Subdepartamento, este tem como linhas orientadoras o estabelecido no Regimento do Departamento Curricular de Línguas

(2009/2013) de acordo com o determinado no Decreto-Lei nº 75, de 22 de Abril, e no Regulamento Interno da Escola.

Assim sendo, no nosso entender, considerámos importante evidenciar algumas das “Competências do Departamento” (Capítulo II, Competências, artigo 4º: 3/4, adaptado), a saber:

- “1. Planificar e adequar à realidade da Escola a aplicação dos planos de estudo estabelecidos a nível nacional.
2. Elaborar e aplicar medidas de reforço no domínio das didácticas específicas das disciplinas.
3. Assegurar, de forma articulada com outras estruturas de orientação educativa da escola, a adopção de metodologias específicas destinadas ao desenvolvimento quer dos planos de estudo, quer das componentes de âmbito local do currículo.
6. Assegurar a coordenação de procedimentos e formas de actuação nos domínios da aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica e da avaliação das aprendizagens.
7. Analisar e reflectir sobre as práticas educativas e o seu contexto.
8. Identificar necessidades de formação dos docentes.
10. Elaborar e avaliar o Plano Anual de Actividades do Departamento, tendo em vista a concretização do Projecto Educativo da Escola.
12. Promover a partilha de experiências pedagógicas e recursos didácticos.
13. Definir as competências a desenvolver nas diversas disciplinas.
14. Aferir critérios de avaliação por disciplina, gerais e específicos.
18. Apresentar propostas para a elaboração do Projecto Educativo de Escola, do Projecto Curricular de Escola e do Plano Anual de Actividades da Escola, assim como apresentar sugestões de alteração do Regulamento Interno da Escola no prazo previsto para a sua revisão”.

Considerámos igualmente importante destacar algumas das “Competências dos Subcoordenadores dos Grupos Disciplinares” (Ibidem, artigo 6º: 7-10, adaptado) no sentido de podermos aferir se estas vão ao encontro do trabalho desenvolvido pela Subcoordenadora do Subdepartamento de Português. Neste sentido, passamos a citar as seguintes competências:

- “2. Coadjuvar o Coordenador do Departamento Curricular, procurando desempenhar funções em estreita colaboração com ele num espírito de entejuda e lealdade.
4. Cumprir e fazer cumprir as decisões dos órgãos de gestão e administração da escola.
5. Veicular as informações relativas ao Grupo Disciplinar que coordena.
6. Convocar as reuniões de Grupo Disciplinar.
7. Promover a troca de experiências e a cooperação entre os professores do respectivo Grupo Disciplinar (...).
8. Assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo das disciplinas do seu Grupo Disciplinar, promovendo a adequação dos seus objectivos e conteúdos à situação concreta da escola.
10. Promover a realização de actividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas.
12. Promover a interdisciplinaridade entre as disciplinas do Grupo Disciplinar e fora dele.
13. Promover a colaboração das disciplinas na elaboração e execução do Plano Anual de Actividades.
16. Inventariar as necessidades das disciplinas constantes no Grupo Disciplinar a que pertence.
18. Estimular a criação de condições que favoreçam a formação contínua.
19. Coordenar o processo de avaliação de desempenho dos docentes do seu Grupo Disciplinar em estreita colaboração com o Coordenador do Departamento.
20. Apoiar os professores, sobretudo os menos experientes.
26. Apoiar, cooperar e trabalhar metodicamente com o Coordenador para que a actividade do Departamento se desenvolva de uma forma coesa, uniforme e partilhada”.

Das regras de funcionamento relativas às “Reuniões de Departamento e/ou Grupo Disciplinar (Capítulo III, Funcionamento, artigo 7º: 10/11), destacamos as que a seguir se apresentam:

- “1. As reuniões do Departamento e/ou dos Grupos Disciplinares são convocadas pelo Director sempre que este assim o considere ou a pedido do respectivo Coordenador e/ou Sub-Coordenadores.
5. Os Sub-Coordenadores reúnem, ordinariamente, uma vez por mês com os Professores dos respectivos Grupos Disciplinares.
6. A realização de reuniões extraordinárias poderá ser solicitada, desde que devidamente justificada, pelo Coordenador, pelos Sub-Coordenadores (...).
13. As reuniões terão lugar em qualquer dia útil em horário diurno que não prejudique as actividades lectivas, dando-se preferência ao período que a escola disponibiliza para as actividades não lectivas”.

Em relação à “Supervisão das actividades lectivas” (Ibidem, artigo 9º: 13, adaptado), gostaríamos de referir que apenas estão mencionadas duas situações em que a mesma pode ocorrer, não estando prevista a actividade supervisiva informal, com carácter meramente formativo, se assim os professores o entenderem. Deste modo, o previsto é que o Subcoordenador ou um professor designado pelo Director podem supervisionar/avaliar a actividade lectiva de qualquer membro do Subdepartamento nas seguintes situações:

- “1. Sempre que um Professor sinta necessidade desse acompanhamento e o solicite.
2. Sempre que se verifiquem situações problemáticas no decorrer das actividades lectivas”.

A constituição de “Grupos de trabalho” (Ibidem, artigo 13º: 14, adaptado) para a realização de diferentes tarefas dizem apenas respeito às instituídas formalmente quer pelo estabelecimento de ensino, quer pelos normativos: planificação a longo e a médio prazo; aferição de critérios de avaliação; elaboração de testes de diagnóstico, entre outras. É, ainda, indicado que poderão ser constituídos grupos de trabalho sempre que se considere necessário e oportuno, com o objectivo de garantir maior funcionalidade ao Departamento Curricular ou aos Grupos Disciplinares. Verificamos, assim, que não se prevê uma organização em que o trabalho colaborativo, ao nível da partilha e troca de experiências, de reflexão sobre o processo ensino/aprendizagem seja contemplado.

4.7. Os Instrumentos de Recolha de Dados

A informação verbal tem sido a pedra angular da ciência social contemporânea (...). Apesar disso, existem muitas razões para questionar a fidelidade e a validade dessa informação recolhida no quadro dos processos de pesquisa.
(Foddy, 1999:11)

4.7.1. O Inquérito por Questionário

Para operacionalizarmos o trabalho empírico, construímos um questionário destinado aos professores que fazem parte do Subdepartamento de Português da Escola Secundária MS, amostra esta já caracterizada no ponto anterior, à excepção dos relatores e do Subcoordenador aos quais, num outro momento posterior, foram realizadas entrevistas pessoais.

Embora tenhamos consciência de que “realizar um inquérito é interrogar um determinado número de indivíduos tendo em vista uma generalização” (Ghiglione & Matalon, 1997: 2), o nosso estudo não tem esse propósito visto tratar-se de um estudo de caso, ou seja, restringe-se ao conhecimento e compreensão das percepções, significados e representações que um conjunto de professores de um determinado Subdepartamento de Português tem acerca da problemática da supervisão com base no trabalho que efectua individualmente e com os restantes actores educativos bem como a co-relação que estabelece, ou não, com o desenvolvimento profissional docente.

Esta designação tem subjacente o afirmado por Hébert & outros (1990: 170) relativamente aos modos de investigação (citado por De Brune & outros, 1975:209) utilizados nas ciências humanas, mencionando, entre outros, o “estudo de casos” que tem como características, tal como na linha de Yin (1975:23), as seguintes:

- “ - o estudo de casos toma por objecto um fenómeno contemporâneo situado no contexto da vida real;
- as fronteiras entre o fenómeno estudado e o contexto não estão nitidamente demarcadas;
- o investigador utiliza fontes múltiplas de dados”.

Daí que seja determinante definir qual o modo de investigação que mais se adequa ao objecto de estudo dado que é a partir dele que se fixa “ o quadro instrumental da apreensão dos dados e devem, conseqüentemente, harmonizar-se com as técnicas da sua recolha”. (Hébert & outros, 1990:168)

Obviamente que, tendo também em conta a experiência vivida numa outra escola secundária, igualmente num Subdepartamento de Português, acrescida das múltiplas leituras efectuadas, apresenta-se como uma mais valia para a compreensão de determinados aspectos e os quais podemos confrontar no sentido de aferir se são comuns e recorrentes ou evidenciam um outro teor. Até porque os contextos escolares são distintos, mas há uma vivência comum a todos os professores – a avaliação do desempenho – que, quer se queira, quer não, tem condicionado, actualmente, as práticas e as atitudes dos professores a vários níveis.

Assim sendo, na elaboração do referido instrumento de recolha de informação (inquérito por questionário), tivemos em linha de conta as sugestões das referências bibliográficas da especialidade sobre este assunto, o conhecimento prévio da maioria dos sujeitos a inquirir, a preocupação em formular perguntas e itens de resposta claros, adequados e abrangentes de modo a conseguir obter informação que permitisse responder às questões de investigação e a alcançar os objectivos deste trabalho.

Apesar das vantagens desta técnica, estamos alertados, simultaneamente, para os seus limites a vários níveis, particularmente para a ausência de espontaneidade das respostas dadas, pois estas não são resultado de um vazío social, o que reduz o grau de objectividade e de verdade pretendidos. De forma consciente, ou não, o inquirido dirá a “sua verdade” ou “diz-nos apenas o que *pode e quer* dizer-nos, facto que é determinado pela *representação que faz da situação* e pelos seus próprios *objectivos*”. (Ghiglione & Matalon, 1997: 2)

Por isso mesmo, Hébert & outros (1990:170) refere que “é a razão pela qual [o investigador] se socorre de técnicas variadas de recolha de informação”, apresentando-se como uma necessidade no sentido de validar o estudo e de o tornar mais fiável, conferindo credibilidade ao trabalho desenvolvido.

Ao seguir esta linha de pensamento, quando construímos o nosso inquérito por questionário, procurámos, o mais possível, ter em conta as recomendações dos metodólogos referenciados, e anteriormente explicitadas, no intuito de alcançarmos os propósitos do estudo.

Para o efeito, tivemos como preocupação básica a escolha adequada e a abrangência dos itens, a sua hierarquização e a respectiva organização das partes constituintes do questionário. Salientamos que este apresenta maioritariamente perguntas fechadas e apenas duas perguntas abertas, tendo estas últimas o objectivo de deixar que, no fim do inquérito, os sujeitos tivessem um espaço para expressar livremente e sem constrangimentos a sua opinião, embora condicionados pelo conteúdo da pergunta.

Aliás, esta é uma outra questão que não é consensual, embora sem rigor científico (parafraçando Foddy, 1999) entre os metodólogos, que se prende com as vantagens e os inconvenientes de ambos os formatos. Assim sendo, o quadro que a seguir se apresenta resume os principais argumentos no âmbito do debate gerado entre perguntas abertas/perguntas fechadas, respectivamente pelos defensores de cada um dos formatos.

Perguntas abertas	Perguntas fechadas
<ul style="list-style-type: none">● Permitem aos inquiridos expressarem-se através das suas próprias palavras● Não sugerem respostas<ul style="list-style-type: none">> Indicam o nível de informação de que os inquiridos dispõem;> Indicam o que é mais relevante no espírito dos inquiridos;> Indicam a intensidade dos sentimentos dos inquiridos● Evitam efeitos de formato● Permitem identificar complexos quadros de referência e influências motivacionais● Auxiliam a interpretação de respostas desviantes a perguntas fechadas	<ul style="list-style-type: none">● Permitem que os inquiridos respondam à mesma pergunta de modo a que as respostas sejam validamente comparáveis entre si● Produzem respostas com menor variabilidade● Propõe aos inquiridos uma tarefa de reconhecimento, por oposição a um apelo à memória, e, por isso, são de mais fácil resposta● Produzem respostas mais facilmente analisáveis, codificáveis e informatizáveis

Quadro 4.1 - Debate perguntas abertas/perguntas fechadas - FODDY, 1999: 143 (adaptado)

No nosso entendimento, o uso simultâneo de ambos os formatos, precisamente pelos limites que cada um deles apresenta, visa a complementaridade e o enriquecimento do estudo através da obtenção da pluralidade de modos de ver que as diferentes técnicas proporcionam. Ao mesmo tempo, permite-nos, também, perspectivar eventuais incoerências por parte dos inquiridos.

4.7.1.1. *Proposta de Inquérito por Questionário*

Neste momento, passamos a apresentar o nosso inquérito por questionário que, como já referido, após aturada pesquisa e formulação de diversas perguntas e respectivas possibilidades de itens a contemplar, teve como resultado a seguinte estrutura e organização:

Parte I – Informação pessoal e profissional

Nesta parte foram contemplados sete itens codificados (Idade, Habilitações Académicas...) em que os sujeitos tinham de seleccionar a opção em que se inseriam, em alguns deles admitimos, ainda, a abertura para “outro/ outra”, tendo neste caso de ser referenciado “Qual?”, para obtenção de dados concretos e objectivos para efectuar a caracterização da amostra.

Parte II – Conceitos de Supervisão e de Avaliação

A procura de respostas para uma das questões de investigação, levou-nos a questionar os sujeitos, tendo por base a sua formação académica e profissional, sobre o modo como entendiam estes conceitos. O ponto um contém um conjunto de itens referentes à supervisão e o ponto dois os itens codificados dizem respeito à avaliação. Neste âmbito, De Ketele, Roldão, entre outros, foram as fontes inspiradoras de consulta para a selecção e formulação dos itens a contemplar. Dada a indicação para seleccionar cada item com um X, foi adoptada uma escala de Lickert: “Nunca”; “Quase nunca”; “Algumas vezes”; “Muitas Vezes” e “Sempre/Quase Sempre”.

Parte III – Dinâmicas desenvolvidas no trabalho diário enquanto Professor

Esta pergunta procurou que os sujeitos reflectissem sobre as suas práticas diárias no sentido de aferirmos se já existiam dinâmicas que evidenciavam o trabalho colaborativo, a partilha espontânea e voluntária (não apenas a obrigatória porque instituída) e a supervisão com carácter formativo assumida informalmente entre os professores. Também, aqui, indo ao encontro de respostas para uma outra questão fulcral desta investigação. O procedimento indicado para a sinalização dos itens foi igual ao da pergunta anterior bem como o mesmo tipo de escala.

Parte IV – Reuniões do Subdepartamento

Na tentativa de complementar a informação relativa ao trabalho desenvolvido diariamente pelo professor (questionado na pergunta anterior e usado o mesmo tipo de escala de Lickert), procurámos obter dados acerca do trabalho realizado nas reuniões do Subdepartamento, espaço de encontro regular entre os professores, nomeadamente das atitudes e dos procedimentos adoptados como, por exemplo, a disponibilidade e motivação para trabalhar conjuntamente, a construção e partilha de materiais, a troca de experiências e a procura de soluções relativamente aos problemas diagnosticados ao nível do processo ensino/aprendizagem... bem como perceber a atitude do Subcoordenador enquanto promotor do trabalho cooperativo e reflexivo na criação de momentos propícios para o efeito. Perceber, ainda, se os professores, nas discussões/reflexões que realizam em conjunto nestas reuniões, reconhecem a necessidade de formação pessoal contínua para o seu desenvolvimento profissional, uma questão investigativa essencial dentro da temática deste estudo.

Parte V – Nomeação, Perfil e desempenho da função do relator

Esta parte surgiu da necessidade de dar resposta a uma situação concreta, instituída no âmbito da Avaliação do Desempenho Docente, a criação de uma nova figura, a do professor relator, já devidamente explicada na revisão da literatura e retomada na caracterização da *amostra*, uma vez que nesta avaliação entre pares, face às tarefas que lhe são exigidas no exercício da sua função, o relator é um supervisor do trabalho dos colegas que lhe são atribuídos para acompanhar durante o ciclo avaliativo, particularmente na observação de aulas.

Assim sendo, esta parte foi subdividida em três pontos:

1. Os inquiridos são questionados sobre se concordam com a observação de aulas por parte de um colega que é nomeado pelo Subcoordenador do Subdepartamento (escolha esta efectuada, supostamente, com base nos critérios contemplados na lei).
 - 1.1. No caso de responderem “Sim”, elencámos um conjunto de possíveis razões que têm de ser assinaladas de acordo com uma escala numérica de 1 a 5, sendo que 1 corresponde a “Pouco Importante” e 5 a “Muito Importante”. Adoptámos igual procedimento, 1.2., se responderem “Não”.
2. Nesta pergunta, os sujeitos têm de se pronunciar quanto ao perfil que deve ter o relator através do grau de importância que atribuem aos elementos apresentados, numa escala numérica também de 1 a 5.
3. Considerando o conjunto de funções codificadas a exercer pelo relator, os respondentes têm de avaliar, numa escala numérica de 1 a 5, o contributo das mesmas para a melhoria/eventuais mudanças do trabalho e da profissão do professor.

Este conjunto de questões sobre o relator revelam-se pertinentes porque, sendo ele um supervisor interno, logo mais próximo, e não externo, como poderia ser, queríamos compreender se o papel que lhe é imputado é facilitador ou inibidor do carácter formativo da supervisão, o que corresponde a um dos objectivos delineados. Até porque, como sabemos, este tem de atribuir uma classificação final ao trabalho desenvolvido pelo colega que irá interferir na progressão na carreira, não sendo, por isso, um assunto pacífico.

Parte VI – Influência de diversos factores no trabalho colaborativo

Atendendo ao facto de o trabalho colaborativo não depender unicamente da vontade dos professores, quisemos identificar outros factores que podem influenciar a adopção de práticas supervisivas por parte dos mesmos. Esta é igualmente uma questão estruturante deste estudo. Neste âmbito, fizemos uma listagem em que os inquiridos tinham de avaliar o grau de influência de cada um dos aspectos mencionados,

nomeadamente organizacionais, culturais, entre outros, numa escala numérica crescente de 1 a 5.

Parte VII – Actividade supervisiva, desenvolvimento profissional docente e sucesso da aprendizagem na escola

Nesta última parte respeitante às perguntas fechadas, e tal como o próprio título sugere, procurámos, depois de terem sido questionados individualmente estes aspectos, compreender que relação, ou não, é que os inquiridos estabelecem entre esta tríade que consideramos fundamental numa escola reflexiva e de sucesso. Esta questão vai ao encontro de um dos objectivos específicos desta investigação.

Nesta linha de entendimento, tentámos aferir o grau de concordância dos sujeitos relativamente à utilidade da actividade supervisiva para a evolução do trabalho do professor e sua repercussão no sucesso da aprendizagem na escola através da aplicação de uma escala de intensidade com a introdução dos seguintes níveis: “Discordo totalmente”; “Discordo em parte”; “Concordo”; “Concordo bastante” e “Concordo totalmente”.

Parte VIII – Modelo implementado de Avaliação Do Desempenho Docente

Com esta pergunta aberta, pretendemos que os sujeitos efectuassem livremente o seu comentário respeitante ao seu grau de satisfação face ao modelo em vigor de avaliação dos professores. Não obstante o formato da pergunta, procedemos ao tratamento quantitativo da informação recolhida, no âmbito da metodologia quantitativa em que se insere o inquérito por questionário, tendo em conta os seguintes níveis: “Nada satisfeito”; “Pouco satisfeito”; “Satisfeito”; “Satisfeito completamente” (na linha da escala de intensidade).

Parte IX – A Supervisão/Avaliação que deseja para o seu Subdepartamento

Considerámos relevante que os respondentes mencionassem, sem quaisquer limitações ou imposições prévias, três práticas supervisivas/avaliativas que achassem estruturantes na promoção da reflexão, do trabalho colaborativo e da melhoria do desempenho profissional do professor com vista a serem implementadas no seu Subdepartamento. Por um lado, ao apontarem algumas práticas significaria que elas não

se realizavam ainda e, por outro, permitir-nos-ia verificar se as respostas eram validamente comparáveis entre si (respostas fechadas/respostas abertas) e avaliar o grau de coerência existente.

Neste caso, optámos por registar as práticas referidas de acordo com o que tinha sido solicitado e depois quantificámos o número de inquiridos que referiram cada uma delas, adoptando, novamente, uma abordagem quantitativa pese embora o formato aberto da resposta.

4.7.1.2. *A Validação do Inquérito por Questionário*

Após terminada a elaboração do inquérito, com o formato anteriormente descrito, foi feita a sua validação recorrendo, primeiramente, à realização de um Pré-Teste a um grupo de nove professores, de uma outra escola secundária, mas também de um Subdepartamento de Português, tendo sido feita a selecção dos sujeitos de acordo com as características da amostra. É essencial “testar o instrumento de observação antes de o utilizar sistematicamente, de modo a [assegurarmo-nos] de que o seu grau de adequação e de precisão é suficiente” (Quivy & Campenhoudt, 2005: 206).

No sentido de recolher comentários, sugestões, dúvidas, dificuldades sentidas... na leitura/compreensão das perguntas/itens de resposta ou outras, contemplámos um espaço, após cada pergunta, para o registo das mesmas (cf. Anexo A – Questionário aos Professores de um Subdepartamento de Português – Pré-Teste).

Salientamos a utilidade do contributo dos registos efectuados não só porque permitiu clarificar e aperfeiçoar alguns aspectos do questionário, mas, essencialmente, pelo momento de reflexão que proporcionou aos inquiridos de acordo com os comentários realizados. Segundo Foddy (1999: 8) é “muito frequente os inquiridos responderem sobre temas a que são relativamente alheios ou sobre os quais nunca reflectiram”.

Por isso, decidimos transcrever a súmula dos registos efectuados no quadro que a seguir se apresenta:

- “Achei complexo, mas fez-me reflectir”
- “Não domino alguns conceitos e terminologia utilizada, por isso não respondi a algumas perguntas”
- “Alterar a formulação da Parte IX, pois não se percebe bem o que se pretende. Uma questão de sintaxe?”
- “Não tive dúvidas”
- “Como estou todos os anos numa escola diferente, logo não tenho um conhecimento real das pessoas, por isso o relator é sempre uma novidade” (referente à Parte V, ponto 1.1.)
- “Nas Partes III e IV, separaria o “Sempre” do “Quase sempre” em duas colunas distintas, porque para mim não é a mesma coisa”
- “Obrigou-me a reflectir sobre assuntos que nunca tinha pensado, pelo menos deste modo”
- “Não respondi [Parte VIII], porque defendo uma avaliação externa por ser mais justa e imparcial”

Quadro 4.2 - Pré-teste/Observações

Posteriormente, após ter sido reformulado tendo em consideração as sugestões pertinentes efectuadas (Anexo B

- Questionário aos professores de um Subdepartamento de Português), visando uma melhor compreensão do mesmo aquando da sua aplicação à amostra, o inquérito por questionário foi submetido à aprovação da DGIDC, concretamente aos Serviços de Inovação Educativa, na secção respeitante à Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar. A avaliação foi feita por especialistas na área, tendo estes solicitado informação sobre a problemática em estudo, as questões de investigação, os objectivos do estudo, a escola e o público-alvo onde iria ser aplicado. Após ter sido submetido a análise, a autorização para a aplicação do questionário é fundamentada no cumprimento dos requisitos de qualidade técnica e metodológica do mesmo. Hébert, Goyette & Boutin (1990) salientam a importância da clareza, do rigor e da adequação das questões formuladas (cf. Anexo C - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar).

4.7.2. A Entrevista

Quanto ao guião da entrevista, este foi construído tendo em mente, também, as questões investigativas, os objectivos orientadores do estudo, a análise preliminar dos

dados recolhidos através da realização do inquérito e, mais uma vez, os conhecimentos adquiridos na revisão da literatura da especialidade (Foddy, 1996; Ghiglione & Matalon, 1997; Hébert & outros, 1990; Hill & Hill, 2005) e na opinião e consequente validação do mesmo pela Orientadora que acompanha o desenrolar da investigação.

Tendo como suporte os elementos mencionados, é importante salientar que foram construídos dois guiões de entrevista, embora com aspectos em comum, um foi dirigido aos três relatores (cf. Anexo D - Guião de Entrevista Semi-Estruturada aos Relatores) e o outro à Subcoordenadora do Subdepartamento (cf. Anexo H - Guião de Entrevista Semi-Estruturada à Subcoordenadora) pelo que tivemos de considerar a especificidade de cada um dos cargos e respectivas funções quer no modo como foram formuladas as perguntas, quer no tipo de informação respectiva que pretendíamos obter.

A opção pela entrevista semi-estruturada, já referida anteriormente quando falámos das opções metodológicas, prende-se com o facto de esta ser uma das mais importantes fontes de informação, constituindo uma fonte essencial de evidências (Yin, 2005), e sendo semi-estruturada evita a acumulação excessiva de informação (menos relevante) e, simultaneamente, permitindo alguma liberdade de intervenção ao entrevistado. Acresce ainda a vantagem de, sendo realizada através de um inquérito oral presencial, permitir-nos aprofundar alguns aspectos que consideremos determinantes para o cruzamento e o confronto da informação, conseguindo-se, assim, o enriquecimento, a complementaridade, maior fiabilidade e consequente validação da investigação.

Uma outra vantagem é a oportunidade de interagir directamente com os sujeitos, o que nos ajuda, muitas vezes, a reformular as ideias que tínhamos inicialmente e que não estavam devidamente contextualizadas; a oportunidade para observar, registar e interpretar a comunicação não-verbal (linguagem corporal, tom de voz, hesitações discursivas...) é parte essencial do *feedback* dado pelos inquiridos durante a recolha qualitativa dos dados.

4.7.2.1. *Os Guiões das Entrevistas aos Relatores e à Subcoordenadora*

Tendo em linha de conta que “as primeiras questões são muito importantes, são elas que indicam às pessoas inquiridas o estilo geral do questionário, o género de resposta que delas se espera e o tema que vai ser abordado” (Ghiglione & Matalon, 1997: 112), precisamente a questão inicial da entrevista situa os sujeitos (relatores e Subcoordenadora)

na temática da investigação, nomeadamente no entendimento que têm do que é a supervisão e a avaliação, e as duas seguintes prendem-se, respectivamente, com a actividade supervisiva e o seu contributo para a melhoria das práticas dos professores bem como tentar obter informação sobre a existência, ou não, de trabalho colaborativo regular entre os professores do Subdepartamento.

A pergunta seguinte contempla dados estatísticos, obtidos através da análise preliminar do inquérito por questionário aos restantes professores do Subdepartamento, relativos aos factores que, na sua perspectiva, inibem a receptividade de práticas supervisivas por parte dos docentes. O objectivo é confrontar quer os relatores, quer a Subcoordenadora com esta realidade no sentido de aferirmos o grau de concordância face às respostas dadas e dando abertura para, se assim o entenderem, apontarem outros factores.

Nesta sequência, questionámos o relator acerca das dificuldades sentidas para reunir com os colegas em avaliação, em que momentos o fizeram e se gostaria de evidenciar algum “obstáculo” que tivesse impedido o trabalho conjunto. Neste caso, o enfoque é no exercício concreto de uma das tarefas de suma importância como são as reuniões relator/avaliado. Obviamente que esta pergunta não consta do guião da entrevista da Subcoordenadora, havendo neste uma incidência sobre os procedimentos adoptados pela mesma nas reuniões de Subdepartamento, órgão que coordena e supervisiona. Aqui também convocamos dados estatísticos do questionário efectuado aos outros professores, nomeadamente no respeitante ao trabalho desenvolvido nestas reuniões quer sob indicação da gestora intermédia, quer por iniciativa própria ou a pedido dos professores, solicitando, mais uma vez, o seu comentário aos mesmos e que acrescentasse o que considerasse relevante.

Quanto ao perfil e competências do relator, estão formuladas questões em ambos os guiões embora com diferente teor na medida em que os relatores são confrontados com dados decorrentes do questionário aos professores, enquanto à Subcoordenadora lhe é pedido o seu ponto de vista sobre o assunto, sem qualquer outro dado adicional. Neste âmbito, reside o interesse de perceber se tanto os professores como os relatores têm o mesmo entendimento, ou não, sobre esta matéria. Quanto à Subcoordenadora, como é ela que tem a incumbência de nomear os relatores, porém condicionada pelos critérios de selecção dos normativos, o que significa que a mesma pode ter uma visão distinta embora na prática não a possa concretizar na selecção que efectua.

Outros dois aspectos que são questionados, e que têm gerado alguma controvérsia no seio da comunidade docente, prendem-se com o facto de se apenas basta ao relator ter experiência profissional para exercer o cargo de relator ou se é necessária formação especializada na área. Também aqui os relatores são confrontados com as respostas representativas dadas pelos professores para poderem, de acordo com a sua prática no exercício do cargo, manifestar a sua opinião, nomeadamente referirem se sentiram essa necessidade ou se a experiência foi para eles suficiente. Pretendemos aferir se existem ideias e/ou atitudes consentâneas sobre este assunto ou não.

Tendo em consideração a experiência do relator, a pergunta que se segue inquirir sobre se a observação de aulas perturba o relacionamento entre os colegas e a que níveis se manifesta. Na pergunta subsequente, na tentativa de compreender o ambiente que se vive na escola face a esta situação, procurámos compreender se existia um ambiente desagradável na vida quotidiana da mesma. Como sabemos ser um assunto delicado, controverso e pouco consensual, a tentativa é percebermos, por um lado, se, a confirmar-se este ambiente, existem condições de haver um trabalho cooperativo e de partilha eficazes ou apenas para iludir as “aparências” e, por outro, de que modo é que se verifica o desenvolvimento profissional docente decorrente da actividade supervisiva inerente à observação de aulas. Destacamos que, também neste caso, os relatores são confrontados com resultados expressivos resultantes dos questionários, particularmente no respeitante à interferência da avaliação do relator na progressão na carreira.

As últimas perguntas de ambos os guiões são idênticas uma vez que incidem em aspectos mais gerais e não estão especificamente relacionadas e dependentes da especificidade das funções dos respectivos cargos, embora determinantes tanto para a clarificação dos objectivos traçados para este estudo como para captarmos as concepções, as representações, as perspectivas dos sujeitos entrevistados sobre: a relação existente entre a actividade supervisiva, o desenvolvimento pessoal e profissional docente e o sucesso da aprendizagem na escola; se os professores reconhecem a necessidade de formação pessoal contínua como um dos elementos fundamentais para o seu desenvolvimento profissional; se defende algum modelo de avaliação ou procedimento avaliativo dos professores; se a avaliação deveria ser externa ou interna, independentemente do modelo em vigor; se gostaria de evidenciar algum aspecto que considerasse relevante e que não tivesse sido

objecto de reflexão durante a entrevista, dando plena abertura e à vontade aos entrevistados para proferirem outras opiniões.

No entanto, o guião da entrevista dos relatores inclui ainda uma questão em que solicitámos que mencionassem três práticas, respectivamente, promotoras da reflexão, do trabalho colaborativo e da melhoria do desempenho profissional do professor, que desejaríamos ver implementadas no seu Subdepartamento. É evidente que esta pergunta não faria sentido fazê-la à Subcoordenadora, pois poderíamos ser mal interpretados dado que o seu cargo permite fazê-lo, embora consideremos que estas iniciativas podem partir e ser sugeridas por qualquer professor do grupo.

Gostaríamos, ainda, de acrescentar que, estas perguntas de âmbito mais abrangente foram igualmente confrontadas com as respostas dadas pelos restantes professores no inquérito por questionário efectuado num momento prévio ao da realização das entrevistas pessoais, como aliás já foi mencionado anteriormente.

Assim, o guião da entrevista aos relatores apresenta um total de doze perguntas, algumas delas ainda subdivididas noutros pontos, enquanto que o da Subcoordenadora contempla treze questões, também algumas com subdivisão, pelo que aconselhamos a consulta dos guiões (cf. Anexo D e Anexo H), respectivamente, para uma visão mais precisa e rigorosa do encadeamento das perguntas formuladas, da estrutura organizativa e do formato global.

Procurámos ser rigorosos e objectivos, todavia, como afirma Van der Maren (1987: 11, citado por Hébert & outros, 1990: 67) “trata-se sobretudo de se ser objectivo pelo reconhecimento da subjectividade e pela objectivação dos efeitos dessa mesma subjectividade”.

4.7.3. A Recolha e a Análise da Informação

Após termos descrito os procedimentos, os critérios e as intenções que presidiram quer à selecção dos instrumentos de recolha da informação, quer à sua construção e organização, torna-se relevante mencionar o modo como operacionalizámos a respectiva recolha.

Assim sendo, em primeiro lugar, efectuámos o contacto directo com a Direcção da Escola MS, concretamente com a Directora deste estabelecimento de ensino que, depois de

Ihe explicarmos o âmbito do estudo e os objectivos do presente trabalho de investigação no Subdepartamento de Português, manifestou total abertura para a realização do mesmo, salientando o quanto, na sua perspectiva, “é importante a investigação nas escolas para obrigar as pessoas a reflectirem, a conhecerem-se melhor para poderem mudar e termos escolas também melhores e cada vez mais conscientes dos seus problemas para que se possam encontrar soluções adequadas”. Salientou, ainda, a pertinência e actualidade do tema pelo que manifestou total disponibilidade para colaborar no que fosse necessário, nomeadamente no acesso aos documentos internos da escola como o Projecto Educativo, o Projecto Curricular de Escola, o Relatório da Avaliação Externa da Escola da IGE (Inspecção-Geral da Educação) bem como outros que considerássemos necessários. Efectivamente, alguns destes documentos foram de extrema importância para a caracterização do universo e da amostra em estudo, como já referenciámos no ponto correspondente.

Posteriormente, a Directora encaminhou-nos para a Subcoordenadora do Subdepartamento de Português para combinarmos e agendarmos o trabalho a realizar, tendo dito que a informaria previamente do seu consentimento para que o estudo se pudesse desenrolar com os fins pretendidos.

No dia seguinte, entrámos em contacto, telefonicamente, com a Subcoordenadora que de imediato se disponibilizou para marcarmos uma primeira reunião que aconteceu logo na semana seguinte.

O processo estava, assim, iniciado (início de Janeiro de 2010) e na reunião ocorrida, após apresentação mútua, pois não nos conhecíamos, embora já conhecêssemos maioritariamente a amostra, efectuámos a explicitação do estudo e o que pretendíamos, tendo a Subcoordenadora sido muito receptiva, simpática e manifestado plena abertura para colaborar durante todo o processo. No entanto, frisou que o grupo era muito heterogéneo e, por vezes, não muito fácil de lidar; por isso disponibilizou-se a falar primeiramente com eles sobre o assunto, até porque dada a conjuntura os “professores não andam com muita paciência para estas coisas...”, porém, achava que os mesmos iam participar e colaborar nas iniciativas propostas. Elogiou, também, a “paciência” ao realizar este tipo de trabalho dada a polémica envolvente, o seu carácter melindroso e, consequentemente, o momento de “instabilidade, desmotivação e insatisfação” que se vivia nas escolas.

A partir deste momento, o contacto com a Subcoordenadora tornou-se regular no sentido de, através de alguns diálogos informais, obter informação, de acordo com as necessidades, durante o processo de construção dos instrumentos de recolha, particularmente do questionário a efectuar aos professores, na tentativa de, nesta fase exploratória, percebermos melhor a atmosfera vivida, as atitudes/comportamentos entre os professores, percepções relativamente à supervisão e à avaliação dos docentes, o tipo de trabalho que desenvolviam, ... procurando ir ao encontro de perguntas que os sujeitos entendessem e “imaginar novas ideias” (Quivy & Campenhoudt, 2005: 86), sem perder do horizonte os propósitos da investigação. Também a observação e a análise dos documentos internos da escola, já apontados, para além de alguns documentos produzidos pelo próprio Subdepartamento, por exemplo, relativos a questões solicitadas pelo Conselho Pedagógico sobre a avaliação do desempenho docente e do processo de ensino/aprendizagem, nomeadamente a reflexão sobre os resultados escolares dos alunos e as estratégias de propostas na tentativa de se registar uma melhoria dos mesmos.

Deste modo, procurámos seguir o conselho de Quivy & Campenhoudt (2005: 83) no sentido de “deixar correr o olhar sem se fixar só numa pista, escutar tudo em redor sem se contentar só com uma mensagem, apreender os ambientes e, finalmente, procurar discernir as dimensões essenciais do problema estudado, as suas facetas mais reveladoras e, a partir daí, os modos de abordagem mais esclarecedores”.

Paralelamente, e em colaboração com a Subcoordenadora que disponibilizou o tempo necessário de uma reunião para o efeito, falámos com os sujeitos sobre o nosso projecto, demos espaço para que pedissem esclarecimentos ou colocassem eventuais dúvidas no sentido de captar o interesse, o à vontade e o envolvimento desejados. A resposta foi bastante positiva e, pese embora alguns comentários menos favoráveis face ao tema em abordagem, mostraram receptividade em colaborar no estudo, afirmando, alguns, que depois gostariam de ter conhecimento dos resultados obtidos.

Nesta sequência, a primeira fase da recolha efectiva de dados junto dos dezasseis professores, como sabemos à excepção dos três relatores e da Subcoordenadora, ocorreu na segunda semana de Fevereiro com a aplicação do inquérito por questionário na primeira parte de uma reunião do Subdepartamento, tal como agendado com a Subcoordenadora, tendo demorado os respondentes cerca de uma hora e quinze minutos.

Antes da entrega dos questionários, tivemos a preocupação de “criar nas pessoas interrogadas uma atitude favorável, a disposição para responderem francamente às perguntas e, por fim, entregarem o questionário correctamente preenchido” (Ibidem: 184), alertando, simultaneamente, para o carácter anónimo e a confidencialidade do mesmo.

Posteriormente, para o tratamento estatístico das informações recolhidas, adoptámos uma metodologia quantitativa, como já referido, em que inicialmente começámos por contar e/ou agrupar o número das opções de resposta a cada pergunta. Procedeu-se depois à análise dos dados, referenciando os valores apurados em valores relativos (percentagem) quanto ao universo das opções de resposta para cada questão, sendo convertido depois em gráficos de diversas tipologias consoante considerámos ser a mais adequada à informação em causa de modo a tornar clara, objectiva e entendível a sua leitura.

Como ferramenta de trabalho utilizámos as funções estatísticas e as opções gráficas incorporadas na aplicação Excel.

A segunda fase de recolha da informação, ou seja, a realização das entrevistas semi-estruturadas aos relatores e à Subcoordenadora, aconteceu apenas na segunda semana de Junho, após terminarem as aulas, uma vez que o calendário da escola para a observação de aulas era o terceiro período lectivo, logo houve relatores que observaram aulas ainda na penúltima semana do término do ano, o que condicionou o desenrolar da investigação.

Como é evidente, não fazia sentido nem tinha qualquer utilidade entrevistar os sujeitos sem terem exercido uma das suas funções fundamentais como era a observação de aulas, pois esta experiência era determinante para a compreensão, neste âmbito, de algumas das questões investigativas bem como dos objectivos orientadores.

Assim sendo, a entrevista à Subcoordenadora bem como aos três relatores, designados para o exercício do cargo no Subdepartamento, foi efectuada individualmente a cada um dos elementos. Para o efeito, fizemos os contactos telefonicamente e agendámos o dia, a hora do encontro e o local, que foi a sala de reuniões do respectivo Subdepartamento. Convém registar que as entrevistas foram realizadas, cada uma delas, em dias diferentes, mas seguidos, de acordo com a disponibilidade manifestada pelos respectivos entrevistados.

Salientamos que os entrevistados apenas tiveram acesso ao guião da entrevista naquele momento, tendo-lhes sido proporcionada a possibilidade de efectuarem uma leitura global, de esclarecerem eventuais dúvidas, antes de se ter iniciado formalmente a realização da

mesma a qual foi gravada e, posteriormente, transcrita (Anexos E a G, e Anexo I) e realizada a análise do seu conteúdo.

Tentámos, uma vez mais, seguir as seguintes indicações de Quivy & Campenhoudt (Ibidem: 75-77): “o entrevistador deve esforçar-se por formular as suas intervenções da forma mais aberta possível”; “deve abster-se de se implicar no conteúdo da entrevista”; procurar que a entrevista se desenrole num ambiente e num contexto adequados”; “o entrevistado deve ser avisado da duração possível da entrevista”; “do ponto de vista técnico, é indispensável gravar a entrevista”.

Quanto à duração das entrevistas, houve variabilidade que se prendeu, no nosso entender, essencialmente, com o conhecimento dos inquiridos sobre a matéria, permitindo um maior ou menor grau de aprofundamento, bem como com as características pessoais de cada um enquanto comunicadores. No entanto, a duração oscilou entre um mínimo de cinquenta e um máximo de oitenta minutos, o que nos pareceu razoável, atendendo a que, na opinião dos metodólogos referenciados, longas entrevistas não são uma mais valia, pois tornam-se maçadoras e repetitivas.

Efectivamente, o que se pretende é que nesta relação inter-activa informal entre entrevistador/entrevistado, o investigador nunca “se afaste dos objectivos de investigação e permita que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade” (idem: 192). Deste modo, “o espírito teórico do investigador deve (...) permanecer continuamente atento, de modo que as suas intervenções tragam elementos de análise tão fecundos quanto possível” (Ibidem:192), pese embora tratar-se de um método de recolha de informações bastante rico e, por isso mesmo, também deve contemplar os “desenvolvimentos paralelos susceptíveis de matizarem ou de corrigirem [as suas hipóteses de trabalho] (Ibidem:192).

Nesta linha de pensamento e parafraseando Quivy & Campenhoudt (2005), este método é adequado para objectivos que têm subjacente a análise do sentido que os sujeitos dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêem confrontados, nomeadamente no respeitante aos seus sistemas de valores, às suas interpretações de situações conflituosas ou não, às leituras que fazem das suas próprias experiências; também a análise que fazem de um problema específico, como é o caso do funcionamento de uma organização escolar ou até a possibilidade de reconstituição de experiências ou de acontecimentos passados, em suma, proporciona a recolha de um conjunto de elementos

que se enquadram e revestem de suma importância para a compreensão do nosso estudo de caso.

No respeitante à análise do conteúdo das entrevistas, esta foi efectuada através da categorização, isto é, da criação de itens-chave correspondentes a cada uma das perguntas, privilegiando-se a análise qualitativa dos dados (registada nas opções metodológicas). Visámos o confronto e o possível debate de ideias existente, não havendo a pretensão de estabelecer generalizações, como explicitado anteriormente.

Contrariamente ao inquérito por questionário, os elementos de informação e de reflexão recolhidos pelo método da entrevista não se apresentam de imediato sob uma forma que requeira um modo de análise particular. Neste caso, “os métodos de recolha e de análise das informações devem ser escolhidos e concebidos conjuntamente” (Quivy & Campenhoudt, 2005: 194), o que na perspectiva destes autores pode constituir um problema para o investigador, requerendo uma atenção acrescida, cuidado e rigor durante todo o processo.

Por isto, foi nossa preocupação constante, durante a entrevista, conseguir obter o máximo possível de elementos de informação e de reflexão que serviriam de “materiais para uma análise sistemática de conteúdo que [correspondesse] às exigências de explicitação, de estabilidade e de intersubjectividade dos processos” (Ibidem: 195) e que permitisse, assim, ir ao encontro de respostas para as questões e os objectivos formulados.

A terminar este capítulo, de suma importância para o enquadramento do estudo empírico efectuado, evidenciamos o cumprimento de uma etapa estruturante uma vez que as opções efectuadas, a vários níveis, foram determinantes para a obtenção das informações pretendidas e as quais se presumem eficazes.

No capítulo seguinte procederemos à apresentação e respectiva análise reflexiva dos resultados obtidos através de tabelas e gráficos de modo a torná-los perceptíveis, com uma leitura clara e objectiva que reflecta o rigor subjacente no tratamento da informação.

CAPITULO 5. - APRESENTAÇÃO E LEITURA REFLEXIVA DAS DADOS

Na sequência de, no capítulo anterior, termos descrito e reflectido sobre as questões e as opções metodológicas efectuadas, e todos os elementos afins enunciados que as determinaram, no intuito de concretizar o estudo empírico, neste capítulo vamos apresentar e analisar criticamente as informações recolhidas tanto através dos inquéritos por questionário aplicados aos professores como das entrevistas realizadas aos três relatores e à Subcoordenadora do Subdepartamento.

Neste intuito, paralelamente à apresentação do resultado do tratamento dos dados recolhidos no âmbito dos inquéritos por questionário aos professores, cuja informação foi reunida em tabelas e gráficos devidamente identificados e legendados, efectuámos a leitura reflexiva e, sempre que pertinente, o cruzamento dos dados obtidos através das entrevistas realizadas.

Para o efeito, estas entrevistas foram gravadas em registo áudio e, após transcrição das mesmas (cf. Anexos E, F e G), procedemos à categorização por itens que foram seleccionados, no âmbito do conteúdo de cada pergunta (como referido no capítulo anterior), por forma a compreender as concepções, as representações e os pontos de vista dos entrevistados face aos assuntos em análise e, simultaneamente, permitir o confronto de dados e de ideias através das respostas obtidas no inquérito por questionário aos restantes professores do Subdepartamento.

Procurámos, deste modo, perceber quais as perspectivas dos relatores/supervisores e dos professores avaliados bem como da Subcoordenadora, também supervisora, face à problemática da supervisão e do desenvolvimento profissional docente, tendo sempre em mente encontrar respostas para as questões de investigação bem como para os objectivos traçados para o presente estudo.

Assim sendo, seleccionámos as respostas significativas das entrevistas dos três relatores que agrupámos em dois grupos:

Um primeiro grupo que contempla as respostas aos itens em que pretendemos obter informações de acordo com a perspectiva individual de cada um dos entrevistados, segundo a seguinte categorização:

- i) Conceito de supervisão e de avaliação;
- ii) Contributo da supervisão para a melhoria das práticas do professor;

- iii) Prática regular de partilha de materiais, de planificação conjunta de aulas e de instrumentos de avaliação;
- iv) Dificuldades/obstáculos evidenciados no trabalho conjunto entre relator/professor avaliado;
- v) Perfil e competências do relator;
- vi) Observação de aulas perturba o relacionamento entre os colegas;
- vii) Reflexão conjunta sobre o processo de ensino/aprendizagem;
- viii) Interferência do modelo de Avaliação do Desempenho Docente em vigor;
- ix) Defesa de um outro modelo de avaliação/procedimento avaliativo dos professores;
- x) Preferência por uma avaliação interna ou externa;
- xi) Relação entre actividade supervisiva/desenvolvimento pessoal e profissional docente e sucesso da aprendizagem na escola;
- xii) Formação contínua e desenvolvimento profissional do professor;
- xiii) Menção de três práticas promotoras da reflexão, do trabalho colaborativo e do desenvolvimento profissional docente a implementar no Subdepartamento.

Um segundo grupo em que, para além da manifestação do ponto de vista individual, os entrevistados são confrontados, em alguns itens, com dados percentuais objectivos resultantes da análise preliminar das informações obtidas na resposta ao inquérito por questionário por parte dos restantes professores (cf. Anexo D – Guião da Entrevista aos Relatores), tendo sido efectuada a seguinte categorização:

- i) Factores que podem influenciar a adopção de práticas supervisivas;
- ii) Observação de aulas gera um ambiente desagradável dentro da unidade orgânica;
- iii) Perfil do relator;
- iv) Exercício da função de relator.

Posto isto, vamos iniciar a leitura reflexiva dos dados com os inquéritos por questionário aos professores, que é constituído por nove partes, tal como descrito pormenorizadamente no CAPÍTULO 4, tendo sempre como ponto de partida a apresentação dos resultados obtidos. Paralelamente, e sempre que se justifique, efectuaremos o cruzamento com as informações obtidas através das entrevistas.

5.1. Informação Pessoal e Profissional

Na Parte I do questionário aos professores, obtivemos os seguintes resultados:

5.1.1. Idade

Idades	Professores	
[20-30[4	25,00%
[30-40[3	18,75%
[40-50[9	56,25%

Total de Professores	16
Média de Idades	39,06

Quadro 5.1 - Idade dos Professores

Perante a análise do quadro, verificamos que a maioria dos sujeitos se situa entre os 40 e os 50 anos (56,25%), o que indicia ser um grupo com maturidade e, supostamente, com estabilidade, sendo a média de idades 39,06.

5.1.2. Habilitações Académicas

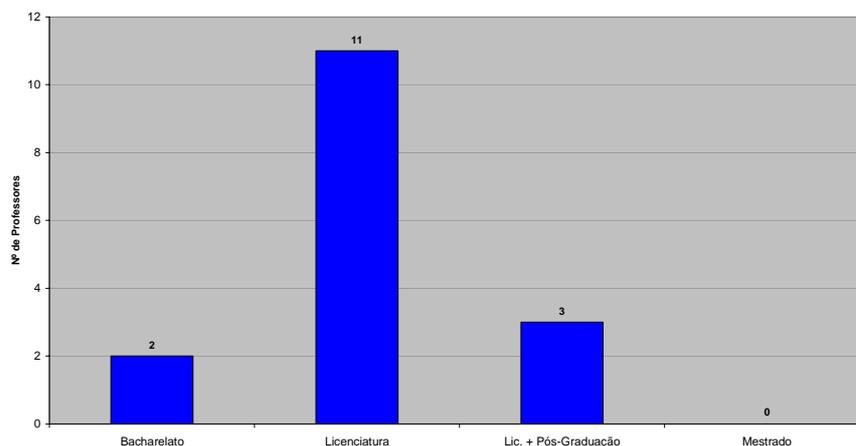


Gráfico 5.1 – Habilitações Académicas

A observação do Gráfico 5.1, mostra-nos que o grau académico preponderante é a Licenciatura (11 professores), apenas 3 professores têm Pós-Graduação, nenhum tem Mestrado e ainda existem 2 professores com Bacharelato. Talvez possamos dizer que, perante estes dados, não pareceu existir necessidade, pelo menos até ao momento, por parte

destes elementos em realizar formação especializada, quer na sua área científica, quer em uma outra do seu interesse no sentido de se actualizarem e de darem continuidade à formação inicial numa perspectiva de formação contínua, como sabemos imprescindível ao longo da vida, tal como defendem os estudiosos desta matéria.

5.1.3. A Experiência de Ter Sido Observado na Sala de Aula

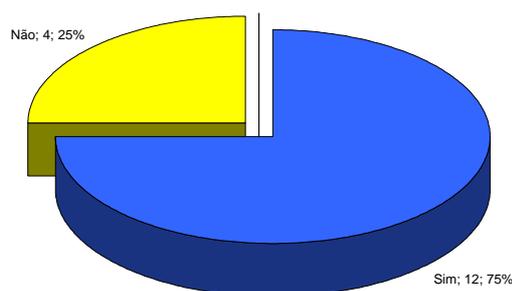


Gráfico 5.2 - Observação em situação de sala de aula

Quanto à experiência de ter sido observado em situação de sala de aula, as informações obtidas no Gráfico 5.2 indicam-nos que 75% dos professores (12), logo a maioria, já viveu esta situação mormente no estágio profissional e no actual modelo de avaliação de desempenho, o que significa que o fizeram por obrigatoriedade do sistema e não com um carácter voluntário e de iniciativa pessoal de partilha e de aprendizagem informal entre colegas. Registamos que apenas 25%, o que corresponde a 4 professores, nunca foi observado em sala de aula, remetendo esta situação para os Técnicos de Turismo que fazem parte do Subdepartamento.

5.1.4. Situação Profissional dos Sujeitos



Gráfico 5.3 - Situação Profissional

A leitura do Gráfico 5.3 indica que estamos perante um grupo cuja situação profissional é estável, uma vez que 9 professores (56%), ou seja, a maioria pertence ao Quadro de Escola e 2 professores (13%) ao Quadro de Zona Pedagógica; somente 5 professores (31%) são Contratados.

5.1.5. Tempo de Serviço

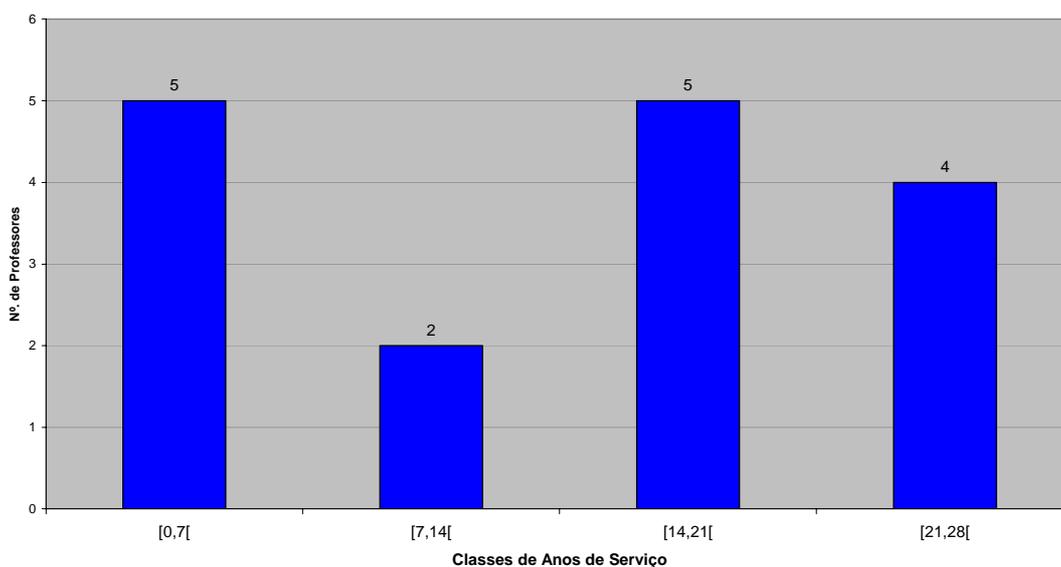


Gráfico 5.4 - Tempo de serviço

À situação profissional estável somam-se os anos de serviço que nos remetem para a experiência profissional dos inquiridos que, embora não assegure em absoluto a qualidade do trabalho desenvolvido, revela um conhecimento abrangente do que é ser professor e do processo ensino/aprendizagem. Assim, nos induzem os dados constantes do Gráfico 5.4 visto que 4 professores possuem cerca de 21 anos de ensino, 5 aproximadamente 14 anos, apenas dois com cerca de 7 anos e 5 com um ano de serviço. Contudo, é preciso que não se deixem “petrificar”...

Nesta linha de pensamento, parafraseando Sanches (2008), é necessário desmistificar a ideia de que a simples experiência é sinónimo de competência de forma a permitir a desconstrução de práticas antigas que obstaculizam a aquisição de novos saberes, tendo em vista a adopção de práticas mais eficazes.

5.1.6. Cargos Anteriormente Desempenhados

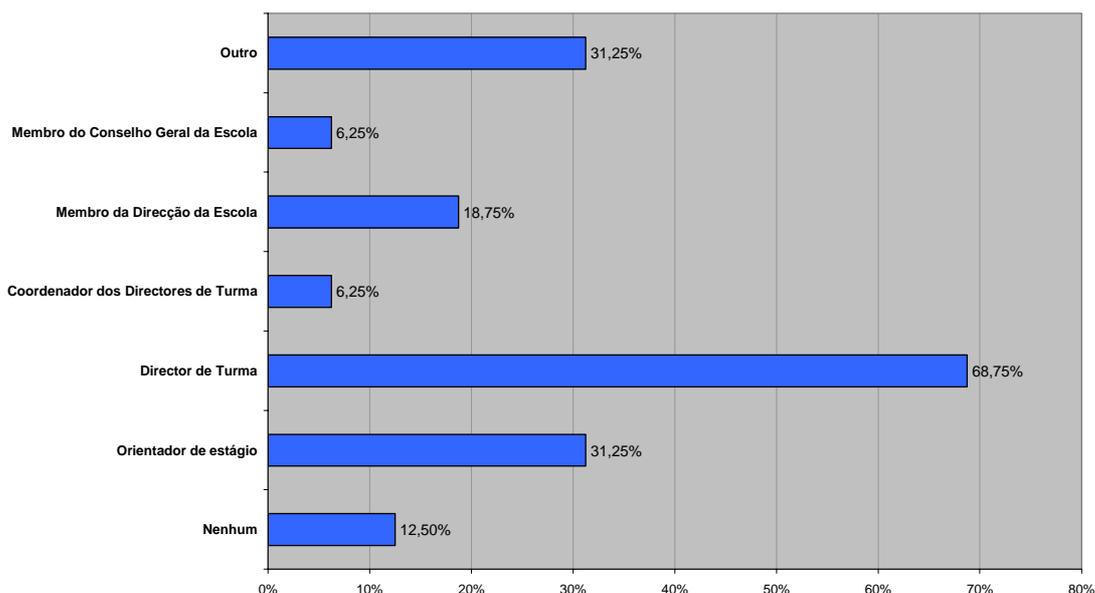


Gráfico 5.5 - Cargos desempenhados

Para além de ensinar, cabe ao professor o cumprimento de outras funções ao nível da gestão intermédia e dos órgãos de gestão da unidade orgânica que apresentam a sua relevância para um melhor conhecimento dos alunos e da melhoria e orientação do ensino/aprendizagem bem como da escola na sua vertente organizacional. Deste modo, o desempenho de determinados cargos, na nossa perspectiva, também promove aprendizagens enriquecedoras aos professores tanto a nível pessoal como profissional e,

simultaneamente, fazem deles actores activos da vida da escola. Por outro lado, o conhecimento do tipo de cargos desempenhados permite-nos compreender o grau de participação dos sujeitos em tarefas de supervisão.

Posto isto, após a leitura do Gráfico 5.5, constatamos que o cargo de Director de Turma foi o mais desempenhado pelos professores (68,75%), sendo este de suma importância, pois para além do conhecimento próximo dos alunos, exige do director de turma a ligação com os pais/encarregados de educação bem como com os outros professores do conselho de turma, isto é, exige que este seja um bom supervisor, um bom orientador, um bom gestor de conflitos... propiciando-lhe experiências diversas e, conseqüentemente, aprendizagens diversas que contribuem para o seu desenvolvimento profissional e vice-versa.

Salientamos, ainda, o facto de 31,25% dos sujeitos já terem desempenhado a função de Orientador de Estágio, o que revela a sua experiência ao nível da supervisão e orientação da prática lectiva, do olhar o outro e da sua auto observação como se se observassem atentamente a um espelho. Opostamente, 12,5% nunca desempenhou qualquer tipo de cargo.

5.1.7. Cargos Desempenhados no Presente Ano Lectivo

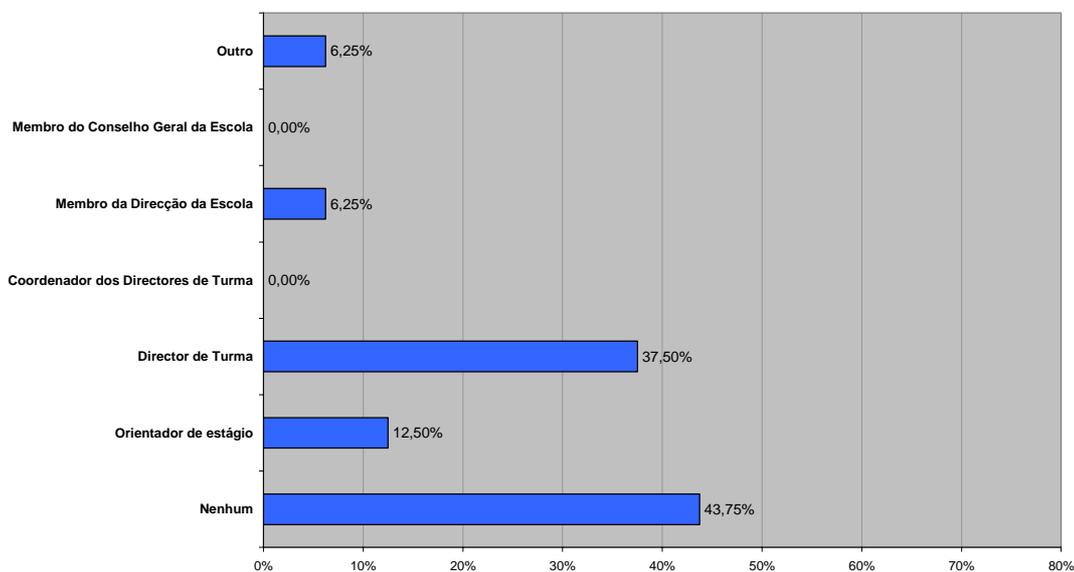


Gráfico 5.6 - Cargos desempenhados no presente ano lectivo

No presente ano lectivo, de acordo com o Gráfico 5.6, o cargo mais desempenhado continua a ser o de Director de Turma (37,5%), tal como aponta o gráfico acima

apresentado, destacando-se, porém, que, relativamente aos dados apresentados no Gráfico 5.5, a situação se alterou pois, actualmente, a maioria dos professores (43,75%) não está a exercer qualquer cargo.

Não podemos esquecer que não está contemplada, aqui, a função de relator, desempenhada por três professores, porque o inquérito por questionário, como explicitado anteriormente, foi respondido apenas pelos dezasseis professores do Subdepartamento, à excepção da Subcoordenadora e dos três relatores a quem foi realizada uma entrevista individual.

5.2. Conceitos de Supervisão e de Avaliação

Na Parte II do questionário, os resultados foram os que abaixo se apresentam:

5.2.1. Conceito de Supervisão

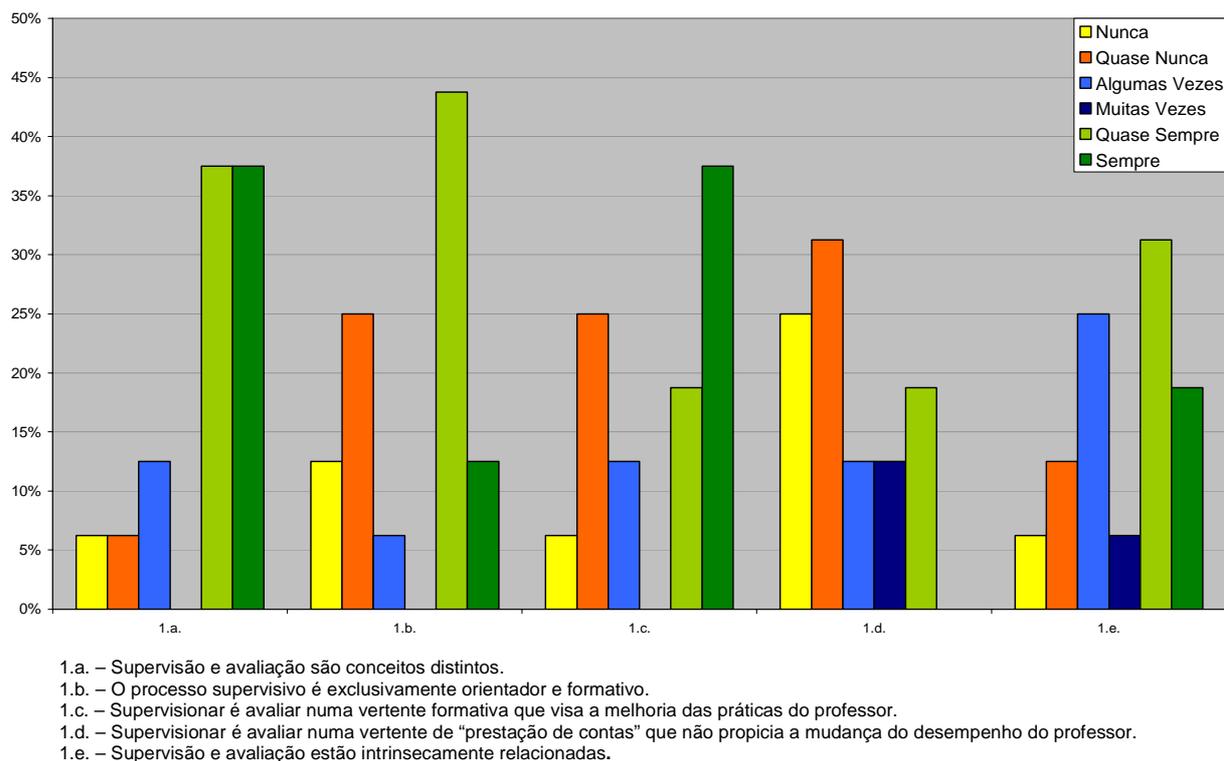


Gráfico 5.7 - Conceito de Supervisão

Após análise aturada e confrontativa das informações do Gráfico 5.7, constatamos que 37,5% dos sujeitos consideram que a supervisão e a avaliação são conceitos distintos

“Sempre” e que igualmente 37,5% entende que são “Quase sempre”, levando-nos a inferir que estes últimos admitem que, em algumas situações, avaliar e supervisionar não representam a mesma realidade. Também cerca de 12,5% refere que apenas “Algumas vezes” os conceitos são distintos (1.a.).

Assim sendo, podemos afirmar que a maioria dos inquiridos acha que os conceitos de supervisão e de avaliação são diferentes.

No que se refere a 1.b., 43,8% afirma que “Quase sempre” o processo supervisivo é exclusivamente orientador e formativo enquanto que 12,5% considera-o “Sempre”, mas 25% refere “Quase nunca” e 12,5% afirma que “Nunca” este processo é exclusivamente orientador e formativo. Constatamos, assim, que existe uma maioria relativa que considera que o processo supervisivo é exclusivamente orientador e formativo.

Não obstante, no nosso entender, os sujeitos demonstram desconhecimento das componentes inerentes ao processo supervisivo, nomeadamente o seu carácter avaliativo na medida em que autores como Roldão (2008) consideram que a supervisão tem sempre subjacente uma vertente avaliativa que pode ser qualitativa e/ou quantitativa dependentemente da perspectiva de avaliação em que nos situamos: uma “perspectiva de controlo, na lógica da performatividade ou uma perspectiva de regulação e emancipadora, na lógica do desenvolvimento profissional” (Paquay, 2004; Alves & Machado, 2008, citado por Alves & Machado, 2010: 96/97).

Esta ideia é corroborada no item 1.c., pois 37,5% afirma que supervisionar é avaliar numa vertente formativa que visa a melhoria das práticas do professor “Sempre”, 18,8% “Quase sempre”, 25% “Quase nunca” e 12,5% “Algumas vezes”.

No item 1.d., os sujeitos consideram que supervisionar não é uma vertente de “prestação de contas” e propicia a mudança do desempenho do professor, uma vez que 25% refere “Nunca” e 32,3% “Quase nunca”; 18,8% “Quase sempre”, 0% responde “Sempre”, o que significa que ninguém acha que a afirmação efectuada seja verdadeira.

Mais uma vez, os sujeitos excluem a hipótese da dimensão avaliativa da supervisão, talvez condicionados pelo modelo de avaliação de desempenho em vigor que privilegia a atribuição de uma classificação com implicações na progressão na carreira em detrimento da supervisão/avaliação formativa/reflexiva promotora do desenvolvimento profissional e consequente mudança das práticas dos professores. Esta ideia também é expressa unanimemente pelas três relatoras quando questionadas sobre este assunto. Por sua vez, a

Subcoordenadora entende que “supervisão é sinónimo de orientação, de partilha, de discussão construtiva do que deve ser ou não a prática docente. Avaliação já implica o julgamento do trabalho efectuado, conferindo números à nossa prática lectiva e não lectiva”.

Parece-nos, assim, na senda do pensamento de Alarcão & Tavares (2007) que remetem, precisamente, para as várias dimensões que a supervisão pode assumir (cf. PARTE I) tal como Alarcão & Roldão, sendo que esta é uma área fundamental que carece de mais reflexão e formação específica de todos e, particularmente, daqueles que desempenham cargos que exigem o domínio destes conceitos. Este seria um caminho para alcançar uma prática consentânea e eficaz de acordo com as finalidades de avaliação pretendidas. Também De Ketele (2009) enuncia as várias funções da avaliação e os respectivos procedimentos (“*démarches*”) a ter em linha de conta, de acordo com o já abordado no primeiro capítulo.

Por último, no item 1.e., 31,3% dos inquiridos referem que “Quase sempre” supervisão e avaliação estão intrinsecamente relacionadas, 18,8% acha que “Sempre”, 25% “Algumas vezes” e apenas 6,3% considera que os conceitos “Nunca” estão relacionados.

Assim sendo, se inicialmente a maioria considerou que avaliação e supervisão são conceitos distintos, como afirmam, posteriormente, que os mesmos estão intrinsecamente relacionados? Parece-nos que há uma incoerência resultante, mais uma vez, do desconhecimento que demonstram relativamente aos mesmos e que gera insegurança e falta de rigor.

A ausência de reflexão sobre esta matéria é notória e revela-se urgente no contexto de escola “aprendente” para que haja evolução e mudança em todos os actores educativos de que dela fazem parte. É necessário reflectir em conjunto sobre a prática lectiva e compreender a sua utilidade, sendo os professores uma pedra basilar e estruturante nesta tarefa. É necessário substituir o individualismo, um dos traços marcantes da cultura profissional, segundo Feiman-Nemser & Foden (1996, citado por Santos, 2000), pela cooperação o que se repercutirá, progressivamente, numa escola de sucesso através da melhoria dos resultados dos seus alunos, fruto do novo olhar do professor face ao processo ensino/aprendizagem condicionado pelo seu desenvolvimento profissional.

Nesta linha de entendimento, urge mencionar o pensamento de Sanches (2008: 275) quando este considera que “a melhoria da escola implica um compromisso dos professores

com a aprendizagem de novas práticas profissionais, baseadas em evidências externas e padrões de sucesso escolar, para melhorar de forma continuada as aprendizagens e os resultados escolares dos alunos”, o que, na nossa opinião, exige professores informados, esclarecidos e actualizados, logo é indispensável a formação contínua.

5.2.2. Conceito de Avaliação

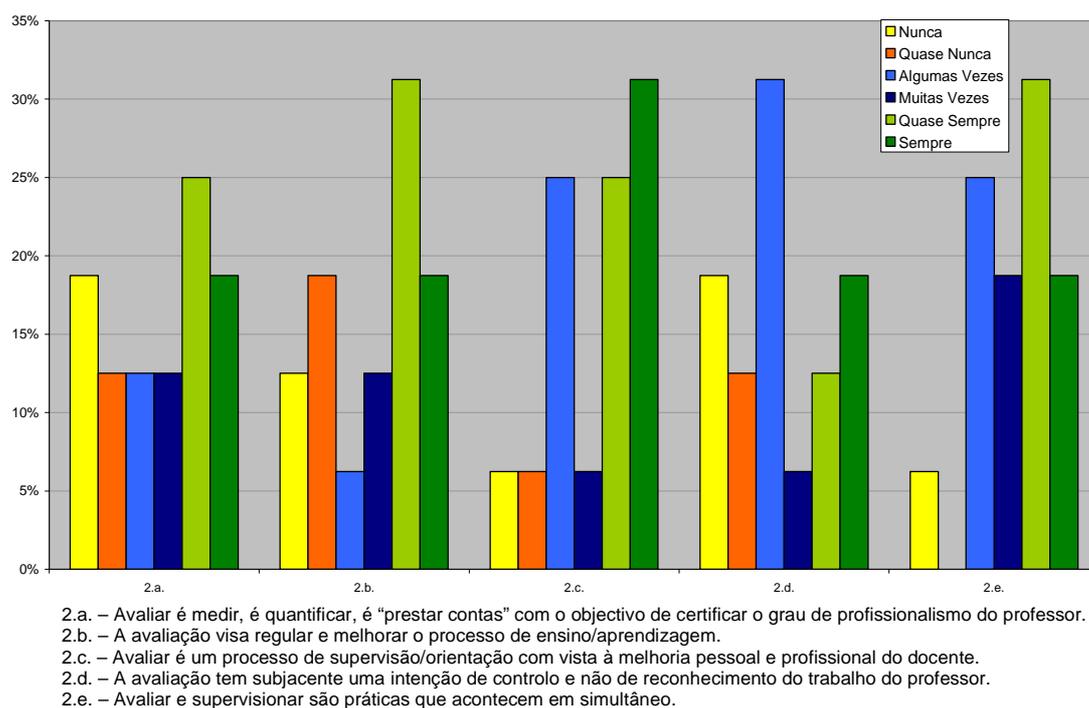


Gráfico 5.8 - Conceito de Avaliação

O Gráfico 5.8, 2.a., mostra que 18,8% dos inquiridos considera que avaliar é medir, é quantificar, é “prestar contas” no intuito de certificar o grau de profissionalismo do professor “Sempre”; 25% acha que “Quase sempre”; 18,8% “Nunca” e os restantes com 12,5%. Registamos, assim, que não existe uma ideia bem definida quanto ao conceito de avaliação.

No item 2.b., os sujeitos maioritariamente consideram que “Quase sempre” (31,3%) e “Sempre” (18,8%) a avaliação visa regular e melhorar o processo de ensino/aprendizagem. Todavia, 12,5% acha que “Nunca” e 18,8% “Quase nunca”.

O item 2.c., demonstra que 31,3% dos respondentes considera que avaliar é um processo de supervisão/orientação com vista à melhoria pessoal e profissional do professor “Sempre” e 25% “Quase Sempre”; somente 25% considera que esta realidade acontece

“Algumas vezes”.

Quanto ao item 2.d., a maioria dos sujeitos considera que algumas vezes, de facto, a avaliação tem subjacente uma intenção de controlo e não reconhece o trabalho do professor uma vez que 31,3% assinala “Algumas vezes”, 18,8% “Sempre” e 12,5% “Quase sempre”; apenas 18,8% assinalam “Nunca”.

No último item, 2.e., verificamos claramente que a maioria entende que avaliar e supervisionar são práticas simultâneas dado que 31,3% afirma que isto acontece “Quase sempre”, 25% “Algumas vezes”, 18,8% “Muitas vezes” bem como “Sempre” 18,8%.

Deste modo, verifica-se, novamente, uma contradição, pois se avaliar é medir, é quantificar...se a maioria considera que a avaliação tem subjacente uma intenção de controlo e não reconhece o trabalho do professor, como é que, por um lado, os sujeitos acham que a avaliação visa melhorar o processo ensino/ aprendizagem e, por outro, que avaliar e supervisionar são práticas que acontecem em simultâneo?! Efectivamente, as informações obtidas demonstram que há, por parte dos sujeitos, alguma confusão e ausência de conhecimento e de esclarecimento em relação aos conceitos enunciados.

A ausência de clarificação e de domínio destes conceitos também é evidenciada nas respostas dadas pelos relatores 1, 2 e 3, respectivamente:

“ [...] supervisão implica, à partida, fiscalização, o visionamento da prática dos colegas... e isso transcende um bocadinho o que eu achava que devia de ser o nosso trabalho, [...] um trabalho a nível colaborativo e cooperativo. Havendo supervisão e logo avaliação, pressupõe que estamos em patamares diferentes e isso coloca um obstáculo grande”.

“ Supervisão significa um acompanhamento do trabalho realizado por outra pessoa e avaliação será fazer a súmula dos resultados alcançados e quantificar com uma classificação. [...] na perspectiva actual, uma coisa pressupõe a outra, de qualquer maneira pode haver supervisão para formar, ajudar, num aspecto formativo sem que a pessoa tenha uma avaliação resultante disso. Portanto, podem ser independentes”.

“ [...] supervisão, para mim, neste momento, equivale mais a uma delação. [...] eu acho que os professores são elementos congregadores dentro de um departamento e a supervisão está a ser um elemento desagregador desses mesmos. [...] Por isso, eu sinto-me um delator porque acho que os meus colegas não estão em estágio [...] muitos deles já têm muitos anos de serviço”.

Face às novas exigências da prática educativa, os professores têm de estar disponíveis para aprender, para participar na mudança, porém, para isso é também necessário que se crie, na perspectiva de Nóvoa (1992), uma nova cultura na formação de professores em que haja articulação entre as escolas e as instituições de ensino superior, no quadro de colaborações que o autor caracteriza como “parthenariado pela positiva”.

Urge pôr fim aos modelos de formação ineficazes, de modo a que algum sentimento de frustração e de insegurança perante o desconhecimento seja superado pelo conhecimento, propiciando o bem-estar docente. Consequentemente, acreditamos, que teremos uma supervisão credível, sustentada e ajustada às necessidades da nova realidade educativa nas suas várias dimensões, resultante de um novo professor mais conhecedor e mais desenvolvido quer como pessoa, quer como profissional.

5.3. Dinâmicas Desenvolvidas no Trabalho Diário Enquanto Professor

Na Parte III do questionário, temos como resultado das respostas dadas pelos inquiridos os dados abaixo apresentados:

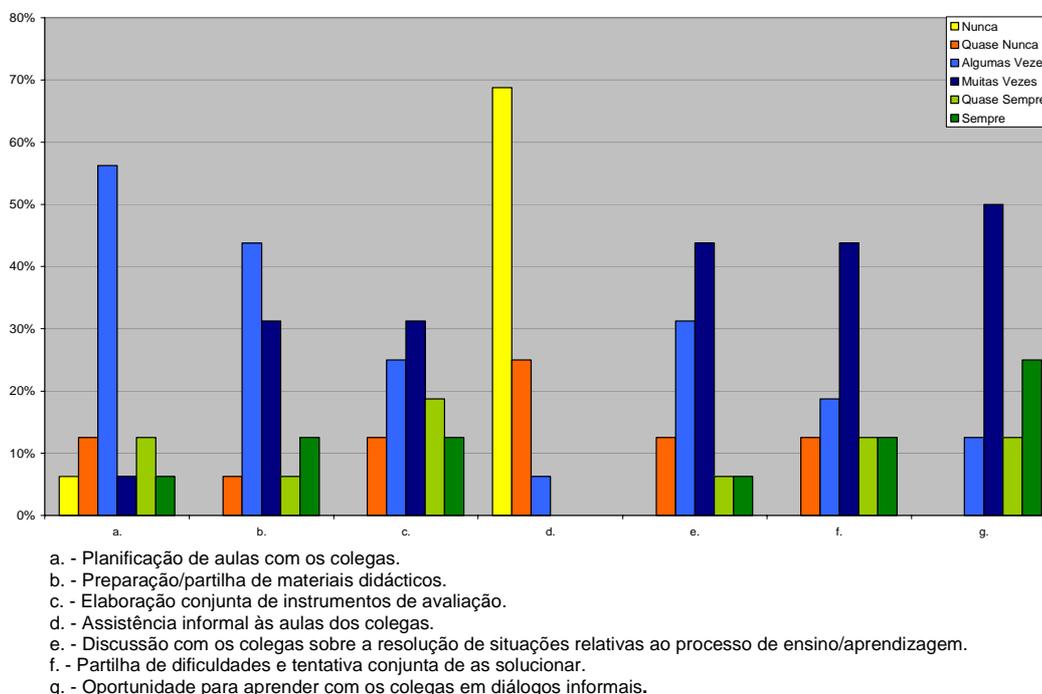


Gráfico 5.9 – Dinâmicas desenvolvidas no trabalho diário

Assim, após a leitura deste Gráfico, 5.9, constatamos que em a. os inquiridos assinalam

que “Algumas vezes” (56,3%) ocorre a planificação de aulas com os colegas, 12,5% “Quase sempre” e 6,3% “Sempre”; 6,3% refere que esta dinâmica “Nunca” acontece e 12,5% “Quase nunca”. Inferimos, então, que a dinâmica de planificação de aulas entre colegas apenas ocorre pontualmente.

No respeitante à preparação/partilha de materiais didácticos, b., 43,8% afirma que “Algumas vezes” existe, 31,3% “Muitas vezes” e 12,5% “Sempre”; salientamos que 0% refere “Nunca”, o que significa que esta dinâmica acontece regularmente.

Contrariamente aos resultados obtidos, a Subcoordenadora afirmou que “uma grande parte dos professores não partilha materiais e ideias de trabalho que ajudem na consecução do seu trabalho. Há um grande individualismo entre os professores [...]”.

Também os relatores se pronunciaram sobre este assunto e as opiniões dadas vão na linha do já referenciado pela Subcoordenadora, sendo que atribuem a culpa desta situação, em parte, ao modelo de avaliação vigente, como podemos verificar:

“Uma prática regular não... [...] quando cheguei aqui, achei que era tudo muito individualista. Portanto, quem chega limita-se ao que está. [...] Eventualmente, as pessoas trocam materiais, mas eu não vejo, ainda hoje, que as pessoas façam esses materiais em conjunto. [...] “E aquele material deu muito trabalho a fazer, portanto é meu. Não vou agora partilhar com ninguém”. [...] é uma mentalidade que tem de ser mudada. [...] mas vai ser cada vez mais difícil mudar com este modelo de avaliação com o objectivo de uma classificação para progressão na carreira.” (R1)

“Não é uma coisa alargada porque depois a partilha acaba por resultar mais pontualmente com pessoas que falamos mais... Construir conjuntamente, isso fez-se para a avaliação diagnóstica de início do ano. Mas regularmente não se faz.” (R2)

“Neste momento, com a questão das supervisões e da avaliação, no início do ano reunimos todos, preparamos as coisas, fazemos a planificação do ano lectivo, fazemos a planificação trimestral... E pouco mais. Porquê? Porque as pessoas guardam para si as suas coisas porque vão ser avaliadas sobre aquelas coisas.” (R3)

No item c., face ao resultado das informações, podemos afirmar que os sujeitos também elaboram conjuntamente instrumentos de avaliação porque 31,3% assinala “Muitas vezes, 25% “Algumas vezes”, 18,8% “Quase sempre”, 12,5% “Sempre”, 12,5% “Quase nunca” e nenhum dos sujeitos assinala “Nunca” (0%). Informação esta também

contrária ao afirmado na Parte IX (A Supervisão/Avaliação que deseja para o seu Subdepartamento) na medida em que mencionaram a necessidade de implementar esta prática.

Quanto aos resultados obtidos no item d., assistência informal às aulas dos colegas, 68,8% assinala “Nunca”, 25% “Quase nunca” e 6,3% “Algumas vezes”, o que nos leva a concluir que não existe praticamente assistência informal às aulas dos colegas e quando acontece é formal no âmbito da exigência do modelo de Avaliação de Desempenho Docente.

A este propósito, recordemos o referenciado no Relatório da IGE como um dos “Pontos fracos” da organização que consiste na ausência de procedimentos instituídos de supervisão da prática lectiva em sala de aula, entre pares, enquanto estratégia formativa para a qualidade do sucesso educativo dos alunos. Efectivamente, os dados assim o comprovam e para que os resultados se invertam é necessária a alteração de atitudes, de comportamentos, de modos de pensar e de fazer o trabalho em conjunto em benefício do desenvolvimento profissional e do sucesso da escola. Ou seja, é necessária a “passagem do eu solitário ao eu solidário” (Sá-Chaves & Amaral, 2001, citado por Alarcão & Tavares, 2007), é necessária a mudança da cultura profissional instalada no Subdepartamento.

É curioso que no item e. nenhum respondente assinale “Nunca” (0%) o que indica que, pelos menos em alguns momentos, existe discussão com os colegas sobre a resolução de situações relativas ao processo de ensino/aprendizagem, contrariando o que responderam na Parte IX (A Supervisão/Avaliação que deseja para o seu Subdepartamento) quando a enumeraram como uma prática a implementar regularmente no Subdepartamento, o que indicava que esta não existia efectivamente. Acresce ainda que 43,8% dos respondentes diz que ocorre “Muitas vezes”, 31,3% “Algumas vezes”, 6,3%, para “Quase sempre “ e “Sempre” e 12,5% “Quase nunca”, parecendo ser estes últimos os mais coerentes.

Neste âmbito, gostaríamos de lembrar os pontos 7. e 12., do Regimento do Departamento Curricular, os quais mencionam, respectivamente, que se deve analisar e reflectir sobre as práticas educativas e o seu contexto e promover a partilha de experiências pedagógicas e de recursos didácticos. Entendemos que teoria e prática não estão devidamente articuladas. Assim, é pertinente convocar, aqui, o pensamento de Costa (2007) quando afirma que existem níveis elevados de inconsistência, porque nos deparamos com situações de descoordenação e de incoerência entre o “discurso, a decisão

e a acção”.

Igualmente nos parece existir incoerência nas respostas dadas pelos inquiridos no item f., partilha de dificuldades e tentativa conjunta de as solucionar, uma vez que tendo sido afirmado, também na Parte IX (A Supervisão/Avaliação que deseja para o seu Subdepartamento), que a tentativa de solucionar conjuntamente as dificuldades apenas surgia quando ocorriam situações problemáticas, facto este que não corresponde às informações presentes neste gráfico: nenhum inquirido assinala “Nunca”, o que indica que ocorre; 43,8% assinala “Muitas vezes”, 18,8% “Algumas vezes”, “Quase sempre” e “Sempre” com 12,5%.

Pese embora a incoerência dos sujeitos, esta situação não é assim tão surpreendente na medida em que, mais uma vez, o próprio Regimento do Departamento Curricular nomeadamente no que diz respeito à constituição de “Grupos de trabalho” não prevê uma organização em que o trabalho colaborativo, ao nível da partilha e troca de experiências, de reflexão sobre o processo de ensino /aprendizagem seja contemplado. Contemplam-se apenas as dinâmicas comuns instituídas formalmente pelo estabelecimento de ensino resultantes, na sua maioria, das indicações normativas.

Na verdade, este não deveria ser um factor de constrangimento, mas a experiência dita-nos que o que não é obrigatório não se faz produto da rotinização do trabalho diário e de uma cultura profissional que se caracteriza por um trabalho isolado em que o diálogo e a interacção são escassos neste grupo; e também por uma cultura organizacional tradicional e legalista, ambas fortemente enraizadas. Neste âmbito, parafraseando Torres (2004), o estatuto dos indivíduos e das suas acções ficam subordinadas às oportunidades e às limitações impostas pelas estruturas organizacionais e assumem uma natureza passiva, dependente e submissa face a uma ordem superior tradicionalmente instituída.

Por outro lado, Sanches (2008) chama a atenção para os obstáculos com que se tem deparado a cooperação entre os professores, sejam eles de natureza cultural e simbólica ou de natureza estrutural e organizativa. As dificuldades sentidas no desenvolvimento de uma cultura de colaboração nas escolas são, muitas vezes, atribuídas a uma cultura profissional caracterizada por um excessivo individualismo dos professores. Segundo o mesmo autor, esta perspectiva oculta o facto de que as estruturas na escola (os espaços, os horários e os tempos escolares, os agrupamentos dos professores) e as suas condições organizativas podem, “tão poderosamente quanto os obstáculos culturais e simbólicos, impedir a

emergência de formas de colaboração entre os professores” (Sanches, 2008:289).

Parece-nos, também, que os sujeitos tentaram não revelar o trabalho que efectivamente é realizado no Subdepartamento, talvez por uma questão de não exposição e da imagem de rigor, qualidade e exigência que pretendem que os “outros” construam acerca do Subdepartamento em consonância com a imagem social da própria escola expressa, notoriamente, no Projecto Educativo, como aliás já foi referido.

No item g., a maioria dos sujeitos revela que existe oportunidade para aprender com os colegas em diálogos informais na medida em que 50% assinala “Muitas vezes”, 25% “Sempre”, 12,5% “Quase sempre” e “Algumas vezes” também 12,5%; 0% quer para “Nunca”, quer para “Quase nunca”, o que indica que todos admitem existir esta oportunidade independentemente do lugar e do momento em que esta ocorre dentro da unidade orgânica, pois depende da disponibilidade e do interesse de cada um.

Porém, convocando de novo o pensamento de Sanches (2008), é necessário encontrar formas de organização e de desenvolvimento do trabalho na escola que permitam quebrar o isolamento dos professores, a segmentação dos espaços e das práticas, e possam induzir a constituição de equipas, a estabelecer a circulação da informação, a democratizar as relações e a responsabilizar os actores de modo a que a interacção entre os professores seja realizada com regularidade e não esteja dependente de factores como, por exemplo, a motivação e o interesse pessoal.

Como última nota relativa às dinâmicas diárias desenvolvidas por este grupo de professores, gostaríamos de registar a ausência regular de um trabalho cooperativo em prol do bem comum e de uma supervisão predominantemente efectuada ao nível da gestão intermédia. O trabalho reflexivo realizado situa-se no plano teórico (planificação do ano lectivo...) e numérico (resultados dos alunos, metas a atingir...) em detrimento do essencial – o processo de ensino/aprendizagem – cuja reflexão é estruturadora e condicionadora das linhas de orientação e de reorientação teórica.

Recordamos, a este propósito, a perspectiva de Santos (2000) acerca da cultura profissional no sentido em que esta influencia o trabalho e o percurso profissional dos professores. Por isso, existem escolas onde as relações de amizade entre os professores garantem o desenvolvimento do diálogo sobre os alunos e as práticas pedagógicas, enquanto noutras, a existência de uma competição latente entre os docentes contraria este tipo de colaboração.

Educar o olhar é preciso...

Articular teoria e prática é preciso...

Delinear etapas consentâneas de acção conjunta é preciso...

A complementar estas perspectivas, gostaríamos de parafrasear Sanches (2008) quando este menciona que, em termos práticos, é preciso criar oportunidades de interacção entre os professores de modo que seja possível um conhecimento mútuo que permita o estabelecimento de uma relação de confiança, facilitadora da partilha e da comunicação, condições indispensáveis para a concepção e a concretização de iniciativas colectivas. Acrescentamos, neste contexto, o contributo fundamental da unidade orgânica detentora de uma autonomia que lhe permite, nomeadamente em termos organizativos e implicando todos os actores, realizar a mudança.

5.4. Reuniões do Subdepartamento

Na Parte IV do mesmo questionário, os sujeitos foram inquiridos acerca do trabalho desenvolvido nas reuniões do Subdepartamento e pronunciaram-se do seguinte modo:

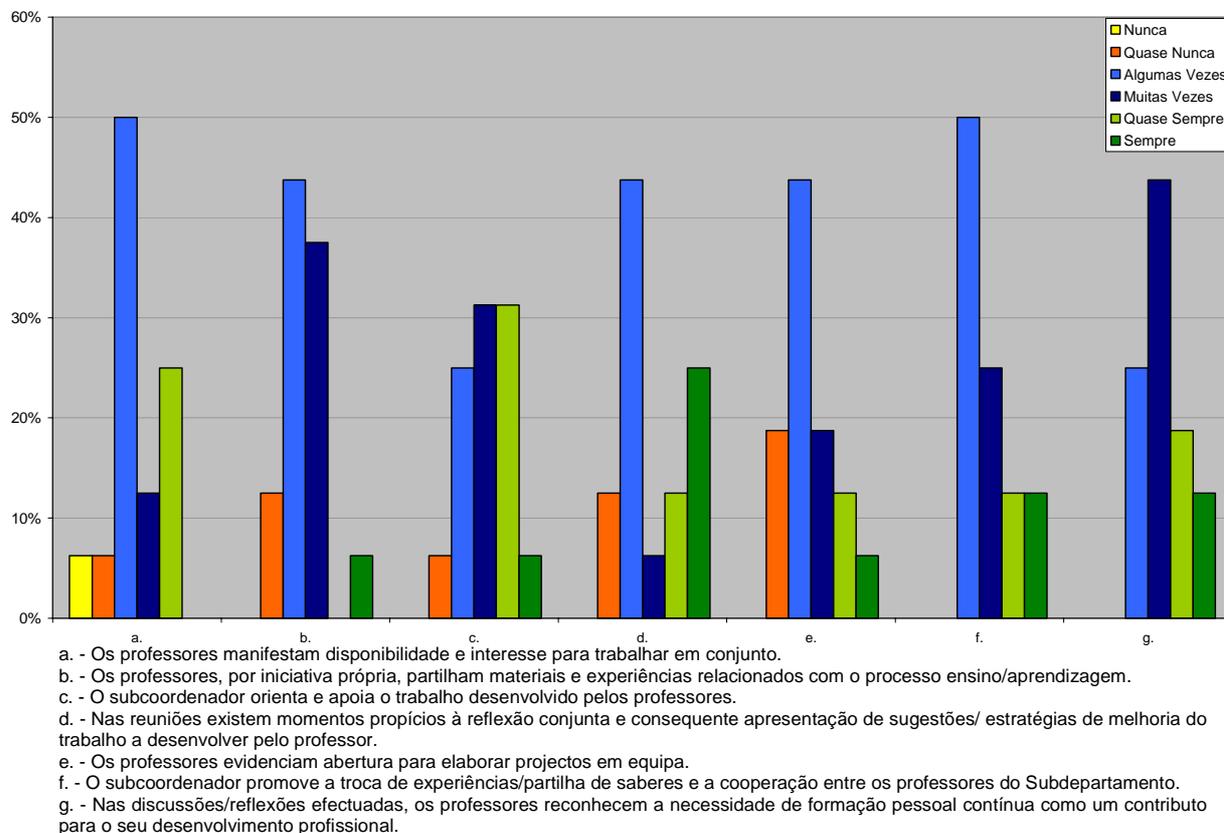


Gráfico 5.10 - Procedimentos adoptados nas reuniões

Após a leitura e análise deste Gráfico, 5.10, podemos verificar que em a. os dados demonstram que os professores não manifestam “Sempre” (0%) disponibilidade e interesse para trabalharem em conjunto; 50% assinala “Algumas vezes”; 25% “Quase sempre”, 12,5% “Muitas vezes”, “Nunca” e “Quase nunca” 6,3%, inferindo-se que este grupo trabalha conjuntamente em alguns momentos.

A este propósito, a Subcoordenadora argumenta que “a descoordenação de horários mata a disponibilidade e o interesse de alguns professores que desejariam trabalhar em conjunto”.

Também Sanches (2008) menciona que a intensificação das condições de trabalho (“não há tempo para nada”) nomeadamente ao nível do serviço não lectivo (aulas de substituição, inúmeros projectos, desempenho de cargos, actividades de enriquecimento curricular...) o que conduziu ao seu agravamento e degradação. Mais acrescenta que, como consequência, a preparação das actividades lectivas e a avaliação das aprendizagens dos alunos têm sido efectuadas à custa de tempo suplementar dos professores, situação agravada pelo facto de estes terem visto aumentar o número de horas lectivas semanais. De facto, verificamos um desgaste e daí talvez algum desinteresse, desmotivação e até esgotamento por parte da classe docente. Por sua vez, “as escolas não reúnem, em regra, as necessárias condições para permitir um trabalho colaborativo profícuo por parte dos professores” (Sanches, 2008: 222).

Efectivamente, deparamo-nos, para além de todo um conjunto de factores que temos vindo a abordar, com um problema organizacional da unidade orgânica. Nóvoa (1992) sublinha a importância do desenvolvimento organizacional, pois defende que não é suficiente a mudança do professor, é igualmente preciso mudar os contextos em que este intervém.

O resultado das respostas ao item b. demonstra que os professores na sua maioria considera que, por iniciativa própria, o grupo partilha materiais e experiências relacionados com o processo ensino/aprendizagem: 43,8% “Algumas vezes”, 37,5% “Muitas vezes” e 6,3% “Sempre”. Porém, 12,5% assinala “Quase nunca” e 0% “Nunca”.

Quando questionada sobre este assunto, a Subcoordenadora não tem a mesma opinião visto referir que apenas “quando sentem que só em grupo vão conseguir ultrapassar alguns obstáculos”, o que indicia, mais uma vez, o individualismo e a falta de coesão deste grupo.

Esta visão também é comum aos três relatores, nomeadamente que essa partilha se faz, cada vez menos, atendendo ao processo avaliativo em curso, tal como já apontámos anteriormente.

No item c., o Subcoordenador orienta e apoia o trabalho desenvolvido pelos professores, 31,3% assinala “Quase sempre”, 31,3% “Muitas vezes”, 25% “Algumas vezes”, 6,3% “Sempre” e 6,3% “Quase nunca”, o que significa que a maioria dos respondentes considera que a Subcoordenadora orienta e apoia o trabalho desenvolvido pelos professores. Aliás, também é significativo que não haja nenhum respondente que assinale “Nunca” (0%).

Salientamos que, neste ponto, existe uma posição concordante entre os inquiridos e os relatores uma vez que estes consideram que existe claramente um esforço por parte da Subcoordenadora para apoiar, estimular e promover o trabalho colaborativo entre os professores.

Relativamente aos procedimentos adoptados pela Subcoordenadora no intuito de apoiar e orientar os professores, esta apontou o seguinte: “Formo grupos de trabalho para que reflectam e tragam o trabalho feito para as reuniões. Assim, a partilha e a discussão são mais fáceis e, conseqüentemente, as correcções, análise, sugestões... Utilizo muito o email, embora existam colegas que nunca respondem”.

O relator 2, por exemplo, confirma esta situação, pois afirma que: “Tenta [promover o trabalho conjunto], tenta até fazer grupos de trabalho e que reflectam... Ela propõe... Há alguns que fazem... tenta criar um bom ambiente, faz um grande esforço para isso. [...] Tenta, mas é muito difícil o papel dela. Não é um grupo, um subdepartamento fácil porque existem sempre duas ou três pessoas que se acham supra-sumos...que deviam de ter Excelente...”.

No item d., 43,8% dos sujeitos considera que “Algumas vezes” existem, nas reuniões do Subdepartamento, momentos propícios à reflexão conjunta e conseqüente apresentação de sugestões/estratégias de melhoria do trabalho a desenvolver pelo professor; 25% considera que “Sempre”, 12,5% “Quase sempre”, 6,3% “Muitas vezes” e somente 12,5% acha que “Quase nunca” são proporcionados estes momentos de reflexão.

De acordo com o ponto de vista da Subcoordenadora, foram vários os assuntos objecto de reflexão e de trabalho conjunto nas reuniões, nomeadamente “todos os documentos que desceram do Pedagógico aos departamentos; as planificações, critérios gerais e específicos

de avaliação; elaboração de provas, critérios de correcção e matrizes; a escolha de manuais”. Registamos a ausência de qualquer menção reflexiva respeitante ao processo de ensino/aprendizagem, à melhoria do trabalho do professor ou à supervisão.

No que se refere ao item e., de acordo com os dados obtidos, podemos afirmar que os professores evidenciam abertura para elaborar projectos em equipa: 43,8% assinala “Algumas vezes”, 18,8% “Muitas vezes”, 12,5% “Quase sempre”, 6,3% “Sempre” e apenas 18,8% assinala “Quase nunca”.

A opinião da Subcoordenadora, neste caso, é coincidente uma vez que afirma que “Sim, a maioria dos elementos. É um grupo que lidera imensos projectos na escola (7 projectos) e um grupo com um elevado número de actividades desenvolvidas ao longo do ano lectivo”.

O enfoque, do item f. é sobre a promoção, por parte do Subcoordenador, da troca de experiências/partilha de saberes e da cooperação entre os professores do Subdepartamento, sendo que, embora a maioria considere que a Subcoordenadora promove este tipo de dinâmicas, verificamos uma disparidade de pontos de vista perante uma mesma realidade objectiva que é vivida por todo o grupo de trabalho. Assim sendo, 50% dos sujeitos assinala “Algumas vezes”, 25% “Muitas vezes”, 12,5% “Quase sempre” e igualmente 12,5% “Sempre”.

Quando, na entrevista, a Subcoordenadora foi confrontada com estes dados respondeu o seguinte: “Para os que respondem “Algumas vezes”, eu teria esta resposta: sempre que os convoco são os que mais se queixam que não há tempo para discutir alguns assuntos...querem que a reunião acabe depressa e interessam-se pouco por aquilo que os outros querem mostrar. A impaciência é total...Os dados não me surpreendem, visto ser um grupo bastante heterogéneo. No entanto, estão muito melhores do que eram”.

Perante o confronto de opiniões, parece-nos existir alguma dissonância e falta de verdade face à discrepância das informações obtidas, até porque a heterogeneidade do grupo também foi evidenciada pelos relatores e a caracterização efectuada da amostra (CAPÍTULO 4) aponta no mesmo sentido. Parece-nos, também, que a Subcoordenadora ao afirmar que os dados não a surpreendem demonstra que a mesma conhece muito bem as pessoas com quem trabalha diariamente.

No último item, g., os inquiridos maioritariamente consideram que os professores reconhecem a necessidade de formação pessoal contínua como um contributo para o seu

desenvolvimento profissional, visto que 43,8% assinala “Muitas vezes”, 25% “Algumas vezes”, 18,8% “Quase sempre” e 12,5% “Sempre”.

Esta ideia é partilhada pela Subcoordenadora, pois afirmou que: “Sim e muitos fazem-no, mesmo as auto-financiadas [acções de formação]”.

Também os relatores manifestaram uma opinião consentânea com os restantes elementos:

“Eu acho que se reconheceu sempre... Tenho colegas com 10, 15 anos de prática que sempre fizeram por iniciativa própria... ainda que depois apresentassem os créditos, as pessoas faziam a formação. [...] Aquilo que mudou, e eu acho bem, foi direccionar essa formação para a área científica [...] que é para não irem para aí fazer tapetes de Arraiolos.” (R1)

“Eu acho que as pessoas reconhecem que necessitam. [...] As pessoas têm noção que estão sempre a aparecer coisas novas, que há mudanças nas gramáticas, que há a questão das TIC, que a gente tem que acompanhar... se não, depois, também não temos pedalada para os miúdos...” (R2)

“Nós pensamos que a formação é necessária, mas uma formação honesta, não é daquelas formações que, muitas vezes, nos impõem para ter o crédito e que nós temos de escolher uma coisa qualquer... [...] que não interessa...” (R3)

Registamos, como observação final, a centralidade da renovação contínua dos pensamentos, dos comportamentos e dos saberes dado que a melhoria da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores, tendo a supervisão um papel determinante na qualidade da aprendizagem e conseqüente desenvolvimento profissional. A naturalização do processo formativo conduz necessariamente a uma outra postura mais espontânea, mais aberta e mais cooperante dos professores face ao trabalho a desenvolver também nas reuniões de Subdepartamento. Aliás, Sanches (2008:253) aponta algumas estratégias que ele próprio designou de “sobrevivência de carácter pessoal” que se inserem na linha de pensamento veiculada, em particular, o investimento na formação e no desenvolvimento profissional.

5.5. Nomeação, Perfil e Desempenho da Função de Relator

Quanto à Parte V do questionário em referência, os resultados obtidos foram, respectivamente, os que a seguir se apresentam:

5.5.1. Observação de Aulas por parte de um Colega

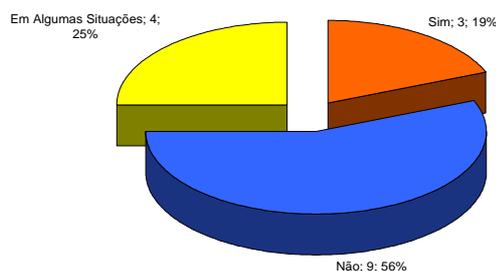


Gráfico 5.11 - Observação de aulas

A leitura do Gráfico 5.11 mostra-nos que a maioria dos sujeitos (9; 56%) não concorda com a observação de aulas por parte de um colega/relator nomeado pelo Subcoordenador do Subdepartamento; 19% (3) concorda e 25% (4) concorda apenas em algumas situações, nomeadamente no caso da resolução de situações problemáticas e no âmbito da obrigatoriedade da legislação em vigor relativa à Avaliação do Desempenho.

Neste âmbito, os relatores manifestaram plena consciência desta situação motivada, fundamentalmente, segundo a sua perspectiva, por duas razões: uma que se prende com os laços afectivos existentes entre algumas pessoas, sendo, por vezes, difícil o distanciamento desejado entre relator/professor avaliado; outra que tem a ver com o facto de o professor avaliado não reconhecer competência no relator, dificultando todo o processo avaliativo e tornando-o embaraçoso mesmo ao nível das relações pessoais.

“ [...] a simpatia pode condicionar...é extremamente ingrato quer de um lado, quer do outro... [...] Há pessoas que não aceitam que determinadas colegas vão avaliar o trabalho deles... não lhes reconhecem competências [...] científica ou pedagógica. Acho muito, muito complicado...porque foram destinados os relatores de acordo com

aqueles critérios lá do Ministério. [...] As pessoas com mais tempo de serviço tinham que o ser à partida... Depois, outros... não aceitam.” (R1)

“ [...] nós temos uma Direcção e esta nomeia pessoas. E estas têm mesmo de aceitar, mesmo que não queiram. [...] a Direcção acha que reúne condições...e pronto. No meu caso foi um bocado assim. No departamento, há pessoas que têm mais anos de serviço [...] duas pessoas. E [...] não foram nomeadas relatoras e nomearam-me. Eu penso que isso criou um certo mau estar. [...]” (R2)

“Eu sinto-me um delator porque acho que os meus colegas não estão em estágio... muitos deles já têm muitos anos de serviço. [...] Sinto que estou a ver uma coisa... que vai impedir até o bom relacionamento entre os pares...” (R3)

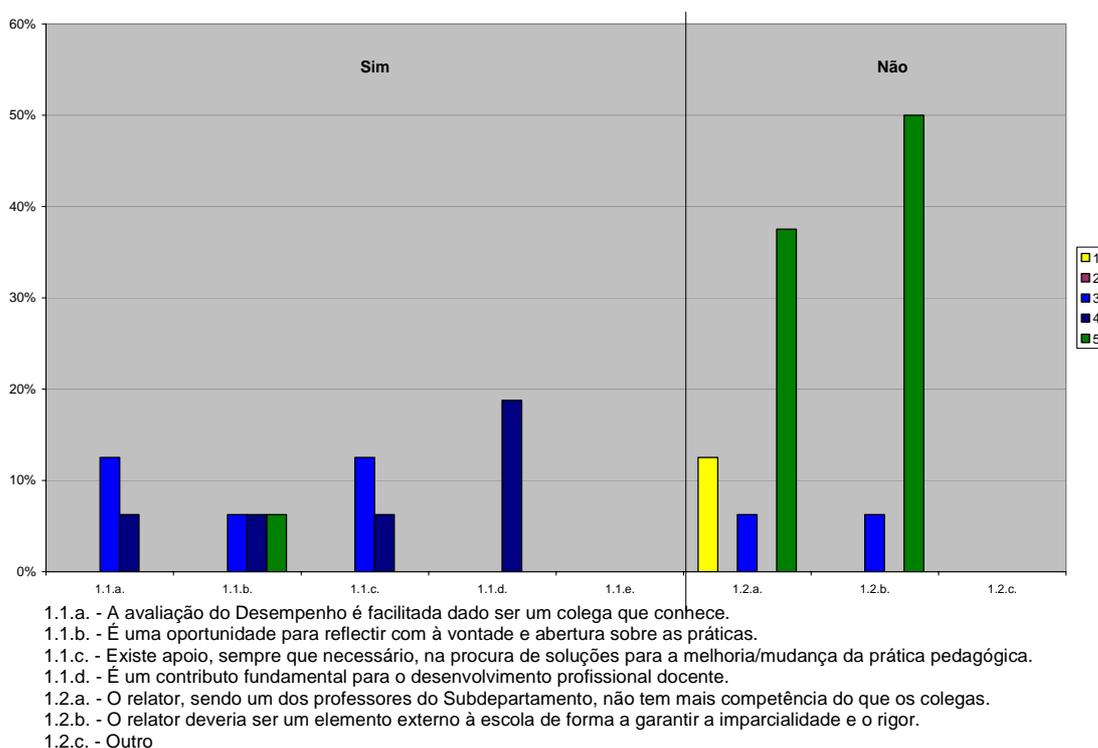


Gráfico 5.12 - Motivos subjacentes à resposta sobre nomeação do relator

O Gráfico 5.12 mostra que os sujeitos que responderam Sim, apontaram como razões subjacentes à referida nomeação do relator as que a seguir se apresentam: 1.1.a., a avaliação do desempenho é facilitada dado ser um colega que conhece, 12,5% considera que tem alguma importância enquanto que 6,3% acha que é importante.

De acordo com a percepção do R2, a avaliação feita por um colega, por vezes, não é de todo facilitadora, pelo contrário, é perturbadora do relacionamento entre colegas:

“Se a gente tem uma pessoa dentro da sala que, ainda por cima, a gente tem a noção que fora daquela situação é uma pessoa com quem não falamos ou que nem nos cumprimenta... e há situações dessas dentro do subdepartamento! Há situações de relatores que, com as pessoas que lhes coube para fazer esse papel, não falam...quase nada. Nem sequer o trivial do cumprimento “Bom dia” ou “Boa tarde”.”

Neste âmbito, parece-nos pertinente a proposta apresentada por Estrela (2010: 64/65) acerca do papel que a formação também pode desempenhar ao tomar como objectivos gerais facilitar ao professor “ o desenvolvimento de atitudes de escuta, de respeito pelo outro e pela sua autonomia e de empatia; [...] desenvolvimento das capacidades de leitura de sentimentos e expressão de sentimentos”.

No item 1.1.b., respeitante ao facto de esta ser uma oportunidade para reflectir com à vontade e abertura sobre as práticas, 6.3% respondeu, respectivamente, que dava alguma importância, importância e muita importância.

Quanto ao item 1.1.c., 12,5% considera que é relativamente importante o facto de existir apoio, sempre que necessário, na procura de soluções para a melhoria/mudança da prática pedagógica, enquanto 6,3% acho que é importante. No item 1.1.d., que diz respeito à observação de aulas ser um contributo fundamental para o desenvolvimento profissional docente, 18,8% acha que é importante. 0% dos sujeitos não apresentou qualquer outra razão (1.1.e.).

No respeitante aos inquiridos que responderam Não, Gráfico 5.12, 12,5% considera que é pouco importante o relator, sendo um dos professores do Subdepartamento, não tem mais competência do que os colegas, 1.2.a; 6,3% confere relativa importância a este aspecto e 37,5% acha que é muito importante, logo concluímos que a maioria não reconhece no colega relator mais competência do que nos outros colegas; no item 1.2.b., 50% dos inquiridos considera muito importante que o relator seja um elemento externo à escola de forma a garantir a imparcialidade e o rigor; apenas 6,3% dão relativa importância a este aspecto; 0% não refere qualquer outro motivo para sustentar a posição assumida, ou seja, a não concordância com a observação de aulas por parte de um colega do Subdepartamento (1.2.c.).

Podemos, assim, após análise comparativa dos dados obtidos, verificar que os sujeitos que não concordam com a observação de aulas por parte de um colega apontam, por um lado, o facto de não lhes reconhecerem mais competência e, por outro, considerarem que o relator deveria ser um elemento externo à escola para garantir a imparcialidade e o rigor do processo avaliativo. Esta realidade poderá demonstrar a tendência para uma certa desresponsabilização e perda de autonomia dos actores educativos e indiciar um caminho no sentido da desprofissionalização da actividade docente.

O estudo da OCDE (2009) sobre a avaliação dos professores revela a importância de que esta se reveste, porém, aponta para a necessidade de promover uma cultura de avaliação partilhada por todos os actores educativos. Acrescenta que poderá ser uma mais valia a conjugação da avaliação interna com a de avaliadores externos bem como com as aprendizagens que se podem realizar com a avaliação externa da escola: “The participation of *multiple evaluators* is often seen as a key to successful practices; [...] more than one person should be judging teacher quality and performance (Peterson 2000; Stronge and Tucker, 2003)” (OECD: 17).

Quando perguntámos à Subcoordenadora bem como aos relatores se consideravam que a avaliação deveria ser externa ou interna, as opiniões foram diversas consoante as percepções e as vivências de cada um dos elementos, não se verificando, por isso, uma posição consensual. Assim, a Subcoordenadora entende que: “Se o perfil do relator fosse o que eu já defini anteriormente, a avaliação interna seria melhor, pois seria alguém muito mais conhecedor do nosso trabalho dentro e fora do espaço da aula”.

Por sua vez, os relatores enunciaram os seguintes pontos de vista:

“ [...] pensa-se que a melhor avaliação é entre pares, tudo bem. Eu tenho as minhas dúvidas... [...] acho-a um bocadinho difícil e constrangedora. Uma avaliação externa teria de ser bem pensada... Mas se calhar punha-nos mais em pé de igualdade [...] e o máximo de imparcialidade. [...] Eventualmente uma equipa que fosse formada para isso, com professores, claro, não podia ser assim um gestor...que nos pusesse realmente a colaborar, a trabalhar em equipa, essas produções, fossem também fruto de avaliação. [...] isso voltaria outra vez a implementar essa partilha e esse trabalho colaborativo...que é uma coisa que, nestes dois anos, deixou de existir. [...] Quando há é porque nos obrigam, mas é estatística.” (R1)

“Evidentemente que externa pressupõe que há uma maior ...enfim, objectividade, porque a gente tem que ter noção que nas escolas... em qualquer escola tem *lobbys*. [...] uma pessoa que venha será mais imparcial, agora... se depois essa avaliação externa tem um fim economicista, é claro que vai condicionar, portanto... isto tem tudo muito a equacionar... A interna é o que a gente sabe...Geram-se sempre [...]estes grupinhos... Um mal menor... talvez a interna, porque apesar de tudo a gente conhece as pessoas...E desde que haja boa vontade... O problema é a boa vontade.[...] O equilíbrio e a competição, porque isto gera sempre competição...” (R2)

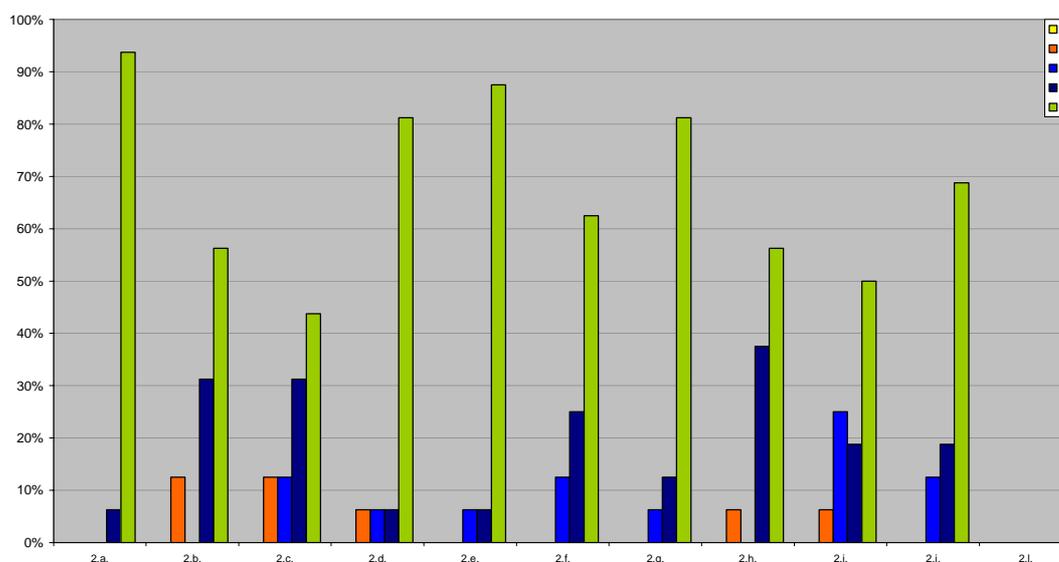
“Por um lado, acho que deveria ser interna porque... não há nada melhor do que os pares, para avaliar, sabemos o trabalho produzido na escola, sabemos o Projecto de Escola, o Plano de Actividades, enfim...Mas como há muitos colegas que consideram que relator interfere na progressão, então aí, será melhor um relator externo, mas que não vai ser melhor, vai ser pior. As pessoas nem sabem o que é um externo a vir avaliar o trabalho... Até pode ser um gestor que vem avaliar uma aula de português! Que sensibilidade é que há?!” (R3)

A tendência manifestada pelos relatores no sentido da permanência da avaliação interna vai ao encontro do estudo da OCDE (2009:12) na medida em que este aponta algumas das suas vantagens: “Teacher evaluation which is mostly internal to the school has the advantage of giving the school ownership of the evaluation processes and ensuring that aspects are carefully considered by the school. It also ensures that the school context is taken into account”.

5.5.2. Perfil do Relator na Perspectiva dos Respondentes

Os sujeitos também foram questionados sobre o perfil que um relator deve ter, tendo-lhes sido pedido que indicassem o grau de importância que atribuíam a cada um dos elementos apresentados no questionário, tal como consta do Gráfico 5.13. Assim sendo, 93,8% referiu que era muito importante os conhecimentos científicos e pedagógicos do mesmo (2.a.); porém, 6,3% considera que é importante. Quanto à disponibilidade para exercer o cargo (2.b.), 56,3% considera ser muito importante; 31,3% importante e 12,5% conferem apenas alguma importância a este elemento. No conhecimento da cultura organizacional da escola (2.c.), 43,8% considera que é muito importante; 38,3%

importante; 12,5% confere relativa importância e 12,5% apenas lhe dá alguma importância. Relativamente à formação especializada para o exercício do cargo (2.d.), 81,3% considera ser este um elemento muito importante; 6,3% importante; 6,3% dá relativa importância e 6,3% apenas alguma importância.



2.a. - Conhecimentos científicos e pedagógicos; 2.b. - Disponibilidade para exercer o cargo;
2.c. - Conhecimento da cultura organizacional da escola; 2.d. - Formação especializada para o exercício do cargo;
2.e. - Experiência profissional; 2.f. - Capacidade de relacionamento interpessoal;
2.g. - Conhecimentos para orientar e reorientar as práticas; 2.h. - Flexibilidade/compreensão;
2.i. - Empatia/simpatia; 2.j. - Abertura a novas ideias e modos de "fazer";
2.l. - Outros aspectos relevantes

Gráfico 5.13 - Perfil do Relator

Em relação à formação especializada, verificámos uma dissonância de pontos de vista entre os inquiridos e os relatores na medida em que estes a consideram maioritariamente importante, mas não essencial para o exercício do cargo de relator:

“E uma grande mais-valia seria isso. Viria acrescentar a tal competência na experiência profissional... Porque a formação, para esta tarefa era importantíssima. Tem que se conciliar tudo isso porque a profissão exige isso mesmo.” (R1)

“Eu percebo que as pessoas considerem que isto [formação especializada] lhes dá alguma segurança, ou seja, que reconheçam mais competência numa pessoa que tenha tido formação específica para o assunto. [...] acho que isso é importante, mas tem que se aliar a outros aspectos. Lá está, pode vir de lá uma pessoa cheia de teorias, mas... não passa disso. Fica assim. Para mim pode ser só teoria e mais nada.” (R2)

Sim... nesse sentido que era haver linhas condutoras. Porque depois o grupo de relatores, pelo menos, partíamos de uma base igualitária... todos tínhamos aquela acção pequena... partíamos de uma base em que determinados elementos eram comuns. [...] E depois há sempre aqueles pormenores que vão individualizar cada relator e cada colega que nós vamos observar.” (R3)

A propósito, relembramos o regulamentado no Decreto nº 2 /2010, particularmente o ponto 3, onde são elencados os critérios de selecção do relator, dado que um dos critérios apontados é, de facto, ser, preferencialmente, detentor de formação especializada em avaliação do desempenho. Não sendo obrigatório, até porque é difícil reunir nas escolas o número suficiente de relatores com esta formação, sendo a Escola MS exemplo desta realidade uma vez que nenhum dos relatores tem formação especializada, é considerado um elemento prioritário. Todavia, parece-nos ser um critério que não foi bem aceite, em particular pelos relatores cujo número de anos de tempo de serviço é notoriamente significativo.

Quanto à experiência profissional (2.e.), 87,5% dos sujeitos consideram que é um aspecto muito importante; 6,3% consideram-na importante e 6,3% relativamente importante.

Neste caso, verificamos manifestamente uma posição mais consensual entre os inquiridos e os relatores, como comprovam os excertos transcritos:

“A experiência profissional é importante. [...] achar que a pessoa é capaz, tem competência suficiente para exercer esse cargo. Mas, da forma como foi feita esta listagem de relatores, à partida não é por competência, ninguém tem formação específica para fazer isto. O Ministério também não nos deu formação específica para nada. [...] que os pares achem que a pessoa é competente cientificamente, pedagogicamente...” (R1)

“Eu acho que é importante que a pessoa tenha tido aulas assistidas, ela própria... ter passado por essa experiência... independentemente da formação, não me parece que uma pessoa que venha cheia de pedagogias vá entrar numa sala e que vá observar melhor ou pior que eu.” (R2)

“Eu acho que é fundamental, a experiência. [...] embora eu considere que deveria ter tido uma formação, pelo menos de 25 horas para nos dar algumas linhas orientadoras.

[...] porque depois o grupo de relatores, pelo menos partíamos de uma base igualitária... todos tínhamos aquela acção pequena... partíamos de uma base em que determinados elementos eram comuns.” (R3)

Assinalamos que a experiência profissional também é um dos critérios contemplados no já referido Decreto nº 2 /2010.

Na capacidade de relacionamento interpessoal (2.f.), 62,5% acham que este elemento é muito importante e 12,5% conferem-lhe relativa importância.

Quando, a propósito deste assunto, os relatores foram confrontados com alguns dos resultados estatísticos obtidos através do questionário efectuado aos restantes colegas, ficaram maioritariamente surpreendidos com algumas das percentagens nomeadamente no respeitante ao facto de somente 62,5% dos sujeitos considerarem que é importante a capacidade de relacionamento interpessoal do relator:

“ [Considero] mesmo muito importante. Mas se só 62,5% acham...Porque o tal relacionamento é posto um bocadinho de lado... o que as pessoas querem é objectividade na avaliação do seu trabalho. [...] Para nós, esse lado será mais um constrangimento, mas do lado de quem está a ser avaliado importa mais a tal objectividade.” (R1)

“Acho importante. Acho sem dúvida que é. [...] A mim não me facilitaria nada! Se eu tivesse uma pessoa dentro da sala com a qual não me relacionava bem... Eu tenho uma interpretação: penso que isto é uma defesa qualquer...” (R2)

“Acho que [...] não é muito importante. [...] Mas se nós tivermos uma maior interacção com o outro colega, penso que, no meu perfil ético, isso não vai interferir na minha observação, mas perante os outros, isso vai interferir.” (R3)

Neste momento, é pertinente convocar o pensamento de Estêvão (2011: 217/218) na medida em que este autor defende que a escola como organização comunicativa e dialógica não pode ficar indiferente à rede da “dialogicidade” interna que mobiliza diferentes vozes e argumentações” (dialogicidade que compreende, pois, a intersubjectividade como mecanismo base da construção da pessoa enquanto sujeito social no interior de uma comunidade de comunicação)” assim como à “dialecticidade que a confronta com a universalidade da justiça, da igualdade e dos direitos face ao paradigma da diferença e da

pluralidade.” Consequentemente, a escola torna-se uma “organização solidária”, em que o “protagonismo da acção dialógica” (Freire citado por Estêvão, 2011) passa para o campo da intersubjectividade”.

Também Alarcão & Tavares (2007:152) se debruçam sobre esta questão e entendem que “sem competências de comunicação e de relacionamento interpessoal é difícil mobilizar as pessoas, explorar as tensões entre o real e o ideal, gerir conflitos e criar a empatia necessária ao relacionamento interpessoal construtivo”.

Quanto aos conhecimentos para orientar e reorientar as práticas (2.g.), 81,3% dos respondentes consideram ser este um elemento muito importante; 12,5% acham que é importante, enquanto que 6,3% lhe dão relativa importância.

Na realidade, esta é uma das áreas em que a apropriação e o conhecimento das várias dimensões do processo supervisivo é determinante para o desenvolvimento do trabalho do relator. Na linha de pensamento de Schön (1987, citado por Alarcão & Tavares, 2007)), o processo formativo inerente ao cenário reflexivo combina acção, experimentação e reflexão sobre a acção que conduz à construção activa do conhecimento gerado na acção e sistematizado pela reflexão.

No que se refere à eventual flexibilidade e compreensão por parte do relator (2.h.), 56,3% acha que é muito importante; 37,5% importante e 6,3% somente alguma importância. Outro aspecto mencionado é a empatia e a simpatia do relator (2.i.) em que 50% considera muito importante; 18,8% importante, 25% relativamente importante e 6,3% apenas lhe dá alguma importância. Por sua vez, em relação à abertura a novas ideias e modos de “fazer” (2.j.), 68,8% consideram que é muito importante; 18,8% importante e 12,5% acham que é relativamente importante. No último item (2.l.), em que era dada a hipótese de os respondentes referirem outro (s) aspecto (s) que considerassem relevante (s) ninguém respondeu – 0%.

Efectivamente, constatamos que, na generalidade, os sujeitos consideram todos os elementos apresentados muito importantes no perfil do relator, excepção feita para o item 2.c., respeitante ao conhecimento da cultura organizacional da escola. No entanto, destacam-se os elementos 2.a., 2.d., 2.e. e 2.g. na medida em que todos se situam acima dos 80%.

Assim sendo, os professores inquiridos consideram essencial que o relator reúna os seguintes elementos: conhecimentos científicos e pedagógicos; formação especializada

para o exercício do cargo; experiência profissional e conhecimentos para orientar e reorientar as práticas. Contudo, não acham de suma importância o conhecimento da cultura organizacional da escola, opostamente aos estudiosos desta matéria como, por exemplo, Costa (2007), referenciados no CAPÍTULO 1, na medida em que as questões organizacionais podem condicionar não apenas o trabalho dos supervisores/relatores bem como dos restantes actores educativos, o que se reflecte, necessariamente, nos resultados obtidos ao nível do processo ensino/aprendizagem e, em última instância, pela escola.

Gostaríamos de mencionar, também, a perspectiva de Alarcão & Tavares (2007: 150/151, adaptado) sobre os conhecimentos que o supervisor deve ter, considerando as funções que tem de desempenhar:

- Conhecimento contextualizado da escola como organização, detentora de uma missão, um passado, um projecto para o futuro e um determinado nível de desenvolvimento e envolvimento com a realidade circundante; dos membros da escola e das suas características como indivíduos e como grupos (representações, valores, concepções, níveis de desenvolvimento, aspirações, potencialidades, atitudes e limitações); das estratégias de desenvolvimento institucional e profissional; dos fenómenos inerentes à aprendizagem qualificante, experiencial e permanente; das metodologias de investigação-acção-formação; de metodologias de avaliação da qualidade institucional, das aprendizagens e do desempenho e das ideias e das políticas sobre educação.

Acerca do perfil do relator, a Subcoordenadora referiu que: “deve estar a par do que é a orientação pedagógica. Deve abrir a porta da sua sala de aula e mostrar aos outros o que faz; deve partilhar, analisar situações e discuti-las, de forma construtiva, para que as práticas lectivas melhorem. Deve fazer sentir ao professor avaliado que está ali com um objectivo único: construir”. Constatamos, assim, que a Subcoordenadora tem uma percepção do que deve ser a supervisão pedagógica e do que envolve o processo supervisivo numa perspectiva clínica (M. Cogan, R. Goldhammer e R. Anderson, citado por Alarcão & Tavares: 2007)) e reflexiva (Schön: 1987, inspirado em Dewey), tal como é desejável que se institua naturalmente para suprir as falhas existentes de modo a contribuir para o desenvolvimento profissional do professor.

Em relação a este assunto, quando questionados na entrevista, os relatores referiram diferentes competências de acordo com o seu conceito e experiência de relator/supervisor:

“ [...] penso que deve ser uma pessoa... atenta à realidade, digo realidade escola, da turma ou das turmas onde depois vai estar inserido na tal observação de aulas e... muito, muito rigorosa nas observações que faz. O que é difícil, mas tem de ser. [...] Estabelecer, depois, critérios rigorosos... criar o tal distanciamento... Mas devemos ser muito objectivos nessa observação porque se não a simpatia pode condicionar. [...] Acho que isto é tudo muito...ingrato.” (R1)

“ [...] uma pessoa que não encara a aula do colega como um..uma situação ideal para apontar defeitos. Ou para...sobretudo para apontar pontos fracos. [...] tem que ser uma pessoa que tenha consciência que aquilo é um momento, que aquilo não é...enfim, o espelho daquele professor...uma aula ou duas não é o espelho do trabalho de um professor ao longo do ano lectivo...” (R2)

“ A meu ver, o primeiro ponto é a ética e os valores. Aliado, claro, à sua competência [...] de uma parte teórica e da prática lectiva. [...] haver também uma abertura cultural... [...] se tivermos um caminho e um fio condutor e não nos desviarmos dele, todos os outros colegas sabem aquilo com que podem contar.” (R3)

Pensamos que, mesmo conjuntamente, os relatores não apresentam uma visão no que respeita ao perfil do relator que é, neste contexto, um supervisor, dentro da linha de abordagem que temos vindo a efectuar, no âmbito das várias dimensões e exigências inerentes ao processo supervisivo tal como defendem os autores da especialidade, já amplamente referenciados.

Recordemos, ainda, o expresso no Decreto Regulamentar nº 2 /2010, Artigo 14º, no seu ponto 2, relativamente às competências do relator nomeadamente a referência do apoio que o relator deve prestar ao avaliado, quando se revele necessário, ao longo do seu processo de avaliação, mormente no que se refere à identificação das suas necessidades de formação. Ora, os relatores dão particular importância à observação de aulas com o objectivo de atribuírem uma classificação sem tirarem qualquer outro benefício construtivo quer para a aprendizagem do professor, quer no intuito de identificar as eventuais necessidades de formação do avaliado. Perde-se, de facto, a vertente formativa da supervisão.

Porém, esta situação já foi reconhecida, em momentos anteriores, pelos respectivos relatores quando se pronunciaram sobre a Avaliação do Desempenho Docente que, na sua perspectiva, “obriga” a relegar para segundo plano a dimensão formativa da supervisão, contrariamente ao que a legislação prevê. Aliás, o já citado artigo acrescenta, ainda, que o relator deve partilhar com o avaliado, numa perspectiva formativa, a sua apreciação sobre as aulas observadas, prática esta que também não foi generalizada. Neste aspecto, a calendarização realizada para a observação de aulas pela unidade orgânica, final do terceiro período lectivo, não foi abonatória uma vez que os relatores mencionaram que o factor tempo foi uma forte condicionante do trabalho desenvolvido, evidenciando-se claramente um problema organizacional.

Como sabemos, as aprendizagens realizam-se em múltiplos contextos e com diferentes agentes, mas o contexto de aprendizagem por excelência é a aula, designado por Goodson (citado por Roldão, 2003) como o “*Jardim Secreto*”. Espaço este onde a construção de novos saberes acontece, daí a suma importância da reflexão no momento pós-observação da aula, ideia esta também partilhada por Vieira (1993).

Por isso, é hoje entendida como a peça fundamental do “puzzle” do ciclo superviso no sentido de promover o diálogo, a reflexão, a aprendizagem colaborativa, o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e auto-aprendizagem, a capacidade de gerar, geri e partilhar o conhecimento e a assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente. Tudo isto em prol do desenvolvimento e da autonomia profissional docente.

Todavia, também constatámos, logo no CAPÍTULO 1, que, no mencionado Decreto, é dada uma centralidade ao relator comparativamente com a do professor avaliado, o que contraria, como sabemos, o princípio orientador da prática supervisiva, do trabalho colaborativo e de uma escola que se pretende reflexiva, que aprenda e se forme a partir da acção. Remetemos, igualmente, para Formosinho & outros (2010) e Fullan & Hargreaves (2001), autores estes também referenciados.

Gostaríamos também de convocar o pensamento de Alarcão & Tavares (2007) acerca das competências de um supervisor numa escola reflexiva, nomeadamente a de privilegiar culturas de formação centradas na identificação e resolução de problemas específicos da escola, numa atitude de aprendizagem experiencial e, preferencialmente, no contexto de metodologias de investigação-acção; fomentar a auto e hetero-supervisão e colaborar no processo de monitorização do desempenho de professores.

5.5.3. Funções do Relator e seu Contributo para a Mudança do Trabalho do Professor

No âmbito das funções do relator, os sujeitos foram convidados a avaliar o seu contributo para a melhoria/mudança do trabalho e da profissão do professor, Gráfico 5.14, a saber: 3.a., acompanha e orienta o percurso profissional e o processo formativo do professor, 43,8% consideraram que esta função era muito importante; 12,5% importante; 25% relativamente importante; 12,5% algo importante e 6,3% consideraram-na pouco importante. Em 3.b., a observação das aulas perturba o relacionamento entre os colegas e gera um ambiente desagradável dentro da unidade orgânica, 50% considerou que perturba muito; 25% que perturba e 25% acha que gera uma relativa perturbação.

No que se refere a este assunto, existe concordância entre os relatores e os restantes professores, tal como pudemos observar nas opiniões emitidas pelos mesmos registadas na Parte VIII (Modelo implementado de Avaliação do Desempenho docente).

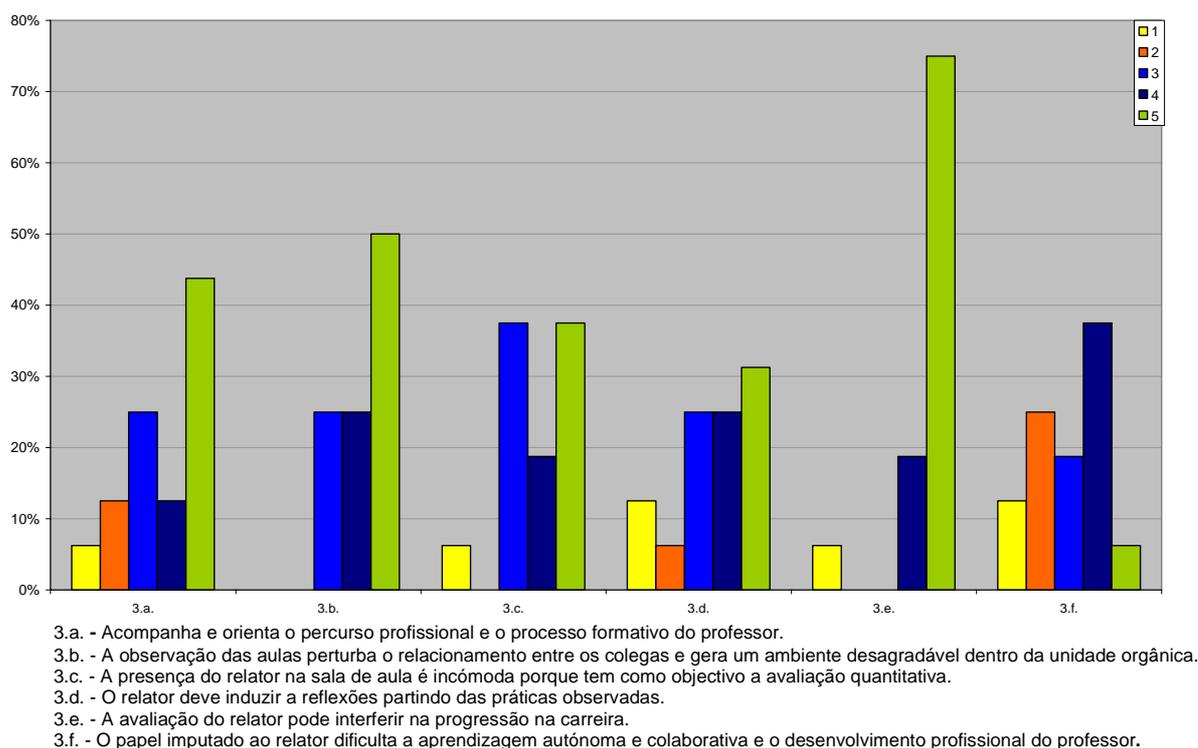


Gráfico 5.14 - Funções do relator e mudança do trabalho do professor

Em 3.c., a presença do relator na sala de aula é incômoda porque tem como objectivo a avaliação quantitativa, 37,5% acha que a situação é muito incômoda; 18,4% incomoda; 37,5% que é relativamente incômoda e 6,3% que é pouco incômoda. Em 3.d., O relator

deve induzir a reflexões partindo das práticas observadas, 31,3% acha que é muito importante; 25,4% importante; 25% relativamente importante e 12,5% pouco importante. Em 3.e., a avaliação do relator pode interferir na progressão na carreira, 75% acha que interfere muito; 18,8% que interfere e 6,3% que interfere pouco. Em 3.f., o papel imputado ao relator dificulta a aprendizagem autónoma e colaborativa e o desenvolvimento profissional, 6,3% refere que dificulta muito; 37,5% acha que dificulta; 18,8% acha que em parte dificulta; 25% que gera alguma obstaculização e 12,5% acha que não dificulta.

Ao confrontarmos os dados obtidos, registamos que se salientam os itens 3.c. e 3.f., respectivamente, respeitantes à presença do relator na sala de aula uma vez que a maioria considera ser uma situação incómoda; e o papel imputado ao relator dado que maioritariamente acham que dificulta a aprendizagem autónoma e colaborativa e o desenvolvimento profissional do professor. Destacamos, também, o item 3.e. na medida em que uma percentagem elevada dos inquiridos considera que a avaliação do relator pode interferir na progressão na carreira, sendo esta a que mais se evidencia e que agrega mais unanimidade, de todas as apresentadas.

Este último aspecto não reúne consenso entre os relatores, pois evidenciam diferentes justificações para a posição assumida pelos inquiridos:

“Esta parte é muito pertinente. Porque os tais 75%, e se calhar mais, acham mesmo e...as relações ficam diferentes por causa disso mesmo. E por causa das quotas, e por causa da avaliação, e por causa do escalão em que as pessoas estão inseridas na carreira. [...] na cabeça das pessoas, automaticamente, pedindo-se observação de aulas, vou ter Muito Bom. E não é assim...” (R1)

“De certa forma até pode. [...] É evidente que o relator tem um papel preponderante porque pode defender a sua dama e arranjar argumentos para que aquela pessoa tenha, efectivamente, a nota que almejava, mas...pode-se não concretizar, porque a Direcção tem a última palavra.” (R2)

“Eu acho que não... Se o relator fizer um trabalho honesto e isento, os outros colegas têm que sofrer as consequências, para o bem ou para o mal, daquilo que apresentam. Pronto!” (R3)

No nosso entendimento, nem os inquiridos nem os relatores perspectivam positivamente a actividade supervisiva e as funções inerentes ao cargo de relator dadas as contingências e supostas limitações do quadro avaliativo a que estão sujeitos. O relator/supervisor deve ser entendido como o “amigo crítico” do avaliado: compreende e reconhece, respeita a pessoa, age como “aliado” que, através de uma atitude crítica construtiva, ajuda o professor a tomar consciência dos fundamentos da sua acção e a compreender o processo que conduz aos efeitos observados” (Alves & Machado, 2010), no âmbito do trabalho em equipa e da interacção docente nas tarefas educativas.

Destacamos, mais uma vez, que, efectivamente, fazer supervisão não é um processo técnico e apresenta-se como um desafio permanente e inacabado, pois o facto de o supervisor trabalhar com pessoas, factos, contextos, sentidos, relações, previsões e consequências requer capacidades “comunicativo-relacionais, observacionais-analíticas, hermenêutico-interpretativas e avaliativas” (Alarcão & Tavares, 2007: 151).

Nesta linha de entendimento, ser relator/supervisor é uma tarefa que exige formação contínua, mas que requer igualmente dos actores envolvidos disponibilidade e predisposição para aprenderem em conjunto, pois, o “apoio profissional mútuo (“coaching”) não se improvisa nem se impõe. O seu desenvolvimento requer uma justificação (um projecto) e um ambiente de cooperação, democracia e abertura na escola” (García, 2005:163).

5.6. Influência de Diversos Factores no Trabalho Colaborativo

Relativamente à Parte VI do questionário, solicitámos aos sujeitos que avaliassem a influência dos aspectos codificados na receptividade de práticas supervisivas por parte dos docentes, tendo-se obtido as seguintes informações:

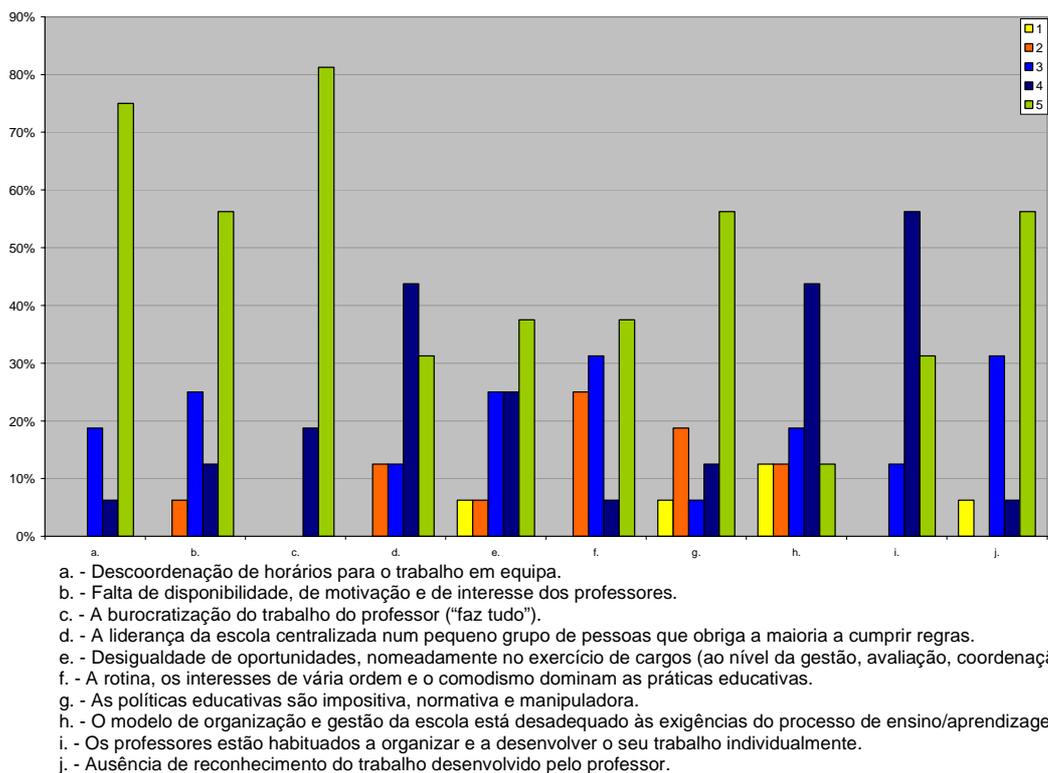


Gráfico 5.15 - Influência de diversos factores no trabalho colaborativo

As informações obtidas a partir do Gráfico 5.15, levam-nos a registar os seguintes resultados: no item a., 75% dos sujeitos considera que a descoordenação de horários para o trabalho em equipa é um dos factores que influencia muito a recepção de práticas supervisivas por parte dos professores; 6,3% que influência e 18,8% que existe uma influência relativa. No item b., 56,3% considera que a falta de disponibilidade, de motivação e de interesse dos professores influência bastante; 12,5% que influência; 25% que exerce relativa influência e 6,3% alguma influência. Quanto ao item c., a burocratização do trabalho do professor ("faz tudo"), 81,3% considera este factor muito influente e 18,8% influente. Relativamente ao item d., a liderança da escola centralizada num pequeno grupo de pessoas que obriga a maioria a cumprir regras, 31,5% acha que é um factor muito influente; 43,8% influente; 12,5% de relativa influência e 12,5% algo influente. No item e., desigualdade e oportunidades, nomeadamente no exercício de cargos (ao nível da gestão, avaliação, coordenação...), 37,5% considera que é um factor muito influente; 25% influente; 25% de relativa influência; 6,3% que exerce alguma influência e 6,3% considera-o pouco influente. Quanto ao item f., a rotina, os interesses de vária ordem e o comodismo dominam as práticas educativas, 37,5% acha que é um factor muito

influyente; 6,3% considera-o influyente; 31,3% que exerce relativa influência e 25% que tem alguma influência. No respeitante ao item g., as políticas educativas são impositiva, normativa e manipuladora, 56,3% considera que este factor é muito influyente; 12,5% influyente; 6,3% que tem relativa influência; 18,8% que exerce alguma influência e 6,3% que este é um factor pouco importante. No item h., o modelo de organização e gestão da escola está desadequado às exigências do processo de ensino/aprendizagem, 12,5% considera que é um factor que influencia muito a adopção de práticas supervisivas; 43,8% que influencia; 18,8% que tem relativa influência; 12,5% que tem alguma influência e 12,5% que exerce pouca influência. No que diz respeito ao item i., os professores estão habituados a organizar e a desenvolver o seu trabalho individualmente, 31,3% considera ser este um factor muito influyente; 56,3% considera-o influyente e 12,5% acha que tem relativa influência. No último item, j., a ausência de reconhecimento do trabalho desenvolvido pelo professor, 56,3% considera que é um factor muito influyente; 6,3% acha que é influyente; 31,3% que exerce relativa influência e 6,3% que é pouco influyente.

Face à análise confrontativa dos dados, permite-nos verificar que os factores mais influentes, na perspectiva dos sujeitos, na recepção de práticas supervisivas e consequente trabalho colaborativo são, maioritariamente, a., a descoordenação de horários para o trabalho em equipa; b., a falta de disponibilidade, de motivação e de interesse dos professores; c., a burocratização do trabalho do professor; g., as políticas educativas são impositiva, normativa e manipuladora e j., a ausência de reconhecimento do trabalho desenvolvido pelo professor na medida em que estes se situam acima dos 50%. De entre estes, destacamos ainda como mais significativos os factores constantes em a. e c. visto que se inserem, respectivamente, nos 75% e 81,3%.

Estas dificuldades evidenciadas pelos professores são corroboradas por Estrela (2010:15) que afirma que “ quando descemos à realidade das escolas, verifica-se que o sistema dá poucas oportunidades ao profissional reflexivo, pelo excesso de tarefas burocráticas e administrativas com que os docentes estão sobrecarregados e pela escassez de tempo e de espaços que proporcionem uma construção colegial dos saberes”.

Quando confrontados com os factores mais significativos mencionados pelos restantes colegas, os relatores concordaram unanimemente com o ponto de vista evidenciado, mormente quanto à descoordenação de horários para o trabalho em equipa:

“ [...] esta descoordenação é evidente. Eu já disse isso, até, em reunião de departamento... dentro do nosso horário, nem que seja 90 minutos por semana, para além das quartas-feiras em que há reuniões, reuniões... e depois a gente nunca tem tempo para trabalhar, concretamente, a prática lectiva, porque há esta descoordenação... porque as pessoas, umas vezes desculpam-se, porque quando a gente quer encontra sempre maneira... [...] umas vezes desculpam-se porque não há horário compatível... na maior parte das vezes é desculpa mesmo.” (R1)

“A questão de haver descoordenação dos horários para se trabalhar em equipa... depois isso também gera desconfiança e gera outras coisas... e depois não se conhece bem as pessoas e também se cria aquele obstáculo à presença daquela pessoa... [...] se houvesse no horário um tempo pré-determinado para toda a gente... depois colocaria a questão do trabalho exagerado, em que se tem de fazer tudo... e mais alguma coisa.” (R2)

“ [...] ainda pior, é a descoordenação para o trabalho em equipa. Embora nós neste momento, estejamos quase 35 horas na escola, há tanta coisa que, para nos reunirmos, é extremamente complicado se não for a quarta-feira à tarde. [...] mesmo que não estejamos no tempo lectivo, mas no tempo não lectivo, não há hipótese de nos encontrarmos.” (R3)

Neste âmbito, cabe, mais uma vez, à unidade orgânica ajustar as condições de acordo com as necessidades diagnosticadas. Tal como afirma Guerra (2001) “a escola que aprende sabe (deve saber) onde está inserida, qual a sua missão e quais as causas que serve”.

Também um outro factor considerado bastante relevante é a burocratização do trabalho do professor (“faz tudo”) como podemos aferir nas opiniões proferidas:

“A burocratização, penso que é evidente pois nós temos, de facto, muito, muito papel para preencher... é demais. [...] pede-se conta ao professor dos resultados dos alunos; pede-se conta ao professor porque o aluno não estuda... é papelada que nunca mais acaba. E o papel do professor não é fazer tudo.” (R1)

“E depois colocaria a questão do trabalho exagerado, em que se tem de fazer tudo... e mais alguma coisa. E fichas para aqui, fichas para ali e ... isso depois também dificulta imenso.” (R2)

“O factor principal é a burocratização... tem um determinado peso... Esta ideia do professor “faz tudo”, faz isto, faz aquilo e se calhar foge à essência, que era preparar as aulas... [...] Agora, há muitos outros factores que... neste momento me cansam de sobremaneira... do resto do sistema.” (R3)

Parafraseando Roldão (2007), devido à imobilidade dos dispositivos organizacionais e curriculares da escola geradora do seu anacronismo face às realidades actuais, à pressão das administrações e do poderio económico, existe uma tendência acentuada para a funcionarização crescente dos professores em detrimento de um conhecimento profissional específico corporizado no desempenho da função de ensinar. Deste modo, era desejável que se invertesse esta realidade no sentido de viabilizar o reconhecimento social dos docentes enquanto grupo profissional.

Quanto à falta de disponibilidade, de motivação e de interesse dos professores, os relatores consideraram que, embora por vezes seja uma realidade, não é de todo o mais importante:

“Umás vezes desculpam-se porque não há horário compatível... na maior parte das vezes eu acho que é desculpa mesmo. Se não houver obrigatoriedade, as pessoas não vêm...” (R1)

“Eu penso que tem a ver com a conjuntura... mais do que com o interesse e motivação das pessoas... [...] mas eu também penso que a maior parte das pessoas encara esta questão como uma questão economicista, ou seja, nós temos noção que, na conjuntura presente, não há dinheiro para nos pagarem, para as pessoas evoluírem na carreira como evoluíam antigamente. Pronto, penso que é uma questão e as pessoas têm um bocado noção disso... e ... como tal, isso também desmotiva as pessoas.” (R2)

“Para muitos professores, há uma grande desmotivação neste momento. [...] Que há grande parte do leque do corpo docente que está aqui porque não arranjou outra saída.” (R3)

A falta de reconhecimento da profissão professor e de incentivo, nomeadamente económico e social, parecem ser factores preponderantes da desmotivação e de alguma apatia dos docentes face à situação conturbada e complexa que estamos a viver e que, naturalmente, se reflecte nos sentimentos e comportamentos das pessoas.

Na perspectiva de Estrela (2010: 65) uma formação dos professores direccionada para lidar com as emoções do ensino poderá alicerçar-se em “ ciclos de reflexão, investigação, acção/avaliação que, através de uma tomada de consciência de si, do real e das consequências da acção no real, permitam simultaneamente uma reestruturação identitária e uma melhor gestão pedagógica das emoções em situação escolar”, o que aponta curiosamente para uma outra dimensão formativa de extrema importância que visa o autocontrolo e o heterocontrolo.

Apesar dos “obstáculos” mencionados, os relatores referiram que não sentiram grandes dificuldades em reunir com os colegas, à excepção do factor tempo, para desenvolver o trabalho conjunto no âmbito do processo avaliativo:

“Não, por acaso não. Nunca houve problema nenhum. [...] só assisti até agora a duas aulas; só agora neste terceiro período... mas reunimo-nos sempre informalmente, até conversamos antes de se preencher aqueles documentos todos.” (R1)

“Aqui na escola as coisas foram sendo proteladas porque... se esperou sempre que... a coisa mudasse e não fosse assim, pronto. E acabou por arrastar o processo, sobretudo a supervisão de aulas, para uma fase muito adiantada do ano lectivo em que as pessoas estavam completamente a rebentar pelas costuras... no terceiro período. E como tal, agora, teve que ser tudo... um bocado mais à pressa, temos que render, porque se vai marcar as aulas para o dia tal, porque se não acabam as aulas e depois aí é que não há aulas para observar. [...] e então, claro, preparou-se assim a coisa um bocado mais em cima do joelho. [...] reunimos lá um bocadinho antes da aula, falamos um bocadinho a seguir às duas aulas, mas ainda temos que fazer uma reunião que a gente tenha tempo para se sentar e falar um bocadinho mais a sério... para o balanço final... e ainda não conseguimos fazer.” (R2)

“Houve relativamente facilidade. Aqui na escola, a observação de aulas só foi feita no terceiro período, o que tornou o trabalho pesadíssimo, porque nós estávamos mesmo no final do ano... foi um trabalho muito complexo e cansativo, mas penso que houve disponibilidade de parte a parte. [...] as coisas tinham que ser feitas, não havia outra solução, então teve que se arranjar uma plataforma de entendimento...” (R3)

A Subcoordenadora, por sua vez, mencionou que concordava com os inquiridos, “porém, preciso de acrescentar mais alguns factores: uma grande parte dos professores não

gosta de ver os colegas entrarem nas suas aulas; [...] pensam que quando entramos nas suas aulas é para julgarmos o seu trabalho e têm pavor que alguém lhes diga que estão errados; [...] o grande individualismo entre a classe de professores, e isso é bem visível quando temos de tomar medidas de conjunto para mudarmos políticas de educação. Enquanto estes “medos” circularem nas escolas, a supervisão e a avaliação vão ser problemas difíceis de ultrapassar”.

Podemos, então, afirmar que são múltiplos os factores que podem influenciar a adopção de práticas supervisivas por parte dos docentes nomeadamente ao nível da cultura de escola instituída, ao nível da cultura organizacional e ao nível da cultura profissional, aspectos estes abordados no primeiro capítulo deste estudo. Consequentemente, influencia de sobremaneira o desenvolvimento profissional docente.

Heidman (1990: 4) postula que “o desenvolvimento de professores está para além de uma etapa informativa; implica a adaptação às mudanças com o propósito de modificar as actividades instrucionais, a mudança de atitudes dos professores [...]. O desenvolvimento de professores preocupa-se com as necessidades pessoais, profissionais e organizacionais”.

5.7. Actividade Supervisiva, Desenvolvimento Profissional e Sucesso da Escola

Na Parte VII, em que os inquiridos tinham de evidenciar o grau de concordância em relação à utilidade da prática supervisiva para a evolução do trabalho do professor e respectiva repercussão no sucesso da aprendizagem na escola, registaram-se os dados abaixo referidos:

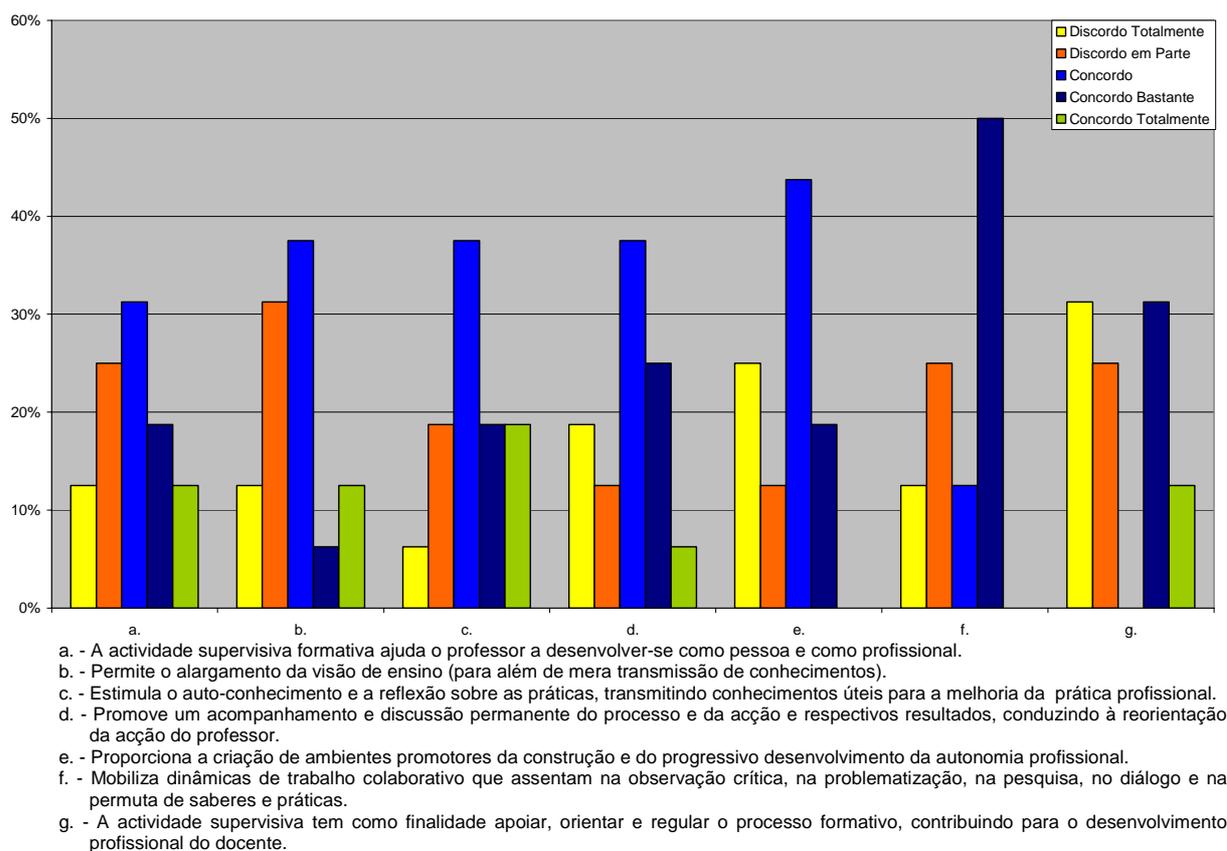


Gráfico 5.16 - Actividade supervisiva, desenvolvimento profissional e sucesso escolar

O presente Gráfico, 5.16, remete para o resultado da reflexão realizada pelos sujeitos em relação à utilidade da actividade supervisiva para a evolução do trabalho do professor e respectiva repercussão no sucesso da aprendizagem na escola.

Nesta linha de sentido, os sujeitos manifestaram a sua opinião, tendo-se obtido os seguintes resultados: 12,5% assinalou “Concordo totalmente” em relação à actividade supervisiva formativa ajudar o professor a desenvolver-se como pessoa e como profissional (a.); 18,8% “Concordo bastante”; 31,3% “Concordo”; 25% assinalou “Discordo em parte” e 12,5% “Discordo totalmente”. Quanto ao facto de o processo supervisivo permitir o alargamento da visão de ensino (para além de mera transmissão de conhecimentos), b., 12,5% mencionou “Concordo totalmente”; 37,5% “Concordo”; 31,3% “Discordo em parte” e 12,5% “Discordo totalmente”. Outro aspecto apresentado foi o de estimular o auto-conhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a melhoria da prática profissional, c., em que 18,8% assinalou “Concordo totalmente”; 18,8% “Concordo bastante”; 37,5% “Concordo” e 18,8% “discordo em

parte”. Também a possibilidade de promover um acompanhamento e discussão permanente do processo e da acção e respectivos resultados, conduzindo à reorientação da acção do professor, d., 6,3% afirmou “Concordo totalmente”; 25% “Concordo bastante”; 37,5% “Concordo” e 18,8% “Discordo totalmente”. Quanto à utilidade de proporcionar a criação de ambientes promotores da construção e do progressivo desenvolvimento da autonomia profissional, e., 18,8% referiu “Concordo bastante”; 43,8% “Concordo” e 25% “Discordo totalmente”. No que concerne à mobilização de dinâmicas de trabalho colaborativo que assentam na observação crítica, na problematização, na pesquisa, no diálogo e na permuta de saberes e práticas, f., 50% mencionou “Concordo bastante”; 12,5% “Concordo”; 25% “Discordo em parte” e 12,5% “Discordo totalmente”. No último item, g., a actividade supervisiva tem como finalidade apoiar, orientar e regular o processo formativo, contribuindo para o desenvolvimento profissional do docente, 12,5% assinalou “Concordo totalmente”; 31,3% “Concordo bastante”; 25% “Discordo em parte” e 31,3% “Discordo totalmente”.

Perante os resultados obtidos, de uma maneira generalizada, do item a. ao item f., os inquiridos concordam com a utilidade da actividade supervisiva, reconhecendo os benefícios que daí advêm tal como consta do conteúdo dos referidos itens. Salientamos, ainda, no item f., o facto de 50% dos inquiridos manifestar que concorda bastante, o que indicia uma percepção clara das dinâmicas a desenvolver no âmbito do trabalho colaborativo bem como as suas vantagens, pese embora já termos aferido que o mesmo, na prática, apenas pontualmente se concretiza. No item g., verificamos que há uma divisão de opiniões entre a concordância e a discordância, sendo que existe uma tendência no sentido da discordância. Este facto contraria a opinião manifestada anteriormente, pois os sujeitos não relacionam a repercussão do trabalho colaborativo com o desenvolvimento profissional do professor. Parece-nos, assim, que existem algumas ideias acerca da supervisão e, por vezes, sobre o desenvolvimento profissional, porém, não estabelecem uma associação entre as duas dimensões.

Quanto a este assunto, a Subcoordenadora não demonstrou ter quaisquer dúvidas: “Sim, completamente de acordo. É para isso que serve a actividade supervisiva, mas não podemos estar perante colegas que quando lhes dão o cargo de relatores se sentem divinizados e, portanto, superiores aos outros”. No entanto, simultaneamente, ainda que

sem nominalizar, denunciou a postura inadequada de alguns relatores no exercício da sua função.

No respeitante à perspectiva apresentada pelos relatores, mais uma vez, estes consideraram que a grande condicionante entre a articulação supervisão/desenvolvimento profissional é a dinâmica implementada pelo modelo de avaliação em vigor que visa uma classificação final com vista à progressão na carreira, abafando as vantagens da supervisão.

“ [...] neste modelo duvido...porque esta actividade supervisiva é muito limitada, não é? Limita-se à observação de aulas e depois à leitura do Relatório de Auto-avaliação que o avaliado nos entrega...[...] portanto, o desenvolvimento profissional seria ...se as coisas fossem feitas gradualmente, para esse fim...mas não é. Este sistema é feito para a qualificação, a classificação de Bom/ Muito bom... [...] Para efeito de progressão! Ninguém pensa que se vai desenvolver profissionalmente ou que se vai desenvolver na sua relação interpessoal com este processo de avaliação” (R1).

“ Eu neste momento acho que não porque tu podes ter uma pessoa que planeie muito bem uma aulinha, que combine tudo com os meninos, até parece que eles aprenderam tudo mas...foi só naquela aula em que estive a pessoa a assistir. E depois, tirando isso, não há. [...] ...uma supervisão mais informal...sem este peso dos números, porque acaba por punir, porque a avaliação é punitiva...provavelmente surtiria outro efeito...” (R2).

“Não, eu acho que [...] a nível profissional e pessoal...pessoal, enfim...É sempre um pouco mais complicado, [...] vendo o grupo como profissionais, seria melhor e ... talvez até os professores fossem para as aulas com outra disponibilidade e outra maneira de estar, mais satisfeitos...mais dispostos a partilhar com os alunos... não só o seu saber como também... portanto, tornar os alunos mais cidadãos, mais pessoas. Porque, neste momento, há muitos professores que vêem os alunos como uma carga, como quase um número... [devido ao sistema]. No fundo, o professor lida com tudo e mais alguma coisa?!” (R3).

A concluir esta parte, torna-se pertinente evidenciar o entendimento de Fenstermacher e Berliner (1985: 282, citado por García, 2005:138) sobre o desenvolvimento profissional: “ [este] converteu-se numa actividade que inclui muito mais do que um só professor agindo como um indivíduo...O desenvolvimento profissional actual é um assunto de grupos de

professores, frequentemente trabalhando com especialistas supervisores, administradores, orientadores, pais e muitas outras pessoas que estão ligadas à escola moderna”.

As Partes VIII e IX, cujo formato é de resposta aberta, tiveram igualmente um tratamento estatístico dos dados no âmbito da lógica da abordagem quantitativa em que se insere o instrumento de recolha de dados em questão. Porém, previamente, sentimos necessidade de categorizar a informação obtida para procedermos, então, ao tratamento estatístico.

5.8. Modelo Implementado de Avaliação do Desempenho Docente

Posto isto, os resultados da pergunta correspondente à Parte VIII, referente ao grau de satisfação relativo ao modelo de Avaliação do Desempenho Docente em vigor, constam do gráfico seguinte:

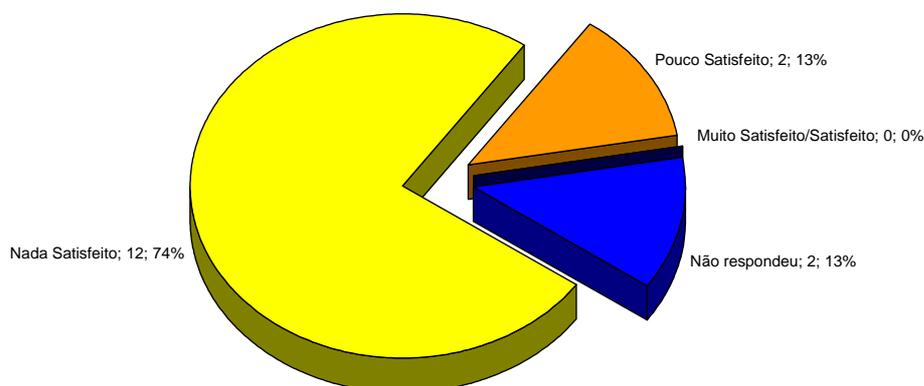


Gráfico 5.17 – Grau de satisfação relativamente ao Modelo de Avaliação do Desempenho Docente

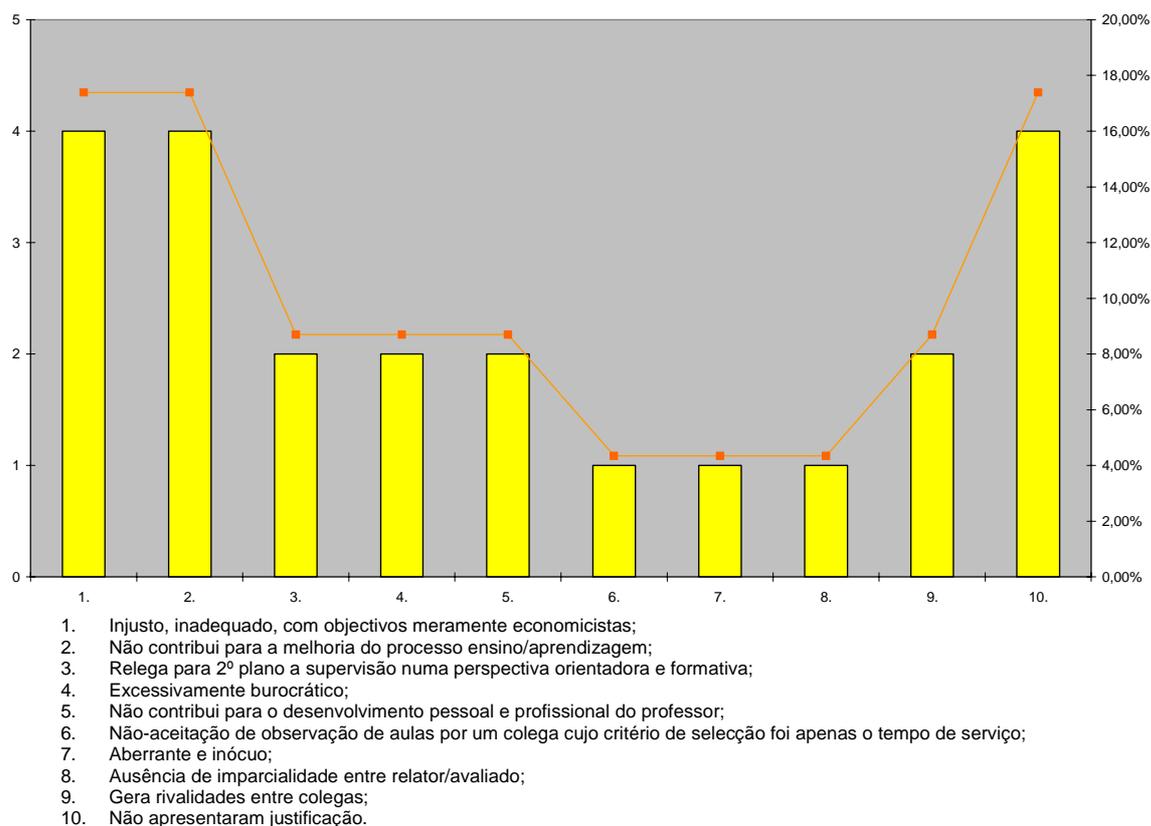


Gráfico 5.18 - Razões mencionadas pelos inquiridos

O Gráfico 5.17 demonstra claramente que a maioria dos professores inquiridos estão insatisfeitos com o modelo de Avaliação de Desempenho Docente em vigor, uma vez que 12 professores (74%) afirma estar “Nada satisfeito”; 2 (13%) “Pouco satisfeito” e 2 (13%) simplesmente não responderam, não apresentando qualquer motivo. Destacamos o facto de nenhum professor ter referido que estava “Satisfeito” (0%) e também ninguém mencionou que estava “Muito satisfeito” (0%), o que significa que, efectivamente, este modelo, pelo menos nesta amostra, é nitidamente rejeitado.

Perante esta realidade generalizada, decidimos perguntar à Subcoordenadora e aos relatores se defendiam algum modelo de avaliação ou procedimento avaliativo dos professores e verificámos que, pese embora a coincidente insatisfação relativa ao modelo de avaliação em vigor, admitindo que este não satisfaz as necessidades da docência, mesmo os professores que desempenham cargos de gestão e de supervisão, não têm ideias bem definidas acerca do modelo avaliativo que desejavam ver implementado, pois evidenciam-se muitas hesitações e insegurança.

Assim sendo, vejamos as opiniões proferidas:

“Defendo um modelo de avaliação em que a supervisão e a avaliação sejam feitas nos moldes em que descrevi” (Subcoordenadora), o que nos parece muito vago.

“ [...] Chega um modelo de avaliação que coloca as pessoas de costas viradas umas para as outras. [...] ...se nós fizermos o nosso Relatório de Auto-avaliação e se esse relatório for minimamente completo e objectivo, portanto, se fizermos bem a nossa actividade, não é? Lectiva... enaltecendo algumas evidências, não há necessidade, penso eu, de haver todo este enquadramento e todo este formato...aquilo que [...] acho que também deveria haver, então, nesse caso, a tal supervisão, [...] se são detectados alguns problemas, por exemplo, na prática dentro da sala de aula... [...] e todos conhecemos” (R1).

“Neste momento não. É assim, hum...nós sempre fomos avaliados [...] se não chamavam [Direcção da escola] as pessoas se não estavam satisfeitas... [...] Agora como isto é tudo uma questão economicista e não há dinheiro para nos pagar, tem que haver uma maneira de travar as pessoas, x anos e mais x anos naquele escalão... [...] Eu penso que estas coisas também surgiram por causa disso! Portanto, dizer assim, “Ah...é muito importante?!” [...] Neste momento ainda tenho algumas dúvidas que se consiga arranjar um modelo de avaliação que, efectivamente, melhore as ...práticas lectivas” (R2).

“ [...] Eu acho que, neste momento, continuamos com um excesso de burocracia, esse é o primeiro ponto. Isso tinha que se retirar... [...] estamos a perder a essência que são as aulas a favor do serviço não lectivo. [...] Embora tenha que haver uma...continuar a haver uma avaliação de...professores, pronto. [...] já passei por tanta coisa...bem, vamos esperar” (R3).

Gostaríamos de registar as acentuadas hesitações não só ao nível do discurso mas também ao nível da linguagem não verbal (expressão facial a demonstrar o não saber o que dizer, os silêncios, os risos de algum nervosismo...) observadas nas entrevistas realizadas, sendo este um instrumento privilegiado que nos permitiu o contacto directo com os entrevistados, logo a captação e a percepção de realidades que, por exemplo, o inquérito por questionário não proporciona. De facto, são igualmente notórias as respostas evasivas, pouco consistentes, apesar da insistência e da subtilidade do entrevistador ao contornar as perguntas no intuito de obter o maior número de informações possíveis.

O Gráfico seguinte, 5.18, relativo às razões que sustentam a opinião evidenciada acerca do actual modelo de avaliação, revela que 4 elementos (16%) consideram-no “injusto, inadequado, com objectivos meramente economicistas” e outros 4 (16%) sujeitos referem que este “não contribui para a melhoria do processo ensino / aprendizagem”, o que é bastante significativo no seu conjunto, verificando-se que estas são as razões preponderantes. Acresce ainda o facto de 2 (8%) inquiridos considerarem que este modelo relega para segundo plano a supervisão numa perspectiva orientadora e formativa e mais 2 (8%) mencionarem que também não contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Também os relatores perfilham estas mesmas ideias pelo afirmado nos seguintes segmentos textuais:

“ [...] vai ser cada vez mais difícil de mudar [mentalidades e práticas] com este modelo de avaliação. [...] E nota-se perfeitamente que as actividades são feitas, que há iniciativas que é para depois pôr nas tais evidências...nota-se perfeitamente esse clima...e isso é mau. [...] Este sistema de avaliação e esta supervisão, se fosse com outro objectivo [que não o de obter uma classificação] ...eventualmente até chamar-lhe outro nome...” (R1).

“Como isto é tudo uma questão economicista e não há dinheiro para nos pagar, tem que haver uma maneira de travar as pessoas, x anos e mais x anos naquele escalão...” (R2).

“Noutros moldes sim. Mas neste momento, como tudo está formulado, como nos vem das instâncias superiores, eu acho que é zero [melhoria das práticas dos professores e consequente qualidade do ensino]” (R3).

Esta tomada de consciência, evidenciada por parte da amostra, confirma a já referida opinião de Formosinho & outros (2010: 98) quando chama a atenção para o facto de este modelo não distinguir a “avaliação do desempenho docente quotidiano [que] tem uma componente de prestação de contas” da “avaliação do mérito para progresso na carreira [que] implica um juízo sobre o nível de actuação do professor, a avaliação dos efeitos positivos (do impacto) da sua actividade”, considerando estes mesmos autores que “estes dois tipos de avaliação remetem para problemáticas organizacionais distintas”, para além de a perspectiva formativa da avaliação do desempenho ser “travada pela sua dimensão

sumativa, pela acentuação dos papéis de inspecção e controlo, pela definição prévia e a imposição e pelo seu prolongamento numa lógica de selecção, recompensa ou castigo com impacto na carreira” (Ibidem: 108).

Salientamos, também, da leitura deste gráfico, a opinião de 2 (8%) sujeitos que acham o modelo excessivamente burocrático, opinião esta também partilhada por Formosinho & outros (2010: 109) ao afirmar que este modelo de avaliação se integra num “regime centralizado burocrático” e que, como tal, a recepção burocrática reflectiu-se na “colaboração forçada” a que os professores foram sujeitos para a elaboração dos instrumentos de avaliação, como se eles fossem neutros e não meros “instrumentos” de uma intenção que lhe imprime um carácter político”.

Embora com menos expressão dado que somente 1 (4%) sujeito referiu a não aceitação de observação de aulas por um colega, apenas porque tem mais idade, e igualmente 1 outro (4%) remete para a “ausência de imparcialidade entre os elementos implicados” (relator/professor avaliado), o que não deixa de ser significativa, por parte de alguns, a rejeição da avaliação entre pares.

É interessante observarmos que 4 (8%) inquiridos não apresentaram qualquer justificação, pese embora a sua manifesta insatisfação face ao modelo. Será que a insatisfação, o cansaço e o desânimo são de tal ordem que nem vale a pena comentar? Ou será que a indiferença se instalou face à ineficácia deste modelo de avaliação?

Registamos, ainda, que 2 (8%) sujeitos consideram que este mesmo modelo “gera rivalidades entre os colegas”, aspecto este também mencionado pelos três relatores, nomeadamente quando questionados sobre se a observação de aulas perturbava o relacionamento entre os colegas, tendo estes sido unânimes na resposta: sim. Nesta linha de sentido, passamos a citar excertos das opiniões proferidas:

“Eu acho que perturba [...] Penso que as pessoas ficam com muito menos paciência umas para as outras, que reagem de forma agressiva, [...] há comentários em *off*, só meia dúzia é que entende que se está a falar de X ou Y [...]” (R2)

“Há uma certa ansiedade...lá está, porque não há essa prática regular [...] o nosso grupo não tem um relacionamento interpessoal muito intenso, não há grande coesão.” (R1)

“ Eu acho que sim, que perturba porque vemos que há uma degradação do contacto pessoal, assim como a preocupação de tudo o que se faz para chamar a atenção do relator. [...] Nota-se na sala dos professores, há cantinhos, há bichanar... a pessoa passa e muda-se de conversa... de tal modo que eu optei por ficar, nos intervalos, a falar com os meus alunos que é mais saudável!” (R3).

5.9. A Supervisão/Avaliação que Deseja para o seu Subdepartamento

Na Parte IX, e última do questionário, elencámos as práticas de supervisão promotoras da reflexão, do trabalho colaborativo e da melhoria do desempenho profissional que, na opinião dos sujeitos, deveriam ser implementadas no Subdepartamento, registando a frequência de cada uma delas tal como consta do gráfico apresentado:

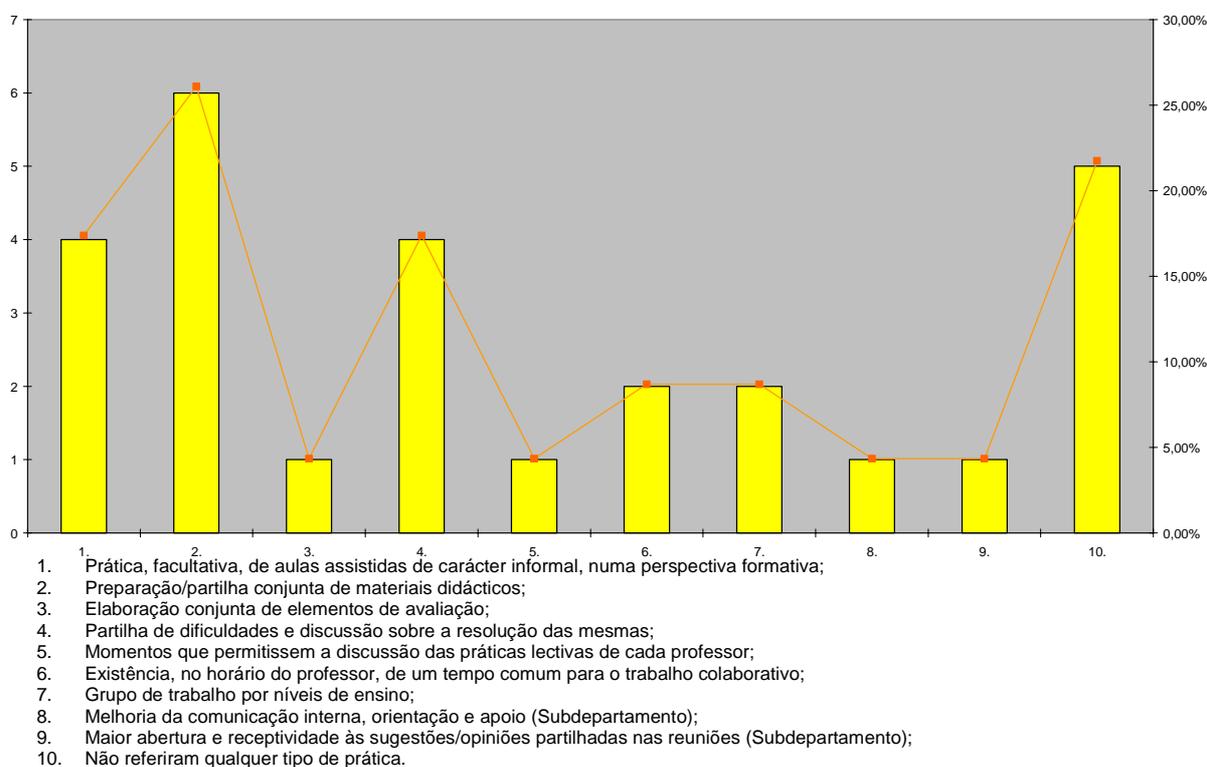


Gráfico 5.19 - Práticas Estruturantes de Supervisão/Avaliação

A leitura do Gráfico 5.19, respeitante à Parte IX, permite-nos evidenciar que uma boa parte dos inquiridos, 6 (%) professores, considera importante a existência de momentos de trabalho conjunto que proporcionem a “preparação e a partilha de materiais didácticos”; todavia, apenas 1 (4%) menciona a “elaboração conjunta de elementos de avaliação”, o que nos causa alguma estranheza na medida em que se sentem necessidade da sua elaboração

conjunta, em conformidade com o público-alvo, e, conseqüentemente, os aplicam, seria desejável também elaborar em conjunto alguns dos instrumentos de avaliação. Isto permitiria aferir, ou seja, obter o *feedback* relativamente ao trabalho desenvolvido e às escolhas efectuadas. Logo, parece-nos que não existe regularmente a preocupação em balizar a reformulação das práticas/estratégias e não reorientam o processo de ensino/aprendizagem numa linha reflexiva de entendimento comum.

Deste modo, os dados remetem para um trabalho mais individual do que colaborativo, resultante da cultura profissional existente no Subdepartamento que se traduz numa prática quase solitária, por vezes apenas em pequeno grupo consoante as relações de amizade, e não de partilha alargada e sustentada, aspectos que, na linha de pensamento de Hyde, Ormiston & Hyde (citado por Santos, 2000) contrariam o princípio subjacente à colaboração. Recordamos que este aspecto foi mencionado como um “ponto fraco” no Relatório da IGE, tal como já referimos anteriormente. A própria Subcoordenadora admite que não existe, no Subdepartamento, uma prática regular/instituída de partilha de materiais, preparação conjunta de aulas e de instrumentos de avaliação devido, na perspectiva da mesma, a um conjunto diversificado de factores: “Não, por diversas razões [...] nomeadamente uma grande parte dos professores continuam a pensar que não erram, que ninguém lhes ensina nada, pois já sabem tudo e não admitem a correcção; uma grande parte dos professores não partilha materiais e ideias; a descoordenação de horários para o trabalho em equipa [...]”.

Por outro lado, 4 (16%) elementos manifestam o desejo de partilharem dificuldades e discutirem sobre a resolução das mesmas, não se salientando uma posição consensual relativa a uma prática regular de trabalho colaborativo, mas apenas em situações pontuais. Esta ideia confirma-se quando apenas 2 (8%) respondentes manifestam a necessidade da “existência, no horário do professor, de um tempo comum para o trabalho colaborativo”; 2 (8%) apontam a formação de “grupos de trabalho por nível de ensino” e, embora o Regimento do Departamento de Línguas (Artigo 13º: 14) admita esta possibilidade e deixe ao critério do Subdepartamento de acordo com as necessidades diagnosticadas, parece que esta prática existe apenas em alguns momentos, mormente no início do ano lectivo para elaborar as planificações anuais e não com a regularidade necessária e desejada, evidenciando-se, assim, a desarticulação entre teoria e prática. Esta questão, de suma importância, vai ao encontro do pensamento de Costa (2007), já convocado anteriormente,

que denuncia a situação de projectos e documentos orientadores da unidade orgânica que não são mais do que um conjunto de boas intenções que não são depois articuladas com as práticas, existindo uma quase perfeita desarticulação. Parafraseando Brunsson (citado por Costa, 2007) estamos perante a metáfora da “hipocrisia organizada” necessária para a sobrevivência da imagem da instituição escolar, porém, claramente ineficaz na resolução dos problemas reais face à desconexão existente na operacionalização e cumprimento das mesmas.

Apesar de somente 1 (4%) sujeito referir que é preciso melhorar a “comunicação interna, orientação e apoio” e 1 outro (4%) regista que deseja “maior abertura e receptividade às opiniões/sugestões partilhadas nas reuniões”, poderá ser um indício de que não existem as melhores condições quer comunicacionais, quer relacionais entre os professores para que se concretize eficazmente o trabalho conjunto. Aliás, esta falta de coesão no grupo foi referenciada tanto pela Subcoordenadora como pelo R1, tal como já citado anteriormente no excerto da respectiva entrevista.

Quanto aos relatores, quando colocados perante a situação, manifestaram algum embaraço, respostas algo evasivas, o que demonstra alguma falta de vontade para se pronunciarem sobre o assunto e refugiando-se, de novo, no modelo avaliativo dos professores:

“ [...] nas reuniões de departamento que houvesse menos tempo ocupado com as burocracias e as papeladas, informações que podem ser veiculadas via e-mail, ou via *moodle*, ou no site da escola, ou uma coisa qualquer...e que fossem criados determinados grupos de reflexão e grupos de trabalho...[...] chegar aqui e ouvir a voz dos outros, ouvir as experiências dos outros...e isso tinha que ser dado tempo, precisamente, no nosso horário e tinha que ficar bem consciente na cabeça de todos que a 4ª feira, se é para trabalho extra, não é uma tarde livre, por exemplo.” (R1)

“ [...] se a gente não tivesse a avaliação nesta perspectiva, [...] o trabalho colaborativo melhorava. E conseqüentemente o desempenho profissional também melhoraria se houvesse essa prática de a gente... eu já uma vez experimentei uma coisa assim...Até se podia trocar! Habitava-se até os miúdos a ouvir outros professores...a ver outras práticas, enfim, a experimentar outras actividades e aí...a coisa ia.” (R2)

“ Eu achava que era importante, portanto, todos os períodos, nós reunirmos por níveis de ensino, mas tem que haver disponibilidade de conjugação... então sobra aquela 4ª

Feira à tarde. [...] acho que deveria ser importante nós... pelo menos, todos os períodos fazermos um teste em conjunto, para aquele ano. [...] Para depois podermos aferir, então, mediante aqueles dados como é que vão... os alunos, na globalidade [...]” (R3)

Constatamos, assim, com base na diversidade e dispersão das necessidades apontadas, que, por um lado, cada sujeito o faz tendo em conta a sua experiência individual e não dentro de uma visão ou estratégia de grupo e, por outro, o facto de mencionarem este conjunto de práticas significa que, efectivamente, estas não existem no trabalho desenvolvido no Subdepartamento.

Inferimos, deste modo, que o trabalho cooperativo, de entreaajuda, de uma prática que pode ser teorizadora de novas práticas parece-nos existir, apenas, pontualmente neste grupo disciplinar. Esta concepção de trabalho colaborativo é reiterada por Sanches (2008: 279) quando afirma que este “ não se reduz a colocar os professores perante uma tarefa colectiva, antes se concretiza no plano estratégico e se operacionaliza no plano técnico. O trabalho colaborativo é um processo de trabalho planeado em conjunto pelos professores no sentido de atingir melhor os resultados pretendidos visto que ele aproveita a interacção de múltiplos saberes e dos processos cognitivos dos diversos intervenientes”.

A terminar esta leitura reflexiva e crítica dos resultados obtidos através dos diferentes instrumentos de recolha de dados, apraz-nos salientar:

- o quanto enriquecedora foi esta pesquisa, pois, o cruzamento plural e criterioso das informações, permitiu-nos observar a diversidade de percepções e representações da realidade e a influência que o contexto e as vivências individuais e em grupo exercem na construção dos pontos de vista evidenciados pela amostra sobre o universo educativo, mormente a supervisão e o desenvolvimento profissional do professor.

Destacamos, assim, a dificuldade que a comunidade docente em estudo tem em equacionar a supervisão e a avaliação em simultâneo, resultante do modelo avaliativo em vigor; porém, há o reconhecimento do contributo da supervisão para melhorar o desempenho do professor e o seu desenvolvimento profissional. Evidencia-se, claramente, uma cultura profissional individual bem como uma cultura organizacional tradicional que impossibilitam o trabalho colaborativo, de entreaajuda, de uma prática que pode ser teorizadora de novas práticas conducentes

ao bem-estar, ou seja, à satisfação perante as aprendizagens realizadas pelos professores e, conseqüentemente, a realização face ao seu desempenho.

- também a constatação de que a caminhada não foi em vão dada a relevância dos resultados para dar resposta às questões de investigação e aos objectivos delineados no início do percurso investigativo, sem qualquer pretensão de generalizar.

Todavia, temos plena consciência de que a verdade absoluta não é alcançável dada a complexidade do ser humano e a capacidade que este tem em camuflar-se e, por sua vez, em manifestar a sua verdade.

Vislumbramos que a verdade de cada um, se for voluntariamente partilhada, possa ser a mudança anunciada do trabalho conjunto sem medos nem preconceitos e para o qual esperamos ter contribuído com a reflexão e o agitar das mentes que proporcionámos a este conjunto de professores.

Esperamos ter passado a mensagem da necessidade de repensar o potencial da prática de supervisão para que se criem condições favoráveis à auto-renovação da pessoa professor e da pessoa supervisor.

“O novo supervisor reconhece, assim, que o próprio ambiente escolar influencia a aprendizagem do adulto, tal como a luz do sol, a humidade e a vida das plantas criam florestas ricas e férteis, ou não. Como um ecologista social, este supervisor procura incentivar uma cultura de trabalho reflexiva e orientada para o questionamento, uma cultura que desenvolva a independência e a interdependência, que promova o desenvolvimento de professores responsáveis e empenhados numa auto-renovação colaborativa para benefício de todos os alunos. No fundo, uma cultura que valorize professores capazes de serem autores de si próprios”.

Oliveira-Formosinho (2002: 15)

CONCLUSÕES

Terminado o sinuoso caminho do percurso investigativo, salientamos o enredo de sensações e de sentimentos que emergem neste momento: por um lado, a satisfação de nos ter sido proporcionado o acto de reflectir, de redireccionar o olhar e de ampliar o conhecimento, mormente na oportunidade do contacto com outros contextos, outras realidades, outras experiências, outras pessoas...; por outro, a insatisfação face à obtenção de um “produto” inacabado cuja forma final se vislumbra, mas apenas os contornos do seu aperfeiçoamento são perceptíveis na linha do tempo...Todavia, é o descontentamento, o querer ir mais além, a ânsia de saber mais e que distante perto chora, parafraseando Pessoa, que nos impulsiona a continuar, nos alimenta a vida e nos ilumina o caminho futuro...

Na realidade, as sucessivas metáforas utilizadas enquadram-se também no âmbito da supervisão dado esta implicar um processo inacabado que pressupõe o aperfeiçoamento através do seu carácter cíclico, numa perspectiva reflexiva e no contexto de um cenário clínico e ecológico em prol do desenvolvimento profissional docente. Segundo Munby (1986, citado por García, 2005: 159) a “metáfora é um processo através do qual interpretamos o mundo e um processo pelo qual expressamos essa interpretação.”

Efectivamente, esta foi a realidade com que nos deparámos na medida em que os actores envolvidos neste estudo expressaram as suas interpretações, percepções, representações, descrições, avaliações, ... construídas a partir das suas experiências e as quais adquirem significado no contexto profissional e organizacional em que se inserem. Assim sendo, de acordo com García (2005: 159), “a experiência pessoal e os campos metafóricos mantêm uma relação dialéctica, ou seja, são geradas e modificadas por um contínuo confronto. [...] nenhuma metáfora pode ser entendida, ou representada adequadamente, independentemente da experiência que lhe serve de fundamento.” Daí que as metáforas possam estar associadas a formas de pensar sobre a vida nas escolas e nos permitam averiguar a natureza do pensamento do professor acerca da unidade orgânica em que está integrado bem como das pessoas com quem se relaciona diariamente.

Na verdade, foi nesta relação dialéctica, entre o que foi proferido pelos sujeitos inquiridos, pela Subcoordenadora e pelos três relatores e a descodificação dos seus testemunhos e dos resultados estatísticos obtidos, que se alicerçou a leitura reflexiva e crítica dos dados.

Paralelamente ao estudo empírico que propiciou o acesso a um conjunto diversificado de informações, efectuámos uma criteriosa análise dos documentos internos da Escola MS, no intuito de os co-relacionar e cruzar com os resultados obtidos, no sentido de aferirmos de que modo as intenções/discurso se articulam com a *praxis*. Salientamos, ainda, como suporte da análise reflexiva os autores convocados no quadro teórico de referência na PARTE I bem como outros que se revelou pertinente contemplarmos no sentido de uma maior explicitação e fundamentação das problemáticas com que nos defrontámos ao longo da reflexão.

Ao focarmos, agora, o nosso olhar nas questões de investigação e nos objectivos, procuramos, então, encontrar respostas com base nos resultados obtidos através do estudo da amostra, previamente definida e caracterizada bem como o respectivo contexto na PARTE II, Capítulo IV.

Assim sendo, a primeira constatação a registar é que a maioria dos professores do Subdepartamento de Português considera que os conceitos de supervisão e de avaliação são diferentes, embora demonstrem desconhecimento das componentes inerentes ao processo superviso, particularmente a sua vertente avaliativa uma vez que apenas referem que este é exclusivamente orientador e formativo, admitindo que a supervisão visa a melhoria das práticas do professor. Porém, desconhecem que a supervisão tem sempre subjacente uma vertente avaliativa que pode ser qualitativa e/ou quantitativa consoante os propósitos dessa mesma supervisão se apenas com um fim formativo/construtivo ou com uma finalidade certificativa, ou até ambas as dimensões, na linha de pensamento de De Ketele (2009), já mencionado na PARTE I.

Por isso, podemos afirmar que, em rigor, existe alguma ambiguidade ou mesmo desconhecimento, no seio da comunidade docente em estudo, acerca dos contornos que revestem os conceitos de supervisão e de avaliação, quais os seus objectivos e funções. No entanto, demonstram ter conhecimento de algumas das componentes que constituem a supervisão nomeadamente a sua vertente orientadora e formativa e reconhecimento do seu contributo para a melhoria do desempenho do professor. Salientamos, em particular, o facto de os relatores, a exercerem um cargo de supervisão, evidenciarem igualmente ausência de clarificação e de domínio dos conceitos de supervisão e de avaliação.

Deste modo, os professores demonstram que não estão habituados a pensar nestes moldes no âmbito da formação contínua, a exemplo da proposta de Smith (1984b, citado

por Alarcão & Tavares, 2007) que consistiu na exploração das virtualidades do modelo da supervisão clínica na formação contínua. Também os novos desafios que a avaliação docente coloca, hoje, resultante de uma linha evolutiva de repensar a escola e o papel dos actores educativos inseridos numa sociedade plural em constante mudança, exige a procura de soluções na linha de concepção de um escola reflexiva que se “pensa no presente para se projectar no futuro e na continuidade, sempre renovada [...]” (Alarcão & Tavares: 133).

Neste âmbito, podemos, então, inferir que a formação contínua parece não ser a adequada às necessidades emergentes do novo modelo de avaliação, subtraindo-se, assim, possíveis potencialidades de desenvolvimento profissional e organizacional.

A este propósito, concluímos que esta situação se deve, em parte, à novidade na abordagem da supervisão no contexto escolar e na ausência de reflexão sobre a mesma no seio do Subdepartamento espelhada em algumas incoerências, insegurança e falta de rigor, pois os professores estão habituados a pensar em avaliação; por outro lado, os sujeitos sentem-se condicionados e limitados à “prestação de contas” do modelo de Avaliação do Desempenho Docente em vigor que privilegia a atribuição de uma classificação com implicações na progressão na carreira em detrimento da supervisão/avaliação formativa/reflexiva promotora do desenvolvimento profissional do professor.

Assim sendo, concluímos que pelas suas funções e pela sua cultura profissional, os docentes estão familiarizados e condicionados pela ideia de avaliação enquanto momento de prestação de contas, daí que se compreenda uma certa dificuldade em integrar a formatividade nesse processo. E, conseqüentemente, a notória insatisfação e rejeição face ao mesmo por o considerarem inadequado e desajustado à realidade educativa, salientando o seu carácter burocrático e ineficaz na resolução dos problemas relativos ao ensino/aprendizagem.

Os relatores acrescentaram que houve um retrocesso no relacionamento entre os colegas, o que não favorece a discussão conjunta construtiva, mesmo nas reuniões do Subdepartamento, e que, por isso, o relator/supervisor também não foi bem aceite. Este é visto não como o “amigo crítico”, mas como aquele que fiscaliza o trabalho do colega. Daqui depreendemos que o processo de avaliação do desempenho docente inquinou as relações interpessoais entre os docentes, prejudicando, indelevelmente, as hipóteses de trabalho cooperativo ou colaborativo.

Na verdade, a maioria dos sujeitos inquiridos revelaram que não concordavam com a

observação de aulas por parte de um colega/relator nomeado pela Subcoordenadora, tendo apontado como motivos centrais o facto de aquele não ter mais competência do que os colegas e que deveria ser um elemento externo à escola para garantir a imparcialidade e o rigor do processo avaliativo.

Assim sendo, no que respeita a observação de aulas, percebe-se alguma incoerência de pensamento: por um lado, enfatiza-se a falta de reconhecimento de autoridade profissional aos colegas da escola, por outro lado, essa questão já não se coloca se o observador for um elemento exterior à escola. Para os nossos respondentes, o facto de ser elemento exterior à escola é garante de profissionalismo e competência. Deste modo, esta desconfiança em relação aos pares condiciona negativamente, na nossa perspectiva, a cultura do grupo disciplinar em estudo.

Quanto à cultura profissional, percebemos que esta se pauta por atitudes e práticas individuais, pontualmente, colaborativas, que condicionam amplamente a procura de uma outra organização do trabalho de forma a torná-lo mais cooperativo. Assim sendo, as reuniões mensais do Subdepartamento continuam a ser o palco onde os actores se movem, o espaço instituído para o desenvolvimento do trabalho entre os professores, não existindo o apontar de outras soluções, pese embora haja referência que, esporadicamente, são formados pequenos grupos de trabalho (pela própria Subcoordenadora), o que é reflexo igualmente de um problema organizativo. Ou seja, estamos habituados a fazer assim, vamos continuar a fazê-lo, o que significa que a cultura profissional que parece prevalecer aponta no sentido de um certo imobilismo e resistência à mudança. Paralelamente, aqueles que têm um elevado auto-conceito como pessoas e como profissionais, o que justifica algumas das rejeições aferidas, como a observação de aulas por um colega e, em última instância, o questionar e a desconfiança sistemática da avaliação entre pares, parecem não sentir necessidade de perspectivar o seu desempenho sob um outro ângulo.

Face ao descontentamento evidenciado relativamente à avaliação entre pares, colocada a hipótese de a avaliação ser externa ou interna, não houve uma posição consensual dado acharem que existem prós e contras em ambos os formatos, embora registássemos uma tendência para a avaliação interna por a considerarem um “mal menor”. Neste âmbito, o estudo da OCDE (2009) sobre a avaliação em Portugal aponta como caminho, na continuidade do processo de avaliação dos professores em vigor, a existência de uma interacção entre o avaliador externo e os avaliadores internos responsáveis pela avaliação

para o desenvolvimento, que seria vantajosa e complementar. Do mesmo modo, os resultados da avaliação para progressão na carreira podem disponibilizar informação para o plano de desenvolvimento profissional de cada professor e fornecer um *feedback* útil para a melhoria dos processos de avaliação para o desenvolvimento. Para isso, é necessária a consolidação de uma cultura de avaliação alicerçada na motivação, na participação conjunta e no reconhecimento, por parte dos professores, dos benefícios da mesma para a melhoria do seu desempenho.

Urge, assim, a criação de condições que facilitem uma mudança na cultura das organizações de forma a tornar mais favorável um ambiente avaliativo, mas alicerçado na ideia de avaliar para conhecer melhor, conhecer melhor para melhorar continuamente.

Contudo, perante a insatisfação generalizada e a concordância de que o processo avaliativo não satisfaz as necessidades da docência, nem os relatores nem a Subcoordenadora têm ideias definidas acerca de um outro procedimento avaliativo dos professores que almejassem ver implementado de modo a colmatar as falhas existentes no modelo em vigor, evidenciando-se muitas hesitações e insegurança. Destacamos, neste âmbito, que as lideranças das estruturas intermédias de gestão curricular são importantes, se não mesmo determinantes como motores do desenvolvimento profissional dentro da escola. Por isso, pensamos que estes actores, estando a desempenhar cargos de gestão e de supervisão, têm responsabilidades acrescidas no sentido de eles próprios se actualizarem e de, simultaneamente, fomentarem a actualização dos professores nestas áreas da supervisão e da avaliação através nomeadamente de formação técnica denominada por Garmston (1987) de “apoio profissional técnico” com vista ao desenvolvimento profissional.

A escola que aprende não se pode demitir das suas responsabilidades, muito menos os impulsionadores principais da diferença, da melhoria e da mudança das práticas educativas – os professores – no sentido da partilha, da interacção, da colaboração mútua, substantivos estes que parecem estar esquecidos algures nas paredes da escola e da sala de aula, nos papéis, no arquivo morto das memórias... fruto de uma cultura organizacional impositiva e desajustada da realidade e de uma cultura profissional individual fortemente enraizada, como defendem alguns dos autores convocados nos capítulos anteriores como, por exemplo, Nóvoa (1991).

Na realidade, verificámos que a dificuldade em adoptar práticas supervisivas, na perspectiva dos professores do Subdepartamento, é multifactorial mas sublinham como

mais influentes os seguintes factores:

- i) a descoordenação de horários para o trabalho em equipa, que se prende com uma lógica organizativa da gestão do trabalho do professor na escola, tendo em conta não só o serviço lectivo mas, neste caso, essencialmente o serviço não lectivo. Verificámos que as normas internas convencionadas para a elaboração dos horários não contemplam a possibilidade de um determinado tempo comum a cada professor de modo a promover o trabalho colaborativo. Esta necessidade de coordenação de horários é apontada, pelos relatores, como uma possível estratégia para dinamizar o trabalho conjunto entre os colegas do Subdepartamento. Concordamos com Sanches (2008:289) quando este chama a atenção para a necessidade de “ encontrar formas de organização e de desenvolvimento do trabalho na escola que permitam quebrar o isolamento dos professores, a segmentação dos espaços e das práticas, e possam induzir a constituição de equipas, a estabelecer a circulação da informação, a democratizar as relações, a responsabilizar os actores [...].”
- ii) a burocratização do trabalho do professor, ou seja, a ideia hoje generalizada de que o professor tem de “ fazer tudo” para além de ensinar, o professor-funcionário que desempenha vários papéis e que conduz a uma “tecnicização da actividade” (Roldão, 2007), relegando para segundo plano o aprofundamento do saber e da especificidade da função de ensinar. Neste âmbito, nenhum dos inquiridos apontou soluções, pese embora o descontentamento evidenciado, pois compreendemos que, atendendo à conjuntura actual, o problema é difícil de solucionar nomeadamente por questões económicas.
- iii) a falta de disponibilidade, de motivação e de interesse dos professores, factor este que está relacionado com os dois mencionados anteriormente, pois os professores denunciam saturação pelo que lhes é diariamente exigido uma vez que é uma profissão cujo trabalho não se confina ao espaço-escola, daí a falta de disponibilidade evidenciada pelos professores para realizarem mais trabalho extra, que não deveria ser se este estivesse incluído, de facto, no horário semanal, realidade esta que, como já vimos, não acontece. Por sua vez, a desmotivação e o desinteresse devem-se, também, de acordo com as opiniões proferidas, à ausência de reconhecimento social do trabalho desenvolvido pelo professor, o que se nos

afigura relevante no contexto actual.

Recordemos, a este propósito, o pensamento de Bolívar, 2003:69): “Reconstruir lugares e espaços bloqueados com burocracia, trabalho individualista e decisões hierárquicas, recorrendo a um trabalho de colaboração, não é tarefa fácil”.

Compreendemos melhor esta dificuldade de adopção de práticas supervisivas pela comunidade docente em estudo, quando aferimos que os indícios de supervisão são quase inexistentes e confinam-se, no respeitante ao acompanhamento e à monitorização da prática lectiva, ao “planeamento e à aferição dos critérios de avaliação”, segundo o Relatório da IGE (2010) referente à avaliação externa da escola. Estes procedimentos são confirmados pelos professores do Subdepartamento, incluindo os relatores, pelo que foram convidados a enumerar três práticas estruturantes de supervisão/avaliação que, no seu ponto de vista, promovessem a reflexão, o trabalho colaborativo e a melhoria do desempenho profissional do professor e que, por isso, gostariam de ver implementadas no Subdepartamento.

Assim, deparámo-nos com o registo de um leque diversificado de práticas o que, numa primeira leitura, é logo indicador da ausência de actividade colaborativa entre os colegas. Concluimos, igualmente, que as práticas que ocorrem muito pontualmente são a preparação e partilha de materiais didácticos, a partilha e discussão de dificuldades com vista à sua resolução e a formação de grupos de trabalho por nível de ensino. Também foram referidas, embora com menos expressão, a necessidade de implementar a elaboração conjunta de elementos de avaliação e a melhoria da comunicação interna, orientação e apoio dentro do Subdepartamento. Neste contexto, sobressai o trabalho predominantemente individual fruto da cultura profissional e organizacional presente neste grupo disciplinar a que já aludimos no CAPÍTULO 2 da PARTE I.

Perante a dispersão e a diversidade das necessidades evidenciadas, permitiu-nos problematizar e, simultaneamente, retirar algumas conclusões a saber: por um lado, a selecção das práticas supervisivas é efectuada tendo por base a experiência individual de cada professor e não no âmbito de uma visão ou estratégia de grupo, pois, se assim fosse, existiria um maior consenso nas escolhas efectuadas; por outro lado, o facto de mencionarem este conjunto de práticas significa que não existem, pelos menos com a regularidade desejada, no trabalho desenvolvido no seio do Subdepartamento.

Inferimos, então, que o trabalho cooperativo, de entreajuda, de uma prática que pode

ser teorizadora de novas práticas, isto é, a reflexão útil sobre a acção que pode diagnosticar a necessidade de mudar os modos de fazer (por exemplo, estratégias) no âmbito do processo de ensino/aprendizagem, parece ser algo que não se concretiza nesta comunidade docente.

Na realidade, os indícios relativos à prática supervisiva parecem-nos insuficientes o que dificulta o avanço para outras práticas mais consistentes. Por isso, pensamos que é urgente redireccionar o caminho..., porém, com uma estratégia conjunta bem definida no sentido de caminharem todos na mesma direcção ainda que por trilhos diferentes.

Pese embora esta insuficiente prática supervisiva, os professores, na sua maioria, reconhecem a utilidade da mesma e os benefícios que daí advêm nomeadamente para o seu desenvolvimento profissional e respectiva repercussão no sucesso da aprendizagem da escola. Manifestam, porém, ainda alguma insegurança na associação que se estabelece entre supervisão e desenvolvimento profissional, sendo esta evidenciada na contradição de algumas opiniões proferidas (cf. CAPÍTULO V).

Uma vez mais, se evidencia, neste Subdepartamento, a necessidade de uma maior abertura e de uma maior disponibilidade no sentido de tornar possível uma ampla reflexão no sentido de compreenderem a amplitude do processo supervisivo nomeadamente no que diz respeito à observação e à discussão participada acerca da prática lectiva, na linha do que defendem autores, já referenciados na PARTE I, como Nóvoa (1992) e Garmston (citado por García, 2005) a propósito dos benefícios do apoio profissional entre os pares (“coaching”).

Nesta sequência, revisitando o pensamento de Alarcão & Tavares (2007), salientamos, ainda, a importância da supervisão no contexto da formação contínua para reeducar o ângulo de focagem da prática do professor, que deve ser plural, perante uma escola plural e um público-alvo (alunos) igualmente plural.

Todavia, constatámos que o conceito de formação, neste grupo, é bastante restrito na medida em que se limita, na maioria dos casos, à realização de acções de formação de curto prazo, mormente no âmbito da área científica. Assim, os professores reconhecem que a formação inicial necessita de ser continuada e articulada com a formação contínua para poderem manter-se actualizados, quer na área científica, quer na área das novas tecnologias da informação a fim de darem resposta aos desafios que se colocam no seu desempenho diário, particularmente na interacção que estabelecem com os alunos, admitindo que a

mesma contribui para o seu desenvolvimento profissional. Convém relembrar que Fullan (1987, citado por García, 2005:27) afirma que o “desenvolvimento profissional é uma aprendizagem contínua, interactiva, acumulativa, que combina uma variedade de formatos de aprendizagem”.

Salientamos, no entanto, que nem os professores inquiridos nem a Subcoordenadora e os relatores fazem qualquer menção ao papel determinante da supervisão na qualidade da aprendizagem no contexto da formação contínua que pode ser praticada na própria escola como defende Canário (2003: 13) na medida em que “ o exercício contextualizado do trabalho passa a ser o referente principal das práticas e modalidades de formação, [...] É neste quadro que deve ser reequacionada e compreendida a formação *centrada na escola*, entendida como uma estratégia susceptível de assegurar a diversidade, a contextualização e a pertinência dos processos e ofertas formativas”.

Tendo em linha de conta o questionamento e a reflexão que foram proporcionados aos professores deste Subdepartamento de Português, gostaríamos, na senda do pensamento de Formosinho (2002), ter passado a mensagem do quanto é premente o repensar do potencial da prática da supervisão para que se criem condições favoráveis à auto-renovação da pessoa professor e da pessoa supervisor, da renovação da escola e do sucesso dos alunos.

Consequentemente, os resultados obtidos, a partir da reflexão efectuada pelos respondentes, permitiram-nos dar resposta às questões de investigação bem como atingir os objectivos traçados que orientaram este estudo.

Como nota final, revisitando o pensamento de Sanches (2008), sublinhamos que uma cultura de colaboração implica actuar não só nas pessoas mas também nas estruturas para que se reúnam as condições humanas e físicas favoráveis à adopção de práticas supervisivas em prol do desenvolvimento profissional, contribuindo, assim, para o bem-estar docente.

Limitações do estudo

O presente trabalho apresenta algumas limitações que enformam no facto de se tratar de um estudo de caso, circunscrito a uma amostra reduzida (um Subdepartamento de Português) o que implica uma fraca generalização dos dados. Daí que as informações obtidas também não se pretendam transferíveis para outros contextos dada a sua especificidade.

Registamos, também, alguns constrangimentos devidos à escassez de tempo para a elaboração desta tese, mormente no respeitante à calendarização tardia (final do 3º período lectivo), por parte da unidade orgânica, da observação de aulas a efectuar pelos relatores, o que levou à alteração da data previamente estabelecida para a realização das entrevistas, Abril, para Junho, após o término das aulas. Esta situação atrasou o desenrolar do trabalho ainda a desenvolver, sobretudo a análise de conteúdo das mesmas, dada a morosidade que envolve esta tarefa.

Apesar de tudo, acreditamos ter contribuído para o despertar das mentes para a utilidade do trabalho colaborativo, para a premência da prática da supervisão e do contributo desta para o desenvolvimento profissional docente.

Também cremos ter dado um contributo para a compreensão do trabalho desenvolvido no contexto específico de um Subdepartamento de Português.

Sugestão de percursos futuros de investigação

No decurso das limitações apresentadas e dos resultados alcançados, pensamos que seria relevante alargar o espectro desta investigação.

Assim sendo, apresentamos as seguintes sugestões:

- Alargamento do estudo ao Departamento de Línguas;
- Estudo de todos os Departamentos no sentido de compreender a cultura supervisiva da escola e respectiva relação com o desenvolvimento profissional;
- Estudo organizacional da escola enquanto factor obstaculizador/facilitador do trabalho colaborativo;
- Estudo sobre a preferência de uma avaliação interna ou externa de professores: vantagens e desvantagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, M., LEMOS, V. & RUIVO, J. (2000). *O que é um Bom Professor de Matemática*, Educare-Educere, 4, pp.79-97.
- ALARCÃO, I. & ROLDÃO, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*, Mangualde: Edições Pedago.
- ALARCÃO, I. & TAVARES, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica*. (2ª ed.), Aveiro: Almedina.
- ALARCÃO, I., (1982). *Supervisão clínica: um conceito e uma prática ao serviço da formação de professores*, Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XVI.
- ALARCÃO, I., CACHAPUZ, A. & PEDROSA DE JESUS, H. (2005). *Supervisão. Investigações em contexto educativo*, Ponta Delgada: DREUA.
- ALVES, M. P. e MACHADO, E. A. (org.) (2010). *O Pólo de Excelência: Caminhos para a Avaliação do Desempenho Docente*, Porto: Areal Editores.
- AMARAL, M. J.; MOREIRA, M. A. & RIBEIRO, D. (1996). “O papel da supervisão no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão”, in ALARCÃO, I. (Org.) *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*, Porto: Porto Editora
- BOGDAN, R., & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*, Col. Ciências da Educação, Porto: Porto Editora.
- BOLÍVAR, A., (1997). “A escola como organização que aprende”, in CANÁRIO, R. (ed.) *Formação e Situações de Trabalho*, Porto: Porto Editora.
- BRAZÃO, M. & SANCHES, M. (1997). *Professores e reforma curricular: práticas de inovação ou de adaptação aos contextos sistémicos da escola?* Revista de Educação, VI, (2), pp.75-92.
- BRUNSSON, N. (2006). *A organização da Hipocrisia – Os grupos em acção: dialogar, decidir e agir*, Porto: Edições Asa.

CAIRES, S. (2001). *Vivências e percepções do estágio no Ensino Superior*, Braga, Universidade do Minho – Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino Aprendizagem.

CAMPOS, B. P. (1993). *As Ciências da Educação em Portugal*, Inovação, 6, 11-28.

CANÁRIO, R., *A escola: o lugar onde os professores aprendem*, in Actas do I Congresso Nacional de Supervisão (2003), Aveiro.

CHAVES, J. & COUTINHO, C. (2002). *O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*, Revista Portuguesa de Educação, v.15, n.1, pp. 99. 221-243. CIED - Universidade do Minho.

CORTESÃO, L; TORRES, M.A. (1983) - *Avaliação Pedagógica, Perspectivas de Sucesso*, Col. Ser Professor, Lisboa.

COSTA, J. A. (2007). *Projectos em educação – Contributos de análise*. Aveiro: Universidade do Minho.

DAY, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*, Col. Currículo, Políticas e Práticas, Porto: Porto Editora.

DE KETELE, J. (2009). *Avaliação: postura de “controlo” ou postura de “reconhecimento”*, Comunicação em Março de 2009, Lisboa.

EISENHART, M.; BEHN, L. & ROMAGRANO, L. (1991). *Learning to teach: developing expertise or rite or passage?*, Journal of Education for the Teaching, nº 17, 51-71.

ESTEVES, L., M., (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*, Col. Infância, nº 13, Porto: Porto Editora.

ESTRELA, A. & NÓVOA, A. (Orgs.) (1999). *Avaliações em educação: Novas perspectivas*, Col. Ciências da Educação, nº 9, Porto: Porto Editora.

ESTRELA, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*, Porto: Porto Editora.

ESTRELA, M. T. (1997). “Introdução”, *Viver e Construir a profissão docente*; Porto: Porto Editora.

ESTRELA, M. T. (coord. Bizarro, R.) (2010). *Profissão Docente, Dimensões Afectivas e Éticas*, Col. Saberes Plurais. Porto: Areal Editores.

FERNANDES, S. M. G. C. (2003). *Vivências e percepções do Estágio Pedagógico. A perspectiva dos estagiários da Universidade do Minho*, Dissertação de Doutoramento em Psicologia – especialidade de Psicologia da Educação – Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, capítulos 2 e 3.

FLORES, M. A. (org.) (2010). *Avaliação de Professores numa Perspectiva Internacional: Sentidos e Implicações*, Porto: Areal Editores.

FODDY, W. (1999). *Como Perguntar: Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*, Oeiras: Celta Editora.

FORMOSINHO & outros (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*, Col. Educação e Formação, Mangualde: Edições Pedagogo.

FRIEDBERG, E. (1995), “Organização” in Raymond Boudon, *Tratado de Sociologia*, Porto: Edições Asa, pp. 343-378.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. (org.) (1992). *Teacher Development and Educational Change*, Londres: Falmer Press.

GARCÍA, C. M. e GARCÍA, A. E. (1999). *Cultura escolar y cultura profesional: los dilemas del cambio*, Educar, 24, pp. 47-69.

GARCÍA, C. M., (2005). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*, Col. Ciências da Educação séc. XXI, Porto: Porto Editora.

GARMSTON, R., LIPTON, L. & KAISER, K. (2002). “A Psicologia da Supervisão”, in OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.) *A Supervisão de Professores II, Da Organização à Pessoa* (2002), Porto Editora.

GHIGLIONE, R., & Matalon, B. (2001). *O inquérito: Teoria e prática*, Oeiras: Celta Editora.

GLICKMAN, C. D. (1985). *Supervision of Instruction. A Developmental Approach*, Boston: Allyn & Bacon.

GONÇALVES, F. R. (2006) (orient. Tavares, J. e Alarcão, I.). *A Auto-Observação e Análise da Relação Educativa. Justificação e Prática*, Col. CIDInE, Porto: Porto Editora.

GOODSON, F. Ivor. (2008). *Conhecimento e Vida Profissional. Estudos sobre educação e mudança*, Col. Currículo, Políticas e Práticas, nº 31, Porto: Porto Editora.

GUERRA, M. S. (2004). *Entre Bastidores – O lado oculto da organização escolar*, Porto: Edições Asa.

HÉBERT, M., GOYETTE, G & BOUTIN, G. (1990). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*, Col. Epistemologia e Sociedade, Lisboa: Ed. Instituto Piaget.

HILL, M., & HILL, A. (2002). *Investigação por questionário*, Lisboa: Edições Silabo.

HYDE, A.; ORMINSTON, M. & HYDE, P. (1994) “Building professional development into the culture of schools”, in Douglas Aichele e Arthur Coxford (Eds.), *Professional development for teachers of mathematics*, Reston, Virginia: NCTM.

LIMA, J. Á. (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas. Estruturas, Processos e Conteúdos*, Porto: Porto Editora.

LIMA, J. Á. (2008). (dir. Alves, J. M.). *Em Busca da Boa Escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*, Col. Desenvolvimento Profissional de Professores, nº 2. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

LIMA, L. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*, Braga: Universidade do Minho.

LIMA, L., (Org.), (2011). *Perspectivas de Análise Organizacional das Escolas*. Col. Desenvolvimento Profissional de Professores, nº 13, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

LOPES, A. (2003). *Projecto de gestão flexível do currículo. Os professores num processo de mudança*. Lisboa: ME – DEB.

MARQUES, L. M. T. G. (2008). *Supervisão Pedagógica – Um estudo de caso sobre o perfil de competências referentes à liderança e qualidade científica e pedagógica dos coordenadores de Departamento Curricular*. Dissertação de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação, Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.

MCNALLY, J. et al. (1994). *Current realities in the student teaching experience: a preliminary inquiry*, Teaching & Teach Education, nº 10 , 219-231.

NÓVOA, A. (1992) *As Organizações Escolares em Análise*, Lisboa; Publicações D. Quixote.

NÓVOA, A. (1992). *Os Professores e a sua Formação*, Lisboa: Publicações Dom Quixote.

NÓVOA, A. (2000). *História & Educação*, Educação – Ensino nº 22.

NÓVOA, A. (2001). *O Professor forma-se na Escola*, Nova Escola (s.l).

OECD (2009). *Teacher Evaluation – A Conceptual Framework and examples of Country Practices.*, OECD, Paris

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa*, Col. Infância, 2º Vol, Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.(org.) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores – da Sala à Escola*, Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. A. & FLORES, M. A. (1995). *O pensamento e a acção do professor*, Porto, Porto Editora.

PACHECO, J. A. & FLORES, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*, Porto, Porto Editora.

PEREZ, J. F. (2009). *Coaching para Docentes. Motivar para o sucesso*, Porto: Porto Editora.

QUEIROGA, C. M. F. (2007). *Supervisão Pedagógica: Supervisão e/ou Reflexão*. Dissertação de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação, Porto: Universidade Portucalense.

QUIVY, R., & Campenhoudt, L. V. (2005) *Manual de investigação em ciências sociais*, Lisboa: Gradiva.

ROCHA, M. C. J. (2005). *Educação, género e poder: uma abordagem Política, Sociológica e Organizacional*, Tese de Doutoramento, Braga: Universidade do Minho.

RODRIGUES, M. L. (2010). *A Escola Pública pode fazer a diferença*, Coimbra: Livraria Almedina.

ROLDÃO, M. C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada. Conceito, discurso e praxis*, Col. Currículo, Políticas e Práticas, nº 17, Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, M. C. (2007). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*, in Revista Brasileira de Educação, nº 34 Jan./Abr.

SÁ, V. (2006). “A abordagem (neo)institucional: ambiente(s), processos, estruturas e poder”, Lima (2006). *Compreender a escola – perspectivas de análise organizacional*. Porto: Edições Asa.

SÁ-CHAVES, I. (1999). “O currículo como meio ou instrumento”, in *IV Fórum do ensino particular e cooperativo, Currículo: gestão diferenciada e aprendizagens de qualidade*. Algarve: Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo.

SANCHES, M., (2008). *Professores, Novo Estatuto e Avaliação de Desempenho*, Col. Desenvolvimento Profissional de Professores, nº 1, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

SANTOS, L. (2000). *A prática lectiva como actividades de resolução de problemas: um estudo com três professores do ensino secundário. Cap. II –A cultura profissional e o trabalho dos professores*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa.

SHÖN, D. (1988). “Formar Professores como Profissionais Reflexivos”, in A. Nóvoa (Coord.) (1992). *Os Professores e a sua Formação*, Lisboa: Dom Quixote e IIE.

STENHOUSE, L. (1984). *Investigación cómo base de la Enseñanza*. Madrid: Morata.

TAVARES, J. (1996) (orient. Tavares, J. e Alarcão, I.). *Uma Sociedade que aprende e se desenvolve. Relações Interpessoais*, Col. CIDInE, Porto: Porto Editora.

TORRES, L. L. (1997). *Cultura Organizacional Escolar: Representações dos Professores numa Escola Portuguesa*, Oeiras: Celta Editora.

TORRES, L. L. (2004). *Cultura Organizacional em Contexto Educativo. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária*, Braga: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

TORRES, L. L. (2006). “Cultura Organizacional em Contexto Escolar”. in Lima (2006). *Compreender a escola – perspectivas de análise organizacional*. Porto: Edições Asa.

TORRES, L. L. (s.d.). *Dilemas Teóricos no Processo de Construção da Cultura Organizacional*; Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional. Centro de Investigação de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

TUCKAM, B. W. (2002). *Manual de investigação em educação*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

TUNA, D. M. T. M. (2009). *A Supervisão no contexto das estruturas de gestão intermédia: o Coordenador de Departamento*. Dissertação de Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação, Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Parte I, capítulo I.

VIEIRA, F. (1993). *Supervisão. Uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.

WEBER, M. (1971). *Ensaio de Sociologia*, (2ª ed.), Rio de Janeiro: Zahar.

WEICK, K. (1976). “Educational organizations as loosely coupled”. *Administrative Science Quarterly*, nº 21, 1-19.

YIN, R. K. (2003). *Estudo de caso. Planejamento e Métodos*. São Paulo: Artmed.

Documentos Internos da Escola em Estudo

- Avaliação Externa das Escolas – Relatório de escola – IGE-DRLVT 2010
- Projecto Curricular de Escola 2009-2012
- Projecto Educativo de Escola 2009-2012
- Regimento do Departamento Curricular de Línguas – 2009-2013

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril, “Aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário”.

Decreto-Lei nº 1/98, de 2 de Janeiro, “Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de Abril”

Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro, “Sétima alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de Abril, e altera o regime jurídico da formação contínua de professores, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 249/92 de 9 de Novembro”.

Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de Junho, “Procede à décima alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril”.

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio, “Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos”.

Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de Julho, “Regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão aplicável aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio, estabelecendo as competências das estruturas de orientação educativa, bem como o regime de coordenação das mesmas estruturas”.

Despacho Conjunto nº 198/99 de 3 de Março, “aprova o conjunto referencial de perfis de formação especializada dos docentes”.

Portaria nº 970/80, de 12 de Novembro, “Aprova o Regulamento de Funcionamento dos Conselhos Pedagógicos e dos Seus Órgãos de Apoio nas Escolas Preparatórias e Secundárias”.

Decreto-Lei nº 173/91, de 10 de Maio, “Aprova o regime jurídico de direcção, administração e gestão escolar”.

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, “Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”.

Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro, “Regulamenta o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”.

Decreto-Lei nº 200/2007, de 22 de Maio, “Estabelece o regime do primeiro concurso de acesso para lugares da categoria de professor titular da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário”.

Decreto Regulamentar nº 2/2010 de 23 de Junho, “Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e revoga os Decretos Regulamentares n.º 2/2008, de 10 de Janeiro, 11/2008, de 23 de Maio, 1-A/2009, de 5 de Janeiro, e 14/2009, de 21 de Agosto”.

ANEXOS

Anexo A

Questionário aos Professores de um Subdepartamento de Português – Pré-Teste

Questionário aos professores de um Subdepartamento de Português

Prezado(a) colega

O presente questionário visa a recolha de dados para um trabalho de investigação, que está a ser efectuado no âmbito da elaboração de uma dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes, na Universidade Católica de Lisboa.

Garantimos o anonimato e a confidencialidade da informação fornecida, pelo que solicitamos rigor e honestidade nas respostas às perguntas apresentadas.

Agradecemos a sua gentil disponibilidade e preciosa colaboração!

Nota Prévia:

Comentários/sugestões, dúvidas e dificuldades evidenciadas decorrentes da formulação das perguntas do questionário, dos itens de resposta propostos ou outros aspectos que deseje mencionar, por favor, efectue o seu registo no rectângulo com a indicação de **Pré-teste/Observações**.

Parte I – Informação pessoal e profissional

(Assinale com um X, em cada item, a opção em que se insere)

1. Idade:

Até 30 anos Dos 31 aos 45 anos Mais de 45 anos

2. Habilitações Académicas:

Licenciatura Mestrado Bacharelato

Outra Qual? _____

3. Ao longo da sua carreira profissional, experienciou ser observado em situação de sala de aula?

SIM NÃO

Se sim, em que circunstâncias ocorreu: _____

4. Situação Profissional:

P. Contratado PQZP PQND

5. Tempo de serviço:

Até 5 anos De 6 a 10 anos Mais de 10 anos

6. Cargo (s) que já desempenhou:

- Nenhum Orientador de Estágio Director de Turma
 Coordenador dos Directores de Turma Membro da Direcção da Escola
 Membro do Conselho Geral da Escola Outro. Qual? _____

7. Cargo (s) que desempenha no presente ano lectivo:

- Nenhum Orientador de Estágio Director de Turma
 Coordenador dos Directores de Turma Membro da Direcção da Escola
 Membro do Conselho Geral da Escola Outro. Qual? _____

Parte II – Conceitos de Supervisão e de Avaliação

Considerando a sua formação académica e a sua prática profissional, avalie o modo como entende os conceitos enunciados.

(Assinale com um X, em cada item, a opção em que se insere)

1. Supervisão	Nunca	Quase nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre/quase sempre
a. Supervisão e avaliação são conceitos distintos.					
b. O processo supervisiivo é exclusivamente orientador e formativo.					
c. Supervisionar é avaliar numa vertente formativa que visa a melhoria das práticas do professor.					
d. Supervisionar é avaliar numa vertente de “prestação de contas” que não propicia a mudança do desempenho do professor.					
e. Supervisão e avaliação estão intrinsecamente relacionadas.					

Pré-Teste/Observações:

2. Avaliação	Nunca	Quase nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre/quase sempre
a. Avaliar é medir, é quantificar, é “prestar contas” com o objectivo					

de certificar o grau de profissionalismo do professor.					
b. A avaliação visa regular e melhorar o processo de ensino/aprendizagem.					
c. Avaliar é um processo de supervisão/orientação com vista à melhoria pessoal e profissional do docente.					
d. A avaliação tem subjacente uma intenção de controlo e não de reconhecimento do trabalho do professor.					
e. Avaliar e supervisionar são práticas que acontecem em simultâneo.					

Pré-Teste/Observações:

Parte III – Dinâmicas desenvolvidas no trabalho diário enquanto professor

Reflicta, agora, acerca da frequência das dinâmicas, a seguir apresentadas, no trabalho que desenvolve diariamente enquanto professor.

(Assinale com um X, em cada item, a opção em que se insere)

	Nunca	Quase nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre/quase sempre
a. Planificação de aulas com os colegas.					
b. Preparação/partilha de materiais didáticos.					
c. Elaboração conjunta de instrumentos de avaliação.					
d. Assistência informal às aulas dos colegas.					
e. Discussão com os colegas sobre a resolução de situações relativas ao processo de ensino/aprendizagem.					
f. Partilha de dificuldades e tentativa conjunta de as solucionar.					
g. Oportunidade para aprender com os colegas em diálogos informais.					

Pré-Teste/Observações:

Parte IV – Reuniões do Subdepartamento

Indique a frequência dos procedimentos adoptados nas reuniões de Subdepartamento.

(Assinale com um X, em cada item, a opção em que se insere)

	Nunca	Quase nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre/quase sempre
a. Os professores manifestam disponibilidade e interesse para trabalhar em conjunto.					
b. Os professores, por iniciativa própria, partilham materiais e experiências relacionados com o processo ensino/aprendizagem.					
c. O subcoordenador orienta e apoia o trabalho desenvolvido pelos professores.					
d. Nas reuniões existem momentos propícios à reflexão conjunta e consequente apresentação de sugestões/ estratégias de melhoria do trabalho a desenvolver pelo professor.					
e. Os professores evidenciam abertura para elaborar projectos em equipa.					
f. O subcoordenador promove a troca de experiências/partilha de saberes e a cooperação entre os professores do Subdepartamento.					
g. Nas discussões/reflexões efectuadas, os professores reconhecem a necessidade de formação pessoal contínua como um contributo para o seu desenvolvimento profissional.					

Pré-Teste/Observações:

Parte V – Nomeação, Perfil e desempenho da função de relator

1. Concorde com a observação de aulas por parte de um colega (relator), nomeado pelo subcoordenador do Subdepartamento?

SIM NÃO Em algumas situações Qual(ais): _____.

(A resposta a cada item é efectuada através de uma escala de 1 a 5, sendo que:

1 corresponde a Pouco Importante e 5 a Muito Importante)

- 1.1. Se respondeu **Sim**, mencione as razões subjacentes.

	1	2	3	4	5
a. A avaliação do Desempenho é facilitada dado ser um colega que conhece.					
b. É uma oportunidade para reflectir com à vontade e abertura sobre as práticas.					
c. Existe apoio, sempre que necessário, na procura de soluções para a melhoria/mudança da prática pedagógica.					
d. É um contributo fundamental para o desenvolvimento profissional docente.					
e. Outra (s):					

Pré-Teste/Observações:

1.2. Se respondeu **Não**, mencione os motivos subjacentes.

	1	2	3	4	5
a. O relator, sendo um dos professores do Subdepartamento, não tem mais competência do que os colegas.					
b. O relator deveria ser um elemento externo à escola de forma a garantir a imparcialidade e o rigor.					
c. Outro (s):					

Pré-Teste/Observações:

2. Quanto ao perfil do relator, indique o grau de importância que atribui a cada um dos seguintes elementos.

(Considere a escala crescente apresentada de 1 a 5 e assinale com um X, em cada item, a opção em que se insere)

	1	2	3	4	5
a. Conhecimentos científicos e pedagógicos.					
b. Disponibilidade para exercer o cargo.					
c. Conhecimento da cultura organizacional da escola.					
d. Formação especializada para o exercício do cargo.					
e. Experiência profissional.					
f. Capacidade de relacionamento interpessoal.					
g. Conhecimentos para orientar e reorientar as práticas.					
h. Flexibilidade/compreensão.					
i. Empatia/simpatia.					
j. Abertura a novas ideias e modos de “fazer”.					
l. Outro (s) aspecto (s) que considere relevante (s):					

Pré-Teste/Observações:

3. De acordo com as funções do relator, a seguir apresentadas, avalie o seu contributo para a melhoria/mudança do trabalho e da profissão do professor.

(Considere a escala crescente apresentada de 1 a 5 e assinale com um X, em cada item, a opção em que se insere)

	1	2	3	4	5
a. Acompanha e orienta o percurso profissional e o processo formativo do professor.					
b. A observação das aulas perturba o relacionamento entre os colegas e gera um ambiente desagradável dentro da unidade orgânica.					
c. A presença do relator na sala de aula é incômoda porque tem como objectivo a avaliação quantitativa.					
d. O relator deve induzir a reflexões partindo das práticas observadas.					
e. A avaliação do relator pode interferir na progressão da carreira.					
f. O papel imputado ao relator dificulta a aprendizagem autónoma e colaborativa e o desenvolvimento profissional do professor.					

Pré-Teste/Observações:

Parte VI – Influência de diversos factores no trabalho colaborativo

Avalie a influência dos seguintes aspectos na receptividade de práticas supervisivas, por parte dos professores.

(Considere a escala crescente apresentada de 1 a 5 e assinale com um X, em cada item, a opção em que se insere)

	1	2	3	4	5
a. Descoordenação de horários para o trabalho em equipa.					
b. Falta de disponibilidade, de motivação e de interesse dos professores.					
c. A burocratização do trabalho do professor (“faz tudo”).					
d. A liderança da escola centralizada num pequeno grupo de pessoas que obriga a maioria a cumprir regras.					
e. Desigualdade de oportunidades, nomeadamente no exercício de cargos (ao nível da gestão, avaliação, coordenação...).					
f. A rotina, os interesses de vária ordem e o comodismo dominam as práticas educativas.					
g. As políticas educativas são impositiva, normativa e manipuladora.					
h. O modelo de organização e gestão da escola está desadequado às exigências do processo de ensino/aprendizagem.					
i. Os professores estão habituados a organizar e a desenvolver o seu trabalho individualmente.					
j. Ausência de reconhecimento do trabalho desenvolvido pelo professor.					

Pré-Teste/Observações:

Parte VII – Actividade supervisiva, desenvolvimento profissional docente e sucesso da aprendizagem na escola

Evidencie o seu grau de concordância em relação à utilidade da actividade supervisiva para a evolução do trabalho do professor e repercussão no sucesso da aprendizagem na escola.

(Assinale com um X, em cada item, a opção em que se insere)

	Discordo totalmente	Discordo em parte	Concordo	Concordo bastante	Concordo totalmente
a. A actividade supervisiva formativa ajuda o professor a desenvolver-se como pessoa e como profissional.					
b. Permite o alargamento da visão de ensino (para além de mera transmissão de conhecimentos).					
c. Estimula o auto-conhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a melhoria da prática profissional.					
d. Promove um acompanhamento e discussão permanente do processo e da acção e respectivos resultados, conduzindo à reorientação da acção do professor.					
e. Proporciona a criação de ambientes promotores da construção e do progressivo desenvolvimento da autonomia profissional.					
f. Mobiliza dinâmicas de trabalho colaborativo que assentam na observação crítica, na problematização, na pesquisa, no diálogo e na permuta de saberes e práticas.					
g. A actividade supervisiva tem como finalidade apoiar, orientar e regular o processo formativo, contribuindo para o desenvolvimento profissional do docente.					

Pré-Teste/Observações:

Parte VIII – Modelo implementado de Avaliação do Desempenho docente

- Faça um comentário em que explicita o seu grau de satisfação relativamente ao modelo de Avaliação do Desempenho docente em vigor.

Pré-Teste/Observações:

Parte IX – A Supervisão/Avaliação que deseja para o seu Subdepartamento

- Mencione três práticas estruturantes de Supervisão/Avaliação que gostaria de ver implementadas no seu Subdepartamento que promovessem a reflexão, o trabalho colaborativo e a melhoria do desempenho profissional do professor.

Pré-Teste/Observações:

FIM

Obrigada pela sua colaboração.
Conceição Margaça Graça

Anexo B

Questionário aos Professores de um Subdepartamento de Português

Questionário aos professores de um Subdepartamento de Português

Prezado(a) colega

O presente questionário visa a recolha de dados para um trabalho de investigação, que está a ser efectuado no âmbito da elaboração de uma dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes, na Universidade Católica de Lisboa.

Garantimos o anonimato e a confidencialidade da informação fornecida, pelo que solicitamos rigor e honestidade nas respostas às perguntas apresentadas.

Agradecemos a sua gentil disponibilidade e preciosa colaboração!

Parte I – Informação pessoal e profissional

(Assinale com um X, em cada item, a opção em que se insere)

1. **Idade:** _____

2. **Habilitações Académicas:**

Licenciatura

Mestrado

Bacharelato

Outra

Qual? _____

3. **Ao longo da sua carreira profissional, experienciou ser observado em situação de sala de aula?**

SIM

NÃO

Se sim, em que circunstâncias ocorreu: _____

4. **Situação Profissional:**

P. Contratado

PQZP

PQND

5. **Tempo de serviço:** _____

6. **Cargo (s) que já desempenhou:**

Nenhum

Orientador de Estágio

Director de Turma

Coordenador dos Directores de Turma

Membro da Direcção da Escola

Membro do Conselho Geral da Escola

Outro. Qual? _____

7. Cargo (s) que desempenha no presente ano lectivo:

Nenhum Orientador de Estágio Director de Turma
Coordenador dos Directores de Turma Membro da Direcção da Escola
Membro do Conselho Geral da Escola Outro. Qual? _____

Parte II – Conceitos de Supervisão e de Avaliação

Considerando a sua formação académica e a sua prática profissional, avalie o modo como entende os conceitos enunciados.

(Assinale com um X, em cada item, a opção em que se insere)

1. Supervisão

	Nunca	Quase nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase Sempre	Sempre
a. Supervisão e avaliação são conceitos distintos.						
b. O processo supervisivo é exclusivamente orientador e formativo.						
c. Supervisionar é avaliar numa vertente formativa que visa a melhoria das práticas do professor.						
d. Supervisionar é avaliar numa vertente de “prestação de contas” que não propicia a mudança do desempenho do professor.						
e. Supervisão e avaliação estão intrinsecamente relacionadas.						

2. Avaliação

	Nunca	Quase nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase Sempre	Sempre
a. Avaliar é medir, é quantificar, é “prestar contas” com o objectivo de certificar o grau de profissionalismo do professor.						
b. A avaliação visa regular e melhorar o processo de ensino/aprendizagem.						
c. Avaliar é um processo de supervisão/orientação com vista à melhoria pessoal e profissional do docente.						
d. A avaliação tem subjacente uma intenção de controlo e não de reconhecimento do trabalho do professor.						
e. Avaliar e supervisionar são práticas que acontecem em simultâneo.						

Parte III – Dinâmicas desenvolvidas no trabalho diário enquanto professor

Reflicta, agora, acerca da frequência das dinâmicas, a seguir apresentadas, no trabalho que desenvolve diariamente enquanto professor.

(Assinale com um X, em cada item, a opção em que se insere)

	Nunca	Quase nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Quase Sempre	Sempre
a. Planificação de aulas com os colegas.						
b. Preparação/partilha de materiais didácticos.						
c. Elaboração conjunta de instrumentos de avaliação.						
d. Assistência informal às aulas dos colegas.						
e. Discussão com os colegas sobre a resolução de situações relativas ao processo de ensino/aprendizagem.						
f. Partilha de dificuldades e tentativa conjunta de as solucionar.						
g. Oportunidade para aprender com os colegas em diálogos informais.						

Parte IV – Reuniões do Subdepartamento

Indique a frequência dos procedimentos adoptados nas reuniões de Subdepartamento.

(Assinale com um X, em cada item, a opção em que se insere)

	Nunca	Quase nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre/quase	Sempre
a. Os professores manifestam disponibilidade e interesse para trabalhar em conjunto.						
b. Os professores, por iniciativa própria, partilham materiais e experiências relacionados com o processo ensino/aprendizagem.						
c. O subcoordenador orienta e apoia o trabalho desenvolvido pelos professores.						
d. Nas reuniões existem momentos propícios à reflexão conjunta e consequente apresentação de sugestões/ estratégias de melhoria do trabalho a desenvolver pelo professor.						
e. Os professores evidenciam abertura para elaborar projectos em equipa.						
f. O subcoordenador promove a troca de experiências/partilha de saberes e a cooperação entre os professores do Subdepartamento.						
g. Nas discussões/reflexões efectuadas, os professores reconhecem a necessidade de formação pessoal contínua como um contributo para o seu desenvolvimento profissional.						

Parte V – Nomeação, Perfil e desempenho da função de relator

1. Concorda com a observação de aulas por parte de um colega (relator), nomeado pelo subcoordenador do Subdepartamento?

SIM NÃO Em algumas situações Qual(ais): _____.

(A resposta a cada item é efectuada através de uma escala de 1 a 5, sendo que:
1 corresponde a Pouco Importante e 5 a Muito Importante)

- 1.1. Se respondeu **Sim**, mencione as razões subjacentes.

	1	2	3	4	5
a. A avaliação do Desempenho é facilitada dado ser um colega que conhece.					
b. É uma oportunidade para reflectir com à vontade e abertura sobre as práticas.					
c. Existe apoio, sempre que necessário, na procura de soluções para a melhoria/mudança da prática pedagógica.					
d. É um contributo fundamental para o desenvolvimento profissional docente.					
e. Outra (s):					

- 1.2. Se respondeu **Não**, mencione os motivos subjacentes.

	1	2	3	4	5
a. O relator, sendo um dos professores do Subdepartamento, não tem mais competência do que os colegas.					
b. O relator deveria ser um elemento externo à escola de forma a garantir a imparcialidade e o rigor.					
c. Outro (s):					

2. Quanto ao perfil do relator, indique o grau de importância que atribui a cada um dos seguintes elementos.

(Considere a escala crescente apresentada de 1 a 5 e assinale com um X, em cada item, a opção em que se insere)

	1	2	3	4	5
a. Conhecimentos científicos e pedagógicos.					
b. Disponibilidade para exercer o cargo.					
c. Conhecimento da cultura organizacional da escola.					

d. Formação especializada para o exercício do cargo.					
e. Experiência profissional.					
f. Capacidade de relacionamento interpessoal.					
g. Conhecimentos para orientar e reorientar as práticas.					
h. Flexibilidade/compreensão.					
i. Empatia/simpatia.					
j. Abertura a novas ideias e modos de “fazer”.					
l. Outro (s) aspecto (s) que considere relevante (s):					

3. De acordo com as funções do relator, a seguir apresentadas, avalie o seu contributo para a melhoria/mudança do trabalho e da profissão do professor.

(Considere a escala crescente apresentada de 1 a 5 e assinale com um X, em cada item, a opção em que se insere)

	1	2	3	4	5
a. Acompanha e orienta o percurso profissional e o processo formativo do professor.					
b. A observação das aulas perturba o relacionamento entre os colegas e gera um ambiente desagradável dentro da unidade orgânica.					
c. A presença do relator na sala de aula é incómoda porque tem como objectivo a avaliação quantitativa.					
d. O relator deve induzir a reflexões partindo das práticas observadas.					
e. A avaliação do relator pode interferir na progressão da carreira.					
f. O papel imputado ao relator dificulta a aprendizagem autónoma e colaborativa e o desenvolvimento profissional do professor.					

Parte VI – Influência de diversos factores no trabalho colaborativo

Avalie a influência dos seguintes aspectos na receptividade de práticas supervisivas, por parte dos professores.

(Considere a escala crescente apresentada de 1 a 5 e assinale com um X, em cada item, a opção em que se insere)

	1	2	3	4	5
a. Descoordenação de horários para o trabalho em equipa.					
b. Falta de disponibilidade, de motivação e de interesse dos professores.					

c. A burocratização do trabalho do professor (“faz tudo”).					
d. A liderança da escola centralizada num pequeno grupo de pessoas que obriga a maioria a cumprir regras.					
e. Desigualdade de oportunidades, nomeadamente no exercício de cargos (ao nível da gestão, avaliação, coordenação...).					
f. A rotina, os interesses de vária ordem e o comodismo dominam as práticas educativas.					
g. As políticas educativas são impositiva, normativa e manipuladora.					
h. O modelo de organização e gestão da escola está desadequado às exigências do processo de ensino/aprendizagem.					
i. Os professores estão habituados a organizar e a desenvolver o seu trabalho individualmente.					
j. Ausência de reconhecimento do trabalho desenvolvido pelo professor.					

Parte VII – Actividade supervisiva, desenvolvimento profissional docente e sucesso da aprendizagem na escola

Evidencie o seu grau de concordância em relação à utilidade da actividade supervisiva para a evolução do trabalho do professor e repercussão no sucesso da aprendizagem na escola.

(Assinale com um X, em cada item, a opção em que se insere)

	Discordo totalmente	Discordo em parte	Concordo	Concordo bastante	Concordo totalmente
a. A actividade supervisiva formativa ajuda o professor a desenvolver-se como pessoa e como profissional.					
b. Permite o alargamento da visão de ensino (para além de mera transmissão de conhecimentos).					
c. Estimula o auto-conhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a melhoria da prática profissional.					
d. Promove um acompanhamento e discussão permanente do processo e da acção e respectivos resultados, conduzindo à reorientação da acção do professor.					
e. Proporciona a criação de ambientes promotores da construção e do progressivo desenvolvimento da autonomia profissional.					
f. Mobiliza dinâmicas de trabalho colaborativo que assentam na observação crítica, na problematização, na pesquisa, no diálogo e na permuta de saberes e práticas.					
g. A actividade supervisiva tem como finalidade apoiar, orientar e regular o processo formativo, contribuindo para o desenvolvimento profissional do docente.					

Parte VIII – Modelo implementado de Avaliação do Desempenho docente

Faça um comentário em que explicita o seu grau de satisfação relativamente ao modelo de Avaliação do Desempenho docente em vigor.

Parte IX – A Supervisão/Avaliação que deseja para o seu Subdepartamento

Mencione três práticas estruturantes de Supervisão/Avaliação que gostaria de ver implementadas no seu Subdepartamento que promovessem a reflexão, o trabalho colaborativo e a melhoria do desempenho profissional do professor.

FIM

Obrigada pela sua colaboração.

Conceição Margaça Graça

Anexo C

Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: - Inquérito N° 0186900001

Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0186900001

mime-noreply@gepe.min-edu.pt para mim

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0186900001, com a designação Questionário aos professores de um Subdepartamento de Português, registado em 09-02-2011, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a). Senhor(a) Dra. Conceição Teresa Carapeta Margaça Graça

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica.

Com os melhores cumprimentos

Isabel Oliveira

Directora de Serviços de Inovação Educativa

DGIDC

Observações:

sem observações

Anexo D

Guião de Entrevista Semi-Estruturada aos Relatores

GUIÃO

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Relatores

A presente entrevista tem como objectivo a recolha de informações com vista à elaboração de uma dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes, na Universidade Católica de Lisboa.

Garantimos o anonimato e a confidencialidade dos dados, pelo que solicitamos rigor e honestidade nas respostas às perguntas formuladas durante a entrevista.

Agradecemos a disponibilidade manifestada e a pronta colaboração!

1. O que significa, para si, Supervisão e Avaliação?
2. Em que medida considera que a Supervisão pode contribuir para a melhoria das práticas do professor?
3. Existe, no Subdepartamento, uma prática regular/ instituída de partilha de materiais, preparação conjunta de aulas e de instrumentos de avaliação?
4. No questionário efectuado aos seus colegas, uma das perguntas enumerava um conjunto de factores que eventualmente podem influenciar a receptividade de práticas supervisivas por parte dos professores. De entre os vários mencionados, foram salientados como determinantes os seguintes:
 - a burocratização do trabalho do professor (“faz tudo”) – 81,3%;
 - descoordenação de horários para o trabalho em equipa – 75%;
 - falta de disponibilidade, de motivação e de interesse dos professores – 56,3%.

4.1. Concorda? Porquê? Outros?

4.2. Neste âmbito, sentiu dificuldades em reunir com os colegas para desenvolver o trabalho conjunto? Em que momentos o fez? Algum “obstáculo” que queira evidenciar?

5. Na sua opinião, que perfil e competências deve ter o relator?

5.1. Dos inquiridos, apenas 62,5% considera importante a capacidade de relacionamento interpessoal do relator.

Qual a leitura que faz deste dado?

5.2. Porém, 87,5% dos inquiridos menciona como fundamental a experiência profissional.

Da sua experiência enquanto relatora, considera também que é fundamental? E é, para si, suficiente?

5.3. Para além deste elemento, também 81,3% considera que o relator deve ter formação especializada e ter conhecimentos para orientar e reorientar as práticas.

Concorda com esta opinião dos seus colegas ou tem outra perspectiva sobre este assunto?

6. Da sua experiência como relatora, considera que a observação de aulas perturba o relacionamento entre os colegas? A que nível?

6.1. Acha que esta situação gera um ambiente desagradável dentro da unidade orgânica? Como se manifesta na prática quotidiana?

Sabe que 50% dos seus colegas acha que “Sim” e que 75% considera que a avaliação do relator pode interferir na progressão da carreira.

O que se lhe oferece dizer sobre estes dados?

7. Considera que a avaliação deveria ser externa ou interna, independentemente do formato que esta última tem actualmente? Porquê?

8. Defende algum modelo de avaliação ou procedimento avaliativo dos professores?

9. Considera que existe alguma relação entre a actividade supervisiva, o desenvolvimento pessoal e profissional do professor e o sucesso da aprendizagem na escola, nomeadamente dos alunos?
10. Nas discussões/reflexões que realizam sobre o processo ensino/aprendizagem, os professores reconhecem a necessidade de formação pessoal contínua como um dos elementos fundamentais para o seu desenvolvimento profissional?
11. Refira três práticas, respectivamente, promotoras da reflexão, do trabalho colaborativo e da melhoria do desempenho profissional do professor, que desejaria ver implementadas no seu Subdepartamento.
12. Gostaria de evidenciar algum aspecto que considere relevante e que não foi objecto de reflexão durante esta entrevista?

FIM

Muito obrigada.
Conceição Margaça Graça

Anexo E

Entrevista ao Relator 1

Entrevista ao Relator 1

Entrevistadora (E) – Então, colega, o que significa para si supervisão e avaliação?

Relator 1 (R1) – Hmm, supervisão, neste contexto de avaliação dos docentes é uma tarefa um bocadinho ingrata... hmm, porque supervisão implica, à partida, fiscalização, o visionamento da prática dos colegas... e, para mim, isso transcende um bocadinho aquilo que eu achava que devia ser o nosso trabalho, que era um trabalho a nível colaborativo e cooperativo. Havendo supervisão e havendo, logo, uma avaliação, pressupõe que nós estamos em patamares diferentes e isso coloca logo aí, à partida, um obstáculo grande. Logo, supervisão... supervisionar o trabalho de alguém é, em princípio, fiscalizar... ter em conta que deve atingir determinados objectivos, ter em conta o processo para atingir esses objectivos... e, por isso, é um trabalho um bocadinho ingrato. E a avaliação de pares, como se pretende, hmm... é difícil de conseguir. É muito difícil de conseguir.

E – Então e não acha que, sempre que avalia, supervisiona. E quando faz supervisão, não poderia haver uma supervisão apenas informal, com fins formativos?

R1 – É isso que eu acho que deve ser. É isso que eu acho que deve ser.

E – Embora ache que neste modelo, não é isso que se passa...

R1 – A prática... a prática... para mim essa prática deveria ser uma constante.

E – Claro...

R1 – Aliás, até já... não vem aqui, mas até já implementei isso em anos anteriores, noutra escola, com relativo sucesso. Não com este critério de avaliação para progressão na carreira, mas precisamente com carácter... informal.

E – Informal e espontâneo... que as pessoas o faziam.

R1 – De... experimentação, por exemplo, de uma determinada estratégia.

E – Claro, mas aqui na escola não existia isso. Só agora surge supervisão neste contexto da avaliação.

R1 – Sei de grupos que partilham bastante documentos, sei que existe essa prática... mas dentro da sala de aula... acho que não.

E – Pois, não há essa observação. Está bem. Então, neste contexto, em que considera... em que medida considera que a supervisão pode contribuir para a melhoria das práticas do professor?

R1 – Precisamente se for nessa... nessa conduta de formar, ou ajudar, ou... reflectir sobre essas práticas. Isso acho que sim, acho que sim. Porque a pessoa está de fora e... às vezes planeamos determinadas actividades, conhecemos bem os alunos, e depois as coisas não resultam tal e qual como a gente tem em vista, não é? E um olhar crítico, mas das tais críticas construtivas como a gente diz aos alunos...

E – Claro...

R1 – Não é? Um olhar crítico ajuda-nos porque estamos todos no mesmo meio, não é?

E – Exactamente.

R1 – É uma mais-valia, não é?

E – Claro.

R1 – Se for entendida assim...

E – Exacto. Muito bem. Então, no seu sub-departamento existe uma prática regular, instituída, de partilha de materiais, planificação conjunta de aulas e de instrumentos de avaliação?

R1 – Uma prática regular não... Não. Eu por acaso estranhei isso porque, como lhe digo, eu própria vinha de uma escola onde eu própria implementava essa prática...

E – Hmm, hmm.

R1 – E quando cheguei aqui, achei que era tudo muito individualista.

E – Hmm, hmm.

R1 – E foi um choque grande, isso foi. Hmm... porque, precisamente por eu já ter uma série de anos, na escola onde trabalhei durante dez anos, chegavam colegas recém-licenciados, alguns fizeram o estágio mesmo ali, na escola, e... portanto, houve essa vontade de os ajudar também, e de os enquadrar.

E – Claro.

R1 – Aqui, quando cheguei, o corpo docente já era muito estável e eu senti que dois ou três trabalhariam em conjunto, portanto, partilhariam... não é...

E – Exacto...

R1 – ... esses materiais, mas a maioria não. Portanto, quem chega limita-se ao que está...

E – Limita-se ao que está... Então fica mais o quê, ao nível das planificações que fazem conjuntamente... essa parte inicial...

R1 – Eventualmente as pessoas trocam materiais, mas eu não vejo, ainda hoje, que as pessoas façam esses materiais em conjunto.

E – Claro...

R1 – E eu acho que isso é que era... eu tenho dito isso muitas vezes, mesmo muitas vezes, que acho que nós lucraríamos se fizéssemos, nem que fosse, um ou dois testes, do que cada um estar a fazer dois, quatro testes...

E – Até poupávamos trabalho uns aos outros, não é?

R1 – Poupávamos trabalho...

E – Está a falar dos testes, não é?

R1 – Sim, sim, sim... Fazemos versão A e B. Logo, se cada um se sentar e fizer logo dois testes, o outro grupo faz outros dois, ficamos logo ali com dois testes feitos numa tarde e escusamos de estar serões e serões...

E – Ao nível das ciências, por exemplo, lá em baixo na escola eu noto isso. No Português, menos, no nosso departamento. Mas ao nível das ciências, elas trabalham conjuntamente, a fazer os testes. Eu noto isso. Aqui não sei como é, mas lá em baixo, ao nível do sub-departamento é assim...

R1 – Se partilham, é depois de os documentos estarem feitos.

E – Ah, pois...

R1 – O que não é mau, também.

E – Pronto... há aí uma visão, também, mas é diferente de ser de base.

R1 – Mas o que eu acho que devia ser, então, a tal partilha regular dos materiais e preparação conjunta de aulas e de instrumentos... não só de avaliação, acho que isso é que devia ser mesmo...

E – Até porque às vezes, era o que a colega estava a dizer há pouco. Uma estratégia que utilizou, experimentou aquilo, se outro experimentar... vou experimentar com esta turma, pode ser que dê, não é?

R1 – Exacto...

E – E depois dar o feedback à colega... olhe, por acaso correu bem numa turma mas na outra não... E abrimos um diálogo.

R1 – E se abirmos esse diálogo...

E – ... podemos melhorar as práticas.

R1 – Exactamente.

E – Porque através de certas práticas, podemos reorientar outras práticas... Era essa a questão.

R1 – Isso eu acho que era fundamental, mas é muito difícil de se conseguir. Noutras profissões, e às vezes eu até dou o exemplo dos médicos, noutras profissões... eles têm uma abertura diferente para questionar, para ver o diagnóstico, fazem amostras... as radiografias, os exames, não sei quantos, e fazem um novo diagnóstico.

E – Exactamente.

R1 – E nós aqui...

E – E é uma questão de mentalidade, também, eu acho,

R1 – A nossa classe não tem. Fecha a porta da sala...

E – É o nosso...

R1 – É o nosso mundo.

E – Mundo nosso que é aquele... é o nosso quintal.

R1 – “E aquele material deu muito trabalho a fazer, portanto é meu. Não vou agora partilhar com ninguém”.

E – Pois, exacto.

R1 – E isso, é uma mentalidade que tem que ser mudada.

E – Pois, eu também acho.

R1 – Agora, já nem sei se vem na sequência, se não, mas vai ser cada vez mais difícil mudar – bem vem na sequência da outra – vai ser cada vez mais difícil mudar com este modelo de avaliação.

E – Com o modelo que temos instituído?

R1 – Com este modelo que temos instituído.

E – Pois, porque as pessoas tendem a guardar, não é?

R1 – Exactamente. E foi bem visível... Eu estou só cá há quatro... vai fazer cinco anos... foi bem visível, do ano passado para este ano, a mudança precisamente naquilo que começava a surtir efeitos, que era, precisamente essa partilha...

E – Hmm, hmm...

R1 – Que deixou de haver completamente.

E – Pois, para ver se mostram o melhor material para ver se têm melhor nota, não é... uma classificação...

R1 – Exactamente! Ter uma avaliação como esse objectivo de progressão na carreira... Eu vou dar este material àquele, para depois fazer este trabalho que fui eu que fiz... quer dizer... tudo isto entra, quase como se fosse assim, muito juvenil, não é? Aquela coisa de...

E – De competitividade, não é?

R1 – Acabamos por...

E – Não é uma competição saudável.

R1 – Exactamente, as pessoas não se comportam como se fossem adultos, não é? Colegas...

E – Exactamente...

R1 – Comportam-se como... “Não, não te vou dar isto, então, depois...” E nota-se perfeitamente que as actividades são feitas, que há iniciativas que é para depois pôr nas tais evidências... nota-se perfeitamente esse clima... e isso é mau.

E – É mau, também acho que sim.

R1 – Este sistema de avaliação, e esta supervisão, se fosse com outro objectivo... eventualmente até chamar-lhe outro nome, até para não...

E – Pois, para não ter esta conotação... Então... isto aqui é uma curiosidade, para ver se concorda ou não. Portanto, no questionário realizado aos seus colegas, uma das perguntas enumerava um conjunto de factores que, eventualmente, podem influenciar a receptividade de práticas supervisivas por parte dos professores.

R1 – Hmm, hmm.

E – E, dentro dos vários mencionados, foram salientados como determinantes, portanto, três: 81,3% dos colegas inquiridos apontaram a burocratização do trabalho do professor, pois hoje o professor é o “faz-tudo”; 75% para a descoordenação de horários para o trabalho em equipa...

R1 – Hmm, Hmm.

E - ... e 56,3% a falta de motivação e de interesse dos próprios professores.

R1 – Hmm, Hmm.

E – Concorda com estes factores, porquê... ou acha que, eventualmente podem até existir outros, não é?

R1 – Ehh... por exemplo, aqui, esta descoordenação é evidente. É evidente. Eu posso dar um exemplo. Este ano – porque eu tinha a tal turma do básico – participei, também, ao longo do ano, numa equipa de trabalho sobre os novos programas do Ensino Básico...

E – Sim, sim.

R1 – Mas tínhamos no nosso horário 90 minutos marcados, todas as quintas-feiras e reuníamo-nos porque estava no horário.

E – Claro.

R1 – E eu já disse isso, até, em reunião de departamento, que acho que é realmente isso que deve haver... Que é, dentro do nosso horário, nem que seja os tais 90 minutos por semana, para além das quartas-feiras em que há reuniões, reuniões, reuniões e depois a gente nunca tem tempo para trabalhar, concretamente, a prática lectiva, porque há esta descoordenação... porque as pessoas, umas vezes desculpam-se, porque quando a gente quer encontra sempre maneira...

E – Talvez ir ao encontro do terceiro factor.

R1 – Exactamente.

E – Que será esta motivação, interesse por parte dos professores.

R1 – Exactamente. Umás vezes desculpam-se por causa disto, que não há horário compatível...

E – Claro.

R1 – E eu acho que, na maior parte das vezes é desculpa mesmo. Quando se quer, encontra-se. Mas realmente é isto... Se houvesse no horário essa hipótese de agrupar e de haver mesmo o horário de trabalho...

E – Exacto, exacto.

R1 – ... Fora daquela quarta-feira à tarde que nós temos, que é de reuniões... hmm... Se bem que, a Direcção diz que aquela quarta-feira à tarde é a componente não lectiva, pelo que tanto dá para as reuniões de grupo como para as reuniões de trabalho. Mas se não houver obrigatoriedade, as pessoas não vêm [risos]...

E – Como é lógico...

R1 – E, por isso, esses dois factores são, realmente, importantes. Aqui, a burocratização, penso que é evidente pois nós temos, de facto, muito, muito papel para preencher, muita... então no Básico, acho que há para aí coisas que nunca mais acabam... e é demais.

E – É um excesso... eu oiço as colegas...

R1 – É demais, é demais. E não só este aspecto da burocratização... toda a função que exige, também depois ao professor, para além da burocratização. Todo o lado, não só como director de Turma, mas também como ... sei lá, a ponte para a casa, para a família, e para aquilo que às vezes em casa e na família não se faz...

E – Faz de psicólogo, faz de tudo um bocadinho, não é? Nesta ideia do “professor faz tudo”.

R1 – Exactamente.

E – A burocratização, isso é...

R1 – É-nos exigida agora tanta coisa, é papelada que nunca mais acaba... São os inquéritos, são esses papeis todos que a gente tem que preencher. Mas, mais do que isso, é aquilo que é exigido à escola! E quando se diz “exigir à escola”, a quem é se exige?

E – Aos professores.

R1 – Aos professores, quer seja Director de Turma, ou não. Exige-se ao professor. Portanto, pede-se conta ao professor dos resultados dos alunos; pede-se conta ao professor porque o aluno não estuda... “E o que é que eu hei-de fazer?!” ... não é? Temos desabafos desses como se, depois, o professor tivesse que, lá está, fazer tudo. Não é?

E – Exactamente.

R1 – E o papel do professor não é fazer tudo.

E – E os pais poderiam ter um outro tipo de intervenção. Acha que os pais se têm vindo a demitir?

R1 – Hmm... Alguns têm e alguns têm vindo a ter uma atitude – então desde o ano passado isso nota-se bem aqui na escola – hmm, demitem-se desse papel, não é? E depois quando são chamados à atenção, e

quando às vezes gostam de intervir, intervêm de forma errada, pois intervêm só para criticar no mau sentido, no sentido para apontar um aspecto mais negativo, alguma coisa que não correu bem... de acordo com a versão que têm lá em casa, que é a versão do aluno.

E – Claro... E que é sempre preponderante relativamente à do professor, não é?

R1 – E cada vez mais isso acontece... Eu acho que... é cada vez mais essa... esse nível, porque eles não dão atenção, não estão atentos àquilo que se passa ao longo do ano... Não estão mesmo! Nem fazem a tal supervisão...

E – Sim, que deviam fazer, também.

R1 – E depois quando há qualquer coisa que corre mal, ouvem a versão dos alunos, não é? E depois vêm, com essa versão, exigir determinadas coisas! Portanto, há aqui uma falta de comunicação...

E – Eu acho até de incredibilidade relativamente à nossa função... E à nossa profissão, porque, socialmente, eu acho que nos tiraram alguma autoridade, também. Não é autoritarismo, é autoridade.

R1 – Isso foi feito durante dois anos, assistimos a isso mesmo, de uma forma muito forte, mesmo.

E – E os pais sentem-se com poderes outros que...

R1 – Muito mesmo. Até os alunos, na altura eu sentia que “inchavam”. Não é? Parecia que cresciam e sentiam um à-vontade, que era inexplicável, para dizerem determinadas coisas, para fazer determinadas observações, comentários... não é?

E – Sim, sim, é verdade.

R1 – A atitude do professor, a postura do professor... a avaliação que o professor fazia, por exemplo! Questionar... tudo! E isso vem daqueles dois anos, muito infelizes, que nós tivemos no Ministério.

E – Foi, foi.

R1 – ... com aquela Ministra que nos deu conta...

E – Deu-nos muitos cabelos brancos [riem ambas]. É isso mesmo... Então, neste âmbito, enquanto, portanto, relatora sentiu dificuldade em reunir com os colegas para desenvolver um trabalho conjunto? Em que momentos é que o fez? Sentiu algum obstáculo que queira evidenciar em particular?

R1 – Não... Não, por acaso não. Não senti porque eu acho que é bem visível, nas reuniões de Departamento, sempre a minha posição, que é isto que eu já disse. Digo-o sempre no Departamento e, em princípio as pessoas conhecem-me bem a esse nível.

E – Hmm, hmm.

R1 – E... não houve assim problemas porque... sabem que há que distinguir as coisas. Agora estou nesta função, mas continuo a ser colega, certo?

E – Claro.

R1 – E têm confiança, precisamente, nesse aspecto.

E – Claro.

R1 – Outros colegas que já se viu por aí... não terão essa postura.

E – Tem a ver um pouco com o perfil de cada um, não é?

R1 – Há colegas aqui que, neste domínio, estão a querer passar essa tal supervisão que este cargo de relator (que eu acho que é tão ingrato)...

E – Sim, sim... Estão a sobrevalorizá-lo e depois o colega não recebe bem...

R1 – Exactamente. Portanto, aí...

E – Poderá haver alguns problemas, pois. As pessoas aqui, relativamente a esta disponibilidade, mas como é do seu interesse... arranjam lá um tempinho para se reunir, é isso?

R1 – Claro, claro. Nunca houve problema nenhum, isso não. E quando... só assisti até agora a duas aulas; só agora neste terceiro período... mas reunimo-nos sempre informalmente, até conversamos antes de se preencher aqueles documentos todos.

E – Claro.

R1 – Antes das aulas conversámos informalmente, depois eu estive muito bem enquadrada na aula, portanto, não houve problema nenhum...

E – E fazem também o pós...

R1 – Faz-se depois o pós. Muito naturalmente, e sem estes constrangimentos. Mas eu penso que esses constrangimentos são devidos às tais pessoas que sobrevalorizam e crescem!

E – Foi o estatuto que lhes deram... Exacto, pois.

R1 – E isso é mau, é mau.

E – Pois... Depois a parte supervisiva ainda se perde mais porque, alguma coisa de bom do “entre-pares” que se podia retirar, acaba por também não se retirar se houver essas posturas, não é?

R1 – Se não se mantiverem no lugar devido... as coisas, lá está, um é supervisor e o outro é... Mas não é, depois isto acaba e para o ano somos todos iguais outra vez! É uma função.

E – É uma função...

R1 – ... como a de coordenador, como a de Director de Instalações ou outra qualquer, pronto...

E – Exactamente.

R1 – Qualquer cargo desempenhado, acabamos por, se tivermos esta noção, somos todos iguais, à mesma.

E – Claro, claro.

R1 – Não é?

E – Pois, mas eu percebo que há pessoas que não pensam assim.

R1 – Há em todo o lado.

E – Há sempre. Então, na sua opinião, que perfil e competências deverá ter o relator? Perfil aqui no sentido de características... que tipo de competências é que o relator deve ter para, precisamente, poder exercer, minimamente, com algum rigor, digamos, e qualidade o cargo, não é?

R1 – Sim... Hmm... eu penso que deve ser uma pessoa, hmm, primeiro que tudo, atenta à realidade e, quando eu digo realidade, digo realidade da escola, hmm, realidade da turma, ou das turmas, onde depois vai estar inserido na tal observação das aulas e... muito, muito, muito rigorosa nas observações que faz. Hmm... O que é difícil, mas tem que ser. Se nós estamos numa escola há dez anos, ou eu, que estou aqui há cinco, mas já tenho grandes laços afectivos com as pessoas, não é? É um trabalho, muito, muito difícil para mim, estabelecer, depois critérios rigorosos, não é?...

E – E criar o tal distanciamento...

R1 – ... Criar o tal distanciamento para que isso continue. Mas eu acho que isso deve ser feito porque, lá está, somos todos colegas, certos?

E – Claro.

R1 – E devemos ser muito, muito, muito objectivos nessa observação, independentemente de serem duas aulas, ou ser todo... os dois anos da avaliação, neste momento. Mas devemos ser muito objectivos porque, se não, a simpatia pode condicionar... não é?

E – Exactamente. São os tais laços que estava a dizer que se criam, não é?

R1 – Isso, eu acho que é fundamental... dentro desta comunidade.

E – E acha que é fácil a um colega que é observado, perceber isso? [alguns segundos de silêncio]. Tem que haver, da sua parte, apesar de serem amigos, entre aspas, amigos ou de criar os tais laços, tem que haver objectividade, ter que objectivar e acha que o colega do lado compreende bem isso? O colega observado, no fundo...

R1 – Hmm... se for esclarecido desde o início, acho que sim. Mas é difícil, por isso é que eu acho que isto é tudo muito ... ingrato. Porque, se... pensa-se que a melhor avaliação é entre pares, tudo bem. Eu tenho as minhas dúvidas... Mas, hmm, é extremamente ingrato precisamente por causa disso, não é? Quer de um lado, quer de outro.

E – Claro. Sim, sim, sim.

R1 – ... Quer de um lado, quer doutro.

E – Eu estou aqui a fazer, um bocadinho, de advogado do Diabo, como já percebeu. [risos] Não é que não concorde com alguns aspectos.

R1 – Eu sinto, também, que... se estivesse desse lado a ser avaliada, como eventualmente seria pela... não pela Dulce, mas pela outra coordenadora do Departamento, que nem sequer é da minha área...

E – Pois, a do Mega...

R1 – É professora de Inglês, eu sou professora de Português.

E – Claro.

R1 – Ah... o que ela iria avaliar seria a dinâmica da aula, a interacção com os alunos...

E – ... pois, a vertente pedagógica pois a vertente científica não poderia avaliar, aí.

R1 – ... a vertente científica! Não é?

E – Pois, pois.

R1 – Logo aí voltamos atrás, com esse entrave. Então, eu, sendo relatora, avalio todas as vertentes nos que me são dados a avaliar.

E – Claro.

R1 – E como relatora, não sou avaliada nessa vertente científica...

E – ... Pois, é verdade.

R1 – E daí, eu achar que, se tudo for muito linear, o avaliado aceitará esta minha postura, de ser objectiva, enfim, independentemente dos laços afectivos que uma pessoa tem, não é?

E – Claro, claro, claro.

R1 – O que não se passa é... não só ao nível dessa afectividade, mas também de algumas competências... Isso é que eu noto. Há pessoas que não aceitam que, determinadas colegas vão avaliar o trabalho deles.

E – Porque não lhes reconhecem...

R1 – E aí, as coisas são mais complicadas.

E – Porque não lhes reconhecem...

R1 – ... competências. Claro. E aí é que as coisas são mais complicadas.

E – E acha que é mais ao nível da competência científica ou pedagógica?

R1 – As duas.

E – As duas, não é?

R1 – As duas... Aí eu acho muito, muito, muito complicado. Muito mesmo. Porque foram destinados os relatores, de acordo com aqueles critérios, lá do Ministério...

E – Claro.

R1 – As pessoas com mais tempo de serviço tinham que o ser à partida...

E – Claro.

R1 – Depois, outros... não aceitam.

E – Aqui não havia ninguém com formação especializada na área?

R1 – Não, não... A única formação que nós tivemos foi aquela que foi dada há... há dois anos.

E – Sim, sim, da avaliação em geral...

R1 – Aquela lá da Henriques Nogueira, mas foi para toda a gente.

E – Sim, sim.

R1 – Quando se iniciou este processo.

E – Sim, foi quando se iniciou o processo, exacto. Hmm... Então, dentro deste âmbito, também, havia uma pergunta nos questionários e 62,5% dos colegas considera importante a capacidade de relacionamento interpessoal do relator.

R1 – Hmm, hmm.

E – Qual a leitura que faz deste dado? Eu, dentro do âmbito, achei que era pouco! Eu achei, não é? Mas quero ouvir a sua... 62,5% apenas considera importante essa capacidade de relacionamento interpessoal e agora, a Cristina já estava a ir ao encontro disso, que achava que era um factor importante.

R1 – Mesmo muito importante. Mas se só 62% acham, lá está, são mais objectivos. Não é? Porque o tal relacionamento é posto um bocadinho de lado porque o que as pessoas querem é objectividade na avaliação do seu trabalho. É isso.

E – Pois. E eu achava que fosse determinante, digamos, o relacionamento interpessoal. “Dá-se bem ou dá-se mal” isso não seria importante.

R1 – Hmm... Para nós, esse lado será mais um constrangimento mas, do lado de quem está a ser avaliado, importa, até por aquilo que está aí, é capaz de ser mesmo isso, a tal objectividade que eu estava a referir há bocadinho.

E – Aliás porque depois eles dizem, 87,5% dizem que consideram fundamental a experiência profissional.

R1 – Exactamente.

E – Não é? E da sua experiência enquanto relatora considera, também, que é fundamental esta experiência e é, para si, suficiente, apenas a experiência profissional é suficiente, ou se, é preciso haver mais alguma coisa?

R1 – A experiência profissional é importante. Hmm... mas lá entramos então naquele... naquele factor de achar que a pessoa é capaz, tem competência suficiente para exercer esse cargo. E, da forma como foi feita esta listagem de relatores, à partida não é por competência, ninguém tem formação específica para fazer isto. O Ministério também não nos deu formação específica para nada.

E – Claro, claro.

R1 – Há pessoas que já orientaram estágio, então pensam que, essa orientação, esse trabalho de orientador de estágio vai fazer... aqui... um bom relator.

E – Mas isto não é uma orientação de estágio.

R1 – E é um erro muito grande, mas mesmo enorme, pensar-se isso.

E – Sim, sim.

R1 – E, muitas pessoas, que pensam assim, estão neste momento a fazer este trabalho, independentemente de já terem sido chamadas à atenção, que não é uma orientação de estágio.

E – Isto é até uma continuidade... O estágio é formação inicial, isto é formação contínua.

R1 – Exactamente. Foi feita já, aqui, uma reunião na escola com todos os relatores, precisamente para esclarecer isso, porque há muita gente que pensa que está a avaliar, tal e qual, como se estivesse a avaliar um estagiário. Esquecem-se que as pessoas já fizeram estágio [ri-se].

E – Claro.

R1 – Esquecem-se que as pessoas são colegas, não é?

E – Claro, e têm já uma série de anos de ensino, já têm experiência, por isso tem que ser a um outro nível.

R1 – Portanto, a experiência profissional é fundamental, mas a experiência profissional também os outros têm, certo?

E – Claro.

R1 – E, portanto, em princípio, todos os... e havia até uma coisa um bocadinho hmm, discrepante, aqui nos nossos cargos, que havia uma colega com menos anos de ensino e, logicamente, menos experiência neste... hmm... nestas lides e estava como relatora de outra mais velha. Portanto, com mais anos de ensino. Até houve aí assim algum... Mas depois a outra colega não pediu aulas assistidas e, portanto, só faz o relatório de auto-avaliação.

E – A questão não se colocou.

R1 – A questão não se colocou. Mas, podia até ter havido, não é?

E – Sim, sim.

R1 – Por isso, fundamental a experiência profissional... eu acho que sim, mas mais do que a experiência profissional, volta àquilo a que eu acho, que é a competência e... ao longo da carreira ou, pelo menos, ao longo dos anos em que uma pessoa está numa determinada escola, que... os pares achem que a pessoa é competente cientificamente, pedagogicamente, que demonstra essa competência!

E – Exacto.

R1 – Porque a experiência profissional está lá... não é... x anos, pronto...

E – Claro.

R1 – ... é professora há tantos anos. Mas o que é a professora fez ao longo desses anos.

E – É professora de que modo?

R1 – É a competência; é os outros acharem, lá está, os pares, aqueles que vão ser avaliados, acharem que essa pessoa é competente para fazer isso.

E – Reconhecerem, na outra pessoa...

R1 – Reconhecerem isso.

E – Exactamente. Por isso é que, para além deste elemento da experiência profissional, 81,3% dos inquiridos considera que o relator deve ter formação especializada e ter conhecimentos para orientar e reorientar as práticas. Portanto, acha que, para além da experiência profissional, a formação especializada é um factor também importante?

R1 – Eu acho que sim. Isso aí sim. Portanto, a tal competência na experiência profissional conta sempre, certo? Reconhecida pelos outros...

E – Claro.

R1 – E uma grande mais-valia seria isso. Viria acrescentar a tal competência.

E – Exactamente.

R1 – Não é? A pessoa seria mais competente nesta tarefa específica.

E – A lei, aliás, diz isso. Houve uma norma do GAVE que diz “a par da experiência profissional, em escolas onde houvesse pessoas com formação especializada na área, devia ser dada prioridade, independentemente de ser mais nova ou mais velha”.

R1 – Exactamente. Porque a formação, para esta tarefa, era importantíssima.

E – Era importante. Apesar de aqui, no vosso caso, não se colocou porque isso não havia. Mas há escolas onde isso se colocou e foi problemático por as pessoas serem mais novas... do que as outras. Porque achavam, precisamente, lá está. Enquanto o papel de relator, algumas pessoas acham que dá estatuto e, portanto, o ter experiência profissional, ser mais antigo na escola, também é um posto, digamos assim. Portanto, vir alguém que... não é fácil. Mesmo tendo essa formação especializada.

R1 – Não é fácil.

E – É muito complicado.

R1 – Por isso é que eu digo que... diz-se sempre que a avaliação entre pares é o ideal, mas eu não sei até ponto é que isso é assim tão ideal.

E – O que eu acho é que, foi sempre aquilo que de início também disse: a questão da abertura, das mentalidades, como professores e mesmo como classe, somos muito individualistas, e mesmo como classe ainda não se fez essa abertura de mentalidades. Enquanto isso não mudar, é muito difícil implementar este modelo.

R1 – É muito difícil.

E – Na prática, depois operacionalizar algumas coisas.

R1 – Alguém que tivesse, realmente, uma formação específica na supervisão docente, não é?

E – Sim, sim.

R1 – Só aí não bastaria, não é? Porque aí as pessoas diriam logo: “sim, mas eu já tenho estes anos todos; eu já fiz não sei quantos e chega agora aqui um...” Não é?

E – Sim, sim, sim.

R1 – Não é bom. Tem que se conciliar tudo isso porque a profissão exige isso mesmo, não é?

E – Exacto, claro, claro.

R1 – O que eu acho é que nós devíamos ser tratados, não assim como uma coisa muito especial, mas devíamos ter um estatuto especial – e que estamos cada vez a perder mais – ao nível da função pública...

E – Devido à especificidade da própria profissão.

R1 – Muito, muito, muito... específica.

E – Então, continuando, já respondemos, concorda com a opinião sobre outra perspectiva sobre este assunto; tendo em conta a sua experiência como relatora, considera que a observação de aulas perturba o relacionamento entre os colegas e, se sim, a que nível; ou se não, a que nível?

R1 – Entre os colegas professores...

E – Entre os colegas professores, entre os colegas do próprio departamento, essencialmente do próprio departamento. Se perturba esse relacionamento, essa relação quotidiana diária...

R1 – Não, não vi. Há uma certa ansiedade... lá está, porque não é essa prática...

E – Claro...

R1 – Se perturba o relacionamento entre eles, não percebi, não dei por nada.

E – Não...

R1 – Não, o que se nota é, realmente, essa insegurança, parece que é uma coisa que as pessoas... não sentem à vontade, o que... é natural que não sintam, não é? Está ali uma pessoa que não foi chamada anteriormente e que vai ali para um determinado propósito, não é

E – Claro, claro.

R1 – Mas entre eles não senti que isso perturbasse, também não vejo... aqui o nosso grupo, nomeadamente, de Português, em relacionamento interpessoal muito intenso...

E – Muito estreito, pois.

R1 – Portanto, há pessoas que chegaram no ano passado à escola e outras que já cá estão há 20 anos, há outras que se foram afastando, apesar de já cá estarem há 20 anos, vão criando assim um...

E – Acha que a heterogeneidade existente das disciplinas, vocês têm o espanhol, têm o português, têm os colegas de turismo...

R1 – Também temos os de turismo...

E – Não é? Acha que isso dificulta a criação de laços, não?

R1 – Não, por aí não. Porque dentro do próprio núcleo de português...

E – ... já não há essa coesão.

R1 – Não... não vejo isso. E portanto, nem vejo que eles troquem... nem na sala de professores vejo que eles troquem algum comentário.

E – Claro, exactamente.

R1 – Não oiço nada que...

E – Pois, cada um guarda para si.

R1 – É.

E – Um bocado isso, na mesma... Acha que esta situação gera um ambiente desagradável dentro da unidade orgânica, que é a escola, não é? Como se manifesta esta na prática quotidiana? Provavelmente até respondeu, porque falou também do que acontece ao nível da sala dos professores...

R1 – Sim, isso sim, acho que gerou. Mas isso foi bem notório... De se pôr em prática tudo isto... foi bem notório. Esta ano, aquilo que eu já tinha referido, não é, determinadas pessoas que assumiram... relatores que acham que são o supra-sumo...

E – Hmm, hmm.

R1 – ... que são super...

E – Claro.

R1 – e... depois o outro lado, portanto, as pessoas que são avaliadas que se... sente-se que andam muito mais nervosas, muito mais inseguras, até... e não havia razão nenhuma para ser assim!

E – E acha que essa instabilidade do próprio professor avaliado vai, de alguma forma, perturbar o seu desempenho?

R1 – Acho que sim.

E – ... Essa perturbação...

R1 – E acho que também, depois, por haver as tais quotas, para determinadas classificações, também mexeu muito, já não aí, já não é visível, mas é aquilo que eu tenho dito várias vezes, que é o jogo de bastidores.

E – Ah, sim, sim.

R1 – E isso custa-me, custa-me muito. Porque temos, pelo menos eu, e já tenho falado com outros colegas também, estamos a descobrir pessoas e estamos a descobrir facetas em determinadas pessoas que, até hoje, eram completamente desconhecidas...

E – Claro, mas quando chega a hora da verdade, não é?...

R1 – E, portanto, há pessoas que se revelam nos momentos críticos.

E – Sim, sim.

R1 – E há pessoas que se revelam de uma determinada forma, muito positiva, e há outras que se revelam de uma determinada forma muito negativa.

E – Muito negativa, pois, exacto. Sabe que, 50% dos seus colegas acha que sim, que gerou um ambiente desagradável e que 75%, considera que a avaliação do relator pode interferir na progressão na carreira. E se calhar, vimos aqui algo que estava a falar agora... das quotas. Não é?

R1 – É.

E – O que se lhe oferece dizer sobre estes dados? Eles dizem sim, sim, 50% e, portanto, aqui metade dos inquiridos no Departamento disseram que sim, que perturbava.

R1 – ... Esta parte aqui é muito pertinente. Porque os tais 75%, e se calhar até mais, mas acham mesmo e... as relações ficam diferentes por causa disso mesmo. E por causa das quotas, e por causa da avaliação, e por causa do escalão e do nível em que as pessoas estão inseridas na carreira...

E – Claro.

R1 – Tudo aquilo mexeu muito e, no início, notou-se que isso estava mesmo a interferir nas relações entre as pessoas.

E – Pois.

R1 – Foi, isso foi notório.

E – Notório, pois.

R1 – Agora lá está, aquilo que eu dizia é aquilo que eu acho sempre, que é, se nós com esta função de relator, mantivermos a nossa coerência e nos mantivermos como nós somos – só estamos a exercer uma determinada função...

E – Claro.

R1 – Quase que nos impingiram.

E – Claro.

R1 – E na maior parte dos casos foi, não nos candidatámos.

E – Claro.

R1 – Tivemos que fazer...

E – ... porque reuniram as condições para.

R1 – É assim mesmo. Portanto, é muito difícil, depois...

E – E acha que, enquanto relatora, é uma questão que não está aí, mas que agora me surgiu: acha que, enquanto relatora, por existir x quotas, acha que deve preenchê-las com os colegas, ou seja, deve atribuir uma nota em função disso, ou porque o colega até se acha, na sua auto-avaliação que, ou só vai dar, realmente, dar essa nota, Muito Bom ou Excelente, ou aquilo que for, se o colega merece... Porque esta questão coloca-se muito ao nível das escolas.

R1 – Hmm, hmm.

E – Há x quotas, então vamos preenchê-las, vamos dá-las aos colegas, independentemente se o colega merece ou não. Porque o simples facto de estar disponível o Muito Bom ou o Excelente, não quer dizer que... se ele não fizer um trabalho isento e com rigor, não quer dizer que o atribua.

R1 – Pois não.

E – O que é que a colega pensa desta perspectiva? Pensa que... deve haver essa isenção, não deve... Vai dar porque há para preencher...

R1 – Eu penso, lá está, a tal objectividade e o tal rigor. Não é?

E – Hmm, hmm.

R1 – E, por acaso, já frisei bem isso, o facto de as pessoas pedirem observação de aulas, só têm, à partida, uma certeza que é poderem-se candidatar a um Muito Bom ou Excelente.

E – Exacto.

R1 – Essa é a única certeza que têm. Não têm... não podem pensar que têm obrigatoriamente Muito Bom, e não podem pensar que têm hipóteses de já quase... 50% ou 70% hipóteses de chegar ao Excelente. A única coisa que têm é a porta aberta para se candidatarem a essas duas...

E – ... porque nesta parte dos avaliados, há essa percepção também. Mesmo pelos questionários, eu apercebi-me.

R1 – Porque noutras escolas, isso foi assim.

E – E não só, na primeira vez que nós fizemos, na primeira avaliação, como foram poucas pessoas, quase que os Muito Bons foram dados, assim, de mão beijada.

R1 – Exactamente.

E – ... E eu acho que se criou essa falsa esperança, talvez. Não?

R1 – Foi, foi mesmo isso. Porque foram poucos e porque mal a pessoa pedia a observação de aulas, automaticamente tinha Muito Bom.

E – Exactamente.

R1 – E muitas escolas funcionaram assim e preencheram as quotas, precisamente, com esse critério.

E – Exactamente. Mas aqui... pois, o que não se reflecte na qualidade de ensino, porque, o que se pretende com esta avaliação, sendo uma avaliação por mérito, é que se traduza na qualidade do ensino. Se a pessoa dá, porque há quota disponível, independentemente de o colega merecer ou não, não se promove na mesma.

R1 – Não, há qualquer coisa que não bate certo.

E – ... que não está bem. Mas eu acho que, da perspectiva dos avaliados, há essa noção.

R1 – Isso aconteceu porque na...

E – E até no autoconceito que se tem de si próprio “Eu sou muito bom”... Não é? “E claro, se eu vou pedir observação, ou tenho Muito Bom ou Excelente”.

R1 – E entrámos, então, mais uma vez, em variadíssimos processos em que temos entrado com o pé esquerdo. E aqui voltámos a entrar. Abrindo esse precedente, entra na cabeça das pessoas que, automaticamente, pedindo-se observação de aulas, vou ter Muito Bom.

E – Exacto.

R1 – E ainda na semana passada se esclareceu bem esse ponto, porque havia colegas que ainda não tinha percebido a coisa... ou não queriam perceber.

E – Pois, eu acho que é mais por aí [risos]. Eu acho que é mais por aí. Pronto... depois, hmm... agora aqui esta questão, uma vez que estivemos a falar, no fundo, deste modelo de avaliação, não é? Considera que a avaliação deveria ser externa ou interna? Independentemente do formato que esta tem actualmente, não é? E porquê?

R1 – Pois... esta avaliação entre pares, acho assim um bocadinho difícil e muito constrangedora. Uma avaliação externa também teria que ser bem pensada, não é? Mas se calhar punha-nos mais em pé de igualdade.

E – Hmm, hmm.

R1 – Eventualmente uma equipa que fosse formada para isso, com professores, claro, não podia ser assim um gestor ou alguém de um sítio qualquer.

E – Claro.

R1 – Mas que tivesse em conta a docência, mas que nos pusesse, realmente, por exemplo, a colaborar, a trabalhar em equipa e que esse trabalho em equipa, essas produções, fossem também fruto de avaliação. Porque lá está, isso voltaria outra vez a implementar essa partilha e esse trabalho colaborativo... que é uma coisa que, nestes dois anos, deixou de existir.

E – Claro.

R1 – Deixou... pura e simplesmente. Mesmo que as pessoas façam a tal troca, como eu já lhe disse.

E – Mesmo ao nível das reuniões de Departamento, isso não se passa? Ficam mais pelo trabalho burocrático?

R1 – Sim.

E – Ou há momentos mesmo de reflexão sobre o ensino-aprendizagem?

R1 – Hmm... há porque nos obrigam, mas é a estatística.

E – Ah, é só estatística.

R1 – É... quando a gente tem que avaliar a estatística, que vem lá de baixo da Direcção...

E – Claro, aquelas metas e não sei o quê... Aquelas coisas.

R1 – Isso, lá está, é obrigatório, a gente tem que fazer.

E – Claro.

R1 – Agora...

E – Mas dificuldades, por exemplo, que surjam do processo de aprendizagem, não é? “Ah, hoje tive uma dificuldade ao nível comportamental com um aluno”, disciplina, atitude, ou até ao nível de alguns conteúdos, sei lá, gramaticais... Agora com esta nova mudança e nova terminologia.

R1 – Sim, sim.

E – Não é? Há reflexão sobre estes assuntos?

R1 – Não. Em pequeno grupo, pode haver, lá está, com as tais relações, não é? Mais sociais...

E – Claro, mas nas reuniões de Departamento, há momentos criados para isso?

R1 – Não.

E – O que também seria um espaço interessante, não é?

R1 – Lá está...

E – Para proporcionar esses momentos, também.

R1 – Lá está, lá está, lá está... Mas isso é preciso que as pessoas tenham também essa vontade.

E – Claro.

R1 – Essa abertura...

E – Sim, sim.

R1 – E eu acho que, com este modelo, cada vez menos.

E – Cada vez menos, exacto.

R1 – Ninguém vai dizer, por exemplo, que teve uma dificuldade num determinado campo ou numa determinada área.

E – E acha normal?

R1 – Não acho, mas ninguém diz.

E – Pois. Eu também digo, sou uma pessoa que não tenho problema nenhum em partilhar...

R1 – Corre sempre tudo lindamente e, quando se tem alguma dificuldade, diz-se à amiga, ou diz-se a quem se...

E – E não se generaliza no grupo, não se expõe. Claro.

R1 – Exactamente.

E – Pois, exacto.

R1 – Portanto, daí, eventualmente, uma avaliação externa pudesse até mudar um pouco, não é? Porque estaríamos todos aqui...

E – Sim, porque teria que ser da área científica, de acordo com... obviamente, sim, sim...

R1 – Mas era...

E – ... e o máximo de imparcialidade talvez, e o tal pé de igualdade que está a dizer, se calhar estávamos todos ao mesmo nível, não é?

R1 – Pronto, exactamente...

E – E já seria visto com outros olhos... pois não sei se não se encaminhará agora, vamos ver, não é? Depois, se defende algum modelo de avaliação ou algum procedimento avaliativo de professores especificamente... se dentro dos seus parâmetros, daquilo que pensa sobre avaliação dos professores... Se haveria alguma coisa que gostasse de salientar em termos de avaliação?

R1 – Sinceramente, acho que se nós...

E – ... se nós temos que ser avaliados, por exemplo, se...

R1 – Sim... se nós fizermos o nosso relatório de auto-avaliação e se esse relatório for minimamente completo e objectivo, portanto, se fizermos vem a nossa actividade, não é? Lectiva...

E – ... enaltecendo algumas evidências, provavelmente...

R1 – Enaltecendo algumas evidências, não há necessidade, penso eu, de haver todo este enquadramento e todo este formato... aquilo que eu acho que também deveria haver, então, nesse caso, a tal supervisão deveria ser aí, se são detectados alguns problemas, por exemplo, na prática dentro da sala de aula...

E – ... para necessidade de uma intervenção.

R1 – ... e nos conhecemos... e todos conhecemos, todos conhecemos...

E – E acha que este modelo mascara ou desmascara essas situações?

R1 – Eu acho que mascara...

E – Eu também.

R1 – Eu acho que mascara...

E – Porque esses problemas são resolvidos, efectivamente?!

R1 – Não, eu acho que mascara ainda mais e que deturpa ainda mais e... e... tenho quase a sensação que alguns colegas pediram observação de aulas para terem acesso ao Muito Bom, precisamente para sentirem alguma diferenciação entre outros que, se sabe, que é do conhecimento geral de toda a gente, que aquilo não corre bem.

E – Claro.

R1 – E a comunicação que não corre bem! E as pessoas queixam-se de determinados momentos, e de determinada... e, pontualmente, há ali coisas que deviam ser revistas e reformuladas e trabalhadas... e continuamos na mesma!

E – Pois, exacto, porque a pessoa pode fazer um bom trabalho em duas aulas e não fazer nada o resto do ano.

R1 – Exactamente!

E – Porque é avisado, sabe que a pessoa vai lá estar naquele dia, não é? Exacto...

R1 – Escolhe o momento de avaliação...

E – Escolhe a turma, escolhe tudo!

R1 – Escolhe a turma... escolhe tudo. Eu senti que entrei dentro de duas turmas diferentes e que os alunos nem sequer sabiam que eu ia lá estar, e senti isso nas expressões, nos comentários, senti perfeitamente que eles não sabiam. Aquilo não foi programado, dramatizado, ensaiado... Não foi, senti isso.

E – Sim, e se é espontâneo, pronto, também tem que ser valorizado.

R1 – Senti que havia ali determinadas práticas que eram comuns e que, realmente, já vinham... uma turma era de 11º, outra de 12º, portanto, uma já vinha de há dois anos, outra já vinha de há três, ou desde o ano passado... Senti isso perfeitamente, de acordo com a interacção que houve entre alunos e professora, enquanto que noutras... a gente percebe que aquilo foi ali tudo muito trabalhadinho!

E – Claro.

R1 – Que avaliação e que rigor é este?

E – Pois, exacto.

R1 – Continua a haver injustiça nesse caso, não é?

E – Sim, não há...

R1 – Neste modelo de avaliação que, à partida, se considerava, ou quem o formulou, que seria de facto, para resolver situações... de facto, não resolve. Se nós fizéssemos...

E – Eu acho que não avalia por mérito, continua a não ser uma avaliação por mérito, não é?

R1 – Se nós fizéssemos o nosso relatório de auto-avaliação com as tais evidências que achássemos dignas de constar... não é?

E – Claro, claro.

R1 – Pronto, tudo bem, era tudo passivo. Nestes casos pontuais, haveria necessidade de irmos assistir às aulas, sim senhora, mas não eram aulas programadas! Era bater à porta e entrar!

E – Pois, claro.

R1 – Só assim é que depois se pode valorizar o nosso trabalho porque, se não, os próprios alunos – e voltamos à história dos alunos e dos Encarregados de Educação – se estão sempre a comparar, estão sempre a avaliar, estão sempre... não é? A estabelecer paralelos... Estão aquele é assim, ou outro... E é difícil.

E – E cada vez mais os pais têm essa noção, isto é, gostam de participar mas, às vezes, negativamente, pois só têm em conta a versão do aluno, é verdade, mas comparando... às vezes, também têm alguma razão em determinados momentos do trabalho que é feito.

R1 – Têm, têm.

E – Depende das situações.

R1 – Agora, o que eu acho é que há que melhorar, também, esses casos. E não vamos solucionar esses casos.

E – Ah, pois não.

R1 – E era isso que interessava, não era?

E – Sim, sim, sim, sem dúvida nenhuma, esses para mim eram os fundamentais. Porque, quem faz um trabalho regular, vai fazê-lo sempre e já fez...

R1 – Exactamente! Uns melhores, outros piores, as pessoas são sempre diferentes.

E – Exacto. E há sempre pequenos problemas.

R1 – Isso... faz parte do nosso percurso, faz parte da nossa história, não é?

E – Claro, claro, exacto.

R1 – Agora, se sabemos que há áreas onde deve haver melhorias, essas são áreas onde se deve investir... Senão, estamos sempre na mesma.

E – É, nesse aspecto é... é verdade, é verdade. Depois... se acontecerem que existe alguma relação entre a actividade supervisiva, o desenvolvimento pessoal e profissional do professor e, conseqüentemente, o sucesso de aprendizagem na escola, nomeadamente dos alunos, ou seja... se essa actividade supervisiva for minimamente bem feita, se vai, obviamente, influenciar o desenvolvimento pessoal e profissional do professor e conseqüentemente a aprendizagem dos alunos, não é?

R1 – Eu, neste modelo, duvido... porque esta actividade supervisiva é muito limitada, não é? Limita-se à observação de aulas e depois à leitura do relatório de auto-avaliação que o avaliado nos entrega...

E – Claro.

R1 – Mas já tudo feito, certo? Ele apresentou o relatório de final do biénio... e são duas aulas, lá está, escolhidas e bem trabalhadas se... ele quiser, não é?

E – Claro, claro.

R1 – E, portanto, tenho as minhas dúvidas acerca disso... Portanto, o desenvolvimento profissional seria... se as coisas fossem feitas gradualmente, para esse fim... mas não é. Este sistema não é feito para este fim. É feito para a qualificação, a classificação de Bom / Muito Bom...

E – ... para efeito de progressão.

R1 – Para efeito de progressão! Ninguém pensa que vai desenvolver profissionalmente ou que vai desenvolver na sua relação interpessoal com este processo de avaliação.

E – Mas considera que seria importante, o modelo é que não permite.

R1 – Importantíssimo. Mas o modelo não permite.

E – Exactamente. Nas discussões e reflexões que realizam sobre o ensino-aprendizagem, e aqui estou a pensar nas reuniões de Departamento ou noutras que, eventualmente, combinem ou de níveis de ensino, há vários momentos quem nos encontramos, não é?

R1 – Sim, sim.

E – Os professores reconhecem a necessidade de formação contínua como um dos elementos fundamentais para o seu desenvolvimento profissional?

R1 – Sim.

E – Acha que os professores manifestam essa...

R1 – Sim, manifestam e... independentemente de agora também contar, não é?

E – Pois, a questão dos créditos. Deveria ser como obrigatoriedade, mas aqui é o lado espontâneo... se as pessoas reconhecem que, realmente, é uma mais-valia.

R1 – Eu acho que se reconhece sempre, tem-se reconhecido sempre e tem sido feito ao longo do seu percurso. Tenho colegas com 10, 15 anos de prática e eles sempre fizeram, por iniciativa...

E – Pois.

R1 – ... Ainda que depois apresentassem os créditos, as pessoas faziam a formação.

E – E acha que as pessoas têm continuado a fazer? Na sua área?

R1 – Sim, sim.

E – Na sua área, portanto, científica ou pedagógica...

R1 – ... Aquilo que mudou, e eu acho que bem, foi direccionar essa formação para a área científica, não é?

E – Hmm, hmm.

R1 – Que é para não irem para aí fazer tapetes de Arraiolos quando...

E – Exacto, exacto. Claro, claro.

R1 – Eu acho que, no nosso caso, sempre procurámos e já tenho falado aqui com os colegas da escola, sempre procurámos formação dentro da nossa área, mas sempre soubemos que dantes havia ali muitas outras coisas...

E – Pois, exacto, um crédito antes, a pessoa que tinha que ir fazer porque precisava numa outra área...

R1 – Mesmo que não lhe dissesse directamente respeito.

E – Exactamente, mas pela necessidade de a pessoa fazer...

R1 – A formação.

E – Portanto, acham que não chega o estágio, que é necessário...

R1 – Não, não.

E – Muito bem. Agora, quase para terminarmos, gostaria que, na sua perspectiva, frise três práticas, pode ser uma equivalente: uma prática que ache que deva ser promotora da reflexão; outra do trabalho

colaborativo (e estão interligadas); e da melhoria do desempenho profissional do professor que gostasse de ver implementadas no sub-departamento, nomeadamente nas reuniões, nos encontros... Não é?

R1 – Hmm, hmm.

E – Pensar assim, mas ou menos, numa para cada um. Promotora de reflexão, trabalho colaborativo e outra do desempenho profissional.

R1 – Eu frequentei, lá está, uma acção de formação que tinha a ver, precisamente, com a gestão de conflitos, foi no ano passado.

E – E foi no centro de formação, não foi?

R1 – Sim. E... realmente, gostei muito daquilo que vi, daquilo que experimentei, porque foi muito... teve uma vertente teórica, como é lógico, mas teve uma vertente prática, de simulação, de... determinadas situações e foi muito interessante. E realmente, falava-se muito neste lado do trabalho colaborativo para a melhoria das aprendizagens.

E – Hmm, hmm.

R1 – E saímos, os que estavam lá na acção e que também fazem parte aqui do departamento, saímos com vontade de transmitir isso aos colegas e de implementar essas novas estratégias e coisas assim inovadoras e... lá está! Depois não há tempo.

E – Pois, não foi tanto assim a receptividade, mas a falta de tempo.

R1 – Exactamente! E o que é que eu gostava muito que fosse feito? Que nas... nomeadamente nas 4^{as} feiras, nas reuniões de departamento, que houvesse menos tempo ocupado com as burocracias e as papeladas, informações que podem ser veiculadas via e-mail, ou via moodle, ou no site da escola, ou uma coisa qualquer... e que fossem criados determinados grupos de reflexão e grupos de trabalho... já que uma pessoa está na escola... que aquelas 4^{as} feiras, lá está, fossem tal e qual como eu há bocadinho falei, dos 90 minutos dos novos programas do ensino básico...

E – Sim, sim, que está mesmo no horário.

R1 – ... que fossem dedicadas, precisamente, a estas práticas inovadoras e à experimentação dessas práticas. Porque, a teoria cada um lê à sua maneira, e temos N sítios para ler, até na praia, no sofá, por aí fora. Mas depois, chegar aqui e ouvir a voz dos outros, ouvir as experiências dos outros... e isso tinha que ser dado tempo, precisamente, no nosso horário e tinha que ficar bem consciente na cabeça de todos que a 4^a feira, se é para trabalho extra, não é uma tarde livre, por exemplo.

E – Claro, claro.

R1 – Portanto, essa era uma prática que eu acharia mesmo necessária já a partir do próximo ano e gostaria muito que isso fosse aplicado porque as pessoas perderam um bocadinho...

E – Claro.

R1 – Esta noção que eu tenho que o grupo já foi mais coeso... Quando eu entrei aqui isto era uma coisa horrorosa, uma relação mesmo muito má... Depois...

E – Estavam cá uns elementos que, entretanto, já se reformaram...

R1 – Houve algumas reuniões em que eu saí muito assustada. Depois, as coisas começaram a entrar nos eixos. Só para dar um exemplo, eu fiz, porque a Lúcia era de Francês e eu era de Português...

E – Sim, ela disse-me, por acaso, na última entrevista.

R1 – A Lúcia é de Francês / Inglês e eu sou de Português / Francês. E eu reuni, portanto, depois dessas senhoras saírem, eu reuni com todos os colegas de português e fiz as planificações todas com eles todos, desde o 7º ao 12º ano. Passei dias e dias aqui, não é? Mas... porque vinha de uma escola onde incentivei muito esse lado colaborativo, senti que estava a chegar a hora, uma vez que outros se tinham ido embora... “então vamos lá, malta, fazer esse trabalho”. E foi feito e foi produzido, e testes diagnóstico conjuntos e foi um trabalho de início do ano extremamente cansativo, mas muito produtivo.

E – Claro.

R1 – Eis que, depois, chega um modelo de avaliação que coloca as pessoas, outra vez, de costas viradas umas para as outras.

E – Claro.

R1 – E, portanto, eu gostaria mesmo muito que uma das práticas fosse essa... Essa reflexão sobre...

E – ... sobre o próprio ensino-aprendizagem, lá está.

R1 – Sobre a prática....

E – Sobre a prática lectiva. Porque isso depois poderia melhorar, então, o nosso desempenho profissional.

R1 – Logo, logo.

E – E se nós não reflectimos, não confrontamos.

R1 – Esse trabalho colaborativo que nós aprendemos, na tal acção, a implementar dentro da sala de aula, devia ser, à partida, feito por nós.

E – Claro.

R1 – Porque o trabalho colaborativo, na sala de aula, pressupõe que haja da parte do professor a organização de determinados grupos de trabalho e... com mais-valias em cada um desses alunos. Portanto, se aquele sabe de mais uma coisa, eu vou juntá-lo com outro que sabe mais disto, o outro, não sei quantos, o outro gosta muito de investigar, o outro gosta de... E faz-se ali um grupo de trabalho de determinada forma, de maneira que eles fazem tudo o que é para ser feito. Depois, elege-se um porta-voz que vai depois, falar com outro grupo de trabalho e vai trocar todas essas experiências. E nós, professores, acabamos por não fazer isso.

E – Pois, exacto.

R1 – E, portanto, aquilo que, por exemplo, tenha lançado esta dica, a ver se alguém pega... durante muitos anos... Os nossos testes, só falando em testes, os nossos testes foram muito direccionados e tudo muito daquele género do português A, que as perguntas eram de desenvolvimento, análise de textos...

E – ... Sim, sim, sim.

R1 – ... ou de um poema, a gente dava tópicos e eles analisavam...

E – Claro.

R1 – ... Escolha múltipla, a tal correspondência...

E – Tentando ajustar.

R1 – ... Verdadeiro e Falso, para eles depois, ao longo do percurso do secundário...

E – ... possam treinar e ter melhor desempenho.

R1 – Exactamente. Olhe eu, contra mim falo, tenho imensas dificuldades em fazer aqueles questionários de escolha múltipla com algum critério, não é?

E – São horas...

R1 – Porque senão, aquilo fica uma “chachada”, ou então leva muitas horas. E eu sei que há colegas que já fazem aquilo quase de olhos fechados, ali fazem umas coisas... e, realmente, é óptimo. Porque é que a gente não treina...

E – Conjuntamente?

R1 – Conjuntamente.

E – Por exemplo, podia ser no momento da reunião onde... “olhem, hoje vamos experimentar, com um texto, fazer isso”.

R1 – Pois claro.

E – Até depois com uma ficha de trabalho, eventualmente.

R1 – Prática é isso.

E – Prática.

R1 – Lá está. Nós somos melhores numa coisa e somos menos bons noutras. E temos que aproveitar essas mais-valias...

E – Em conjunto, claro que os frutos seriam outros.

R1 – Ah, de certeza.

E – E assim esforçamo-nos todos muito individualmente porque temos que fazer tudo.

R1 – Eu estou sempre a dizer isso. “Por que é que a gente não se reúne, em vez de estarmos serões e serões à procura de um texto ou dois...”

E – Leva-nos imenso tempo.

R1 – É uma diferença abismal com as deficiências.

E – Ah, pois, se for com os conteúdos programáticos, lá temos que retirar, ou dos Maias, ou das (*palavra imperceptível*), mas se for do 10º ano, que é literatura, já é menor... é complicado.

R1 – A literatura fugiu um bocado do 10º ano.

E – Também concordo, acho que sim. Depois, então para terminar, gostaria se... se for caso disso, de evidenciar, de referir algum aspecto que considere relevante e que não foi objecto de reflexão nesta nossa entrevista.

R1 – Já fugi um bocadinho às questões, às vezes.

E – Não, não, não fugiu, acho que completou bastante... E a ideia era mesmo a sua perspectiva, relativamente... Claro que o questionário era orientador, mas da entrevista. Mas é por isso que a entrevista não é um questionário escrito.

R1 – Exactamente.

E – Porque o questionário escrito é limitativo.

R1 – Limita-se a responder ao que lá está.

E – Limita-se a responder ao que lá está. Eu aqui, muitas vezes, umas vêm, vão surgindo e podemos complementar, portanto acho que não fugiu nada, eu até agradeço a complementaridade que foi fazendo relativamente a isso. Mas às vezes podia haver algum aspecto, dentro da experiência como relatora, ou dentro de algum aspecto da avaliação que eu não tivesse focado e que gostasse de evidenciar.

R1 – Só isso da experiência de relatora, faz-me, mais uma vez, pesquisar. Lá está, não temos formação e lá tive eu que andar, por iniciativa própria, à procura das coisas.

E – E aí já vê um aspecto positivo.

R1 – Já foi um aspecto...

E – Obrigar as pessoas, entre aspas, a rever... não é? A rever-se! Porque eu acho que nós nos revemos. Eu não sou relatora, mas neste trabalho que eu estou a fazer, revejo-me muito.

R1 – Eu utilizo muito a imagem do espelho e... muitas vezes, mesmo na aula...

E – Também uso muito.

R1 – ... com os alunos, uso muito isso. E ao longo desta minha vida profissional, utilizei sempre, sempre, sempre. Porque antes de apontar o dedo, antes de dizer o que quer que seja eu tento rever-me, tenho que me ver e tenho que observar, tenho que saber o que é que eu tenho para dizer e que... depois não seja apontado, não é? Apontado... “tu dizes uma coisa mas fazes outra”. Não é? E isso faz-me reflectir bastante sobre esta postura, não é? O que é que nós andamos aqui a fazer, cada vez mais nesta... hmm, neste enquadramento tão em revolução.

E – E mesmo as nossas práticas, mesmo relativamente às nossas práticas.

R1 – Este novo papel fez-me investigar muito... lá está, uma coisa positiva, porque é sempre bom... [risos]

E – Exactamente.

R1 – ... procurar saber mais.

E – E não acha que, provavelmente, ao nível do departamento, mesmo que haja algumas pessoas, e lá vamos ter outra vez à questão da abertura e da mentalidade, que estagnaram em termos de abertura, precisamente, dessa reflexão, ou se têm um grande auto-conceito – “Eu faço tudo bem” – hmm... “Eu não erro, por isso, às vezes, não preciso de fazer mais isto ou aquilo, porque... isto é uma prática instituída e, para mim, é um dado adquirido...”

R1 – Hmm, alguns sim, alguns sim.

E – Eu, da experiência que tenho no meu departamento, acho que isso nalgumas pessoas... porque não experienciam outras vivências, porque estão habituadas a usar sempre a mesma sebenta, porque não sei o quê... alguma ideia que se apresente como inovadora “Ai, lá vem ela com as teorias”, “Ai, não sei quê porque não sei quantos”... E, por um lado, sentem que poderiam também fazer, mas dá trabalho e o que dá trabalho incomoda, porque não temos tempo, etc., etc. Mas depois, o outro vir com a novidade, também incomoda, que é ali uma dificuldade às vezes um bocadinho difícil de gerir, não é?

R1 – Pois, o que eu acho é que as pessoas estão, hmm... porque também se exige cada vez mais ao professor, aquela história do “faz-tudo”.

E – É verdade, é verdade.

R1 – E então, a gente já não tem o tempo que tinha, este ano, então, foi notório...

E – É verdade.

R1 – Nem tempo tive quase para ir ao jardim, quanto mais para... é uma coisa impossível...

E – É verdade, é verdade.

R1 – No outro dia, dizia mesmo isso. Durante o Inverno entrava em casa, na cozinha, escritório, quarto, sala, nem sequer punha, durante a semana, nem sequer pus os pés no jardim que está ao redor da minha casa. Nem vi!

E – Claro.

R1 – Não tive tempo, foi uma coisa que me fez uma aflição imensa e que, se calhar, por causa disso, as pessoas sentem que estão cada vez mais sobrecarregadas, porque se exige muito, mesmo muito...

E – É verdade.

R1 – A carga horária é um abuso e... portanto, fazem valer aquela experiência e aquelas actividades que já fazem e sabem que resultam, em princípio, e estão um bocadinho avessas a experimentar.

E – À inovação.

R1 – Isso implica mais momentos de reflexão, mais enquadramento das coisas, não é?

E – Sim, sim.

R1 – E nós não temos. Por incrível que pareça, este ano foi bom porque me fez, realmente, investigar esse aspecto, mas foi péssimo porque eu senti que devia ter dedicado mais tempo, por exemplo, aos miúdos do 8º ano e não consegui.

E – Claro.

R1 – Não consegui mesmo. E sinto que há ali alunos que poderiam, com um bocadinho mais da minha ajuda, quer dentro quer fora da sala de aula... se tivesse tido tempo para dar umas aulinhas de apoio, fazer mais uns exercícios, eles tinham conseguido melhores resultados. Mas não consegui, porque todo o tempo que tinha livre estava ocupado ou com uma coisa ou com outra.

E – É verdade, e a carga lectiva, no português, está muito má, temos dois blocos e devíamos ter três.

R1 – Péssimo.

E – Nota-se isso no 12º, para fazer oficina de escrita ou oficina de língua, mesmo no básico...

R1 – Os próprios alunos notaram isso porque, no ano passado, eu disse isso até aqui no departamento – é já uma reflexão que eu quis partilhar com todos. No ano passado nós, na escola, tínhamos no 7º ano, o laboratório de escrita, 45 minutos, porque a escola dava esse tempo... e tínhamos o Estudo Acompanhado no 7º ano, que era da responsabilidade do professor de português. Ora, quem tem uma turma de 7º tem, à partida, sete horas por semana com eles.

E – Claro... e pode gerir.

R1 – Completamente diferente. Os próprios alunos sentiram isso quanto fizeram a avaliação do ano lectivo. Eu senti uma diferença muito grande logo no primeiro período, porque temos dois blocos de 90, o que não se compara com aquilo que fazíamos na aula, mais o Estudo Acompanhado, mais o laboratório de escrita, que eles adoravam! “Então, e quando é que a gente faz os poemas?”, “Então, e quando é que fazemos não sei quê?”

E – Claro, claro.

R1 – E, portanto, lá está.

E – Eu acho que isso tem também a ver com a gestão da escola, com a autonomia para gerir esses tempos e, às vezes, não o faz. Porque, se tinha no 7º ano, deveria ter continuado no 8º...

R1 – Tem que ser. Pois...

E – A escola gere.

R1 – Pois, mas a escola aqui gere com três disciplinas, no 7º é português, no 8º é inglês e no 9º é matemática.

E – Pois, vão fazendo alternância.

R1 – Pois... não devia ser assim. Porque cada vez mais se vê, então pelo exame do 9º...

E – Sim, sim, sim.

R1 – O português é essencial, eles têm que interpretar, têm que compreender. A interpretação de textos é fundamental.

E – E é transversal, também, para as outras disciplinas.

R1 – É transversal, é verdade. Portanto, é uma coisa que devia ser dada continuidade, mas coloca-se o inglês e a matemática e depois o português só ficou no 7º ano. É bom porque foi um arranque, mas depois perdeu-se esse arranque e no próximo ano vai ser difícil. Portanto, eu acho que as pessoas, às vezes, até gostariam de inovar, gostariam de poder implementar outras coisas, mas falta-nos este tempo... Como é que a Cristina dizia... de pousio. Falta-lhes o tempo de pousio, o que eu achei uma expressão engraçadíssima e, realmente, falta. Porque a gente tem uma ideia, mas depois tem que deixar assentar a ideia para depois poder pegar nela e poder... E nós tínhamos esse tempo!

E – Claro.

R1 – Tínhamos as reduções da carga horária e isso era feito com um critério, não é?

E – É verdade.

R1 – A pessoa cansa-se, não rende tanto como devia render... Não é?

E – Sim, sim.

R1 – E era feito com um critério, não era feito para os professores descansarem.

E – Claro, não era essa a ideia.

R1 – E... é mais difícil porque as pessoas já têm as coisas planeadas e, eventualmente, é um ciclo, não é? 10º, 11º e 12º, e depois volta outra vez ao 7º e apanha-se as mesmas coisas que já estão feitas. Pode-se fazer alguma inovação, mas nunca é coisa de fundo.

E – De fundo, exacto. Porque implica o tal trabalho, o tal tempo para trabalhar e às vezes não existe. Olhe, agradeço a sua colaboração e disponibilidade, peço desculpa por este incómodo e ficamos assim. Obrigada!

R1 – Nada.

Anexo F

Entrevista ao Relator 2

Entrevista ao Relator 2

Entrevistadora (E) – O que significa para si supervisão e avaliação?

Relator 2 (R2) – Supervisão significa um acompanhamento do trabalho realizado por outra pessoa e avaliação será fazer a súmula dos resultados alcançados e quantificar com uma classificação.

E – Vê alguma relação entre supervisão e avaliação, ou são conceitos distintos?

R2 – Hmm, enfim, eu penso que, na perspectiva actual, uma coisa pressupõe a outra, de qualquer maneira pode haver supervisão para... para formar, ajudar, num aspecto formativo sem que a pessoa tenha uma avaliação resultante disso, não é? Portanto, podem ser independentes.

E – Claro. Então, em que medida é que considera que a supervisão pode contribuir para a melhoria das práticas do professor, tendo em conta esse carácter formativo?

R2 – Exactamente.

E – E falaste há pouco... em que medida pode contribuir ou não...

R2 – Claro, claro. Pode contribuir, sobretudo, em turmas problemáticas, que já vão aparecendo muitas, que beneficiam de haver um par pedagógico dentro da sala de aula e essa supervisão ser vista como um auxílio, não como depois disso ir resultar na avaliação dessa pessoa. Mas enquanto partilha, e funcionar como par pedagógico, como já há, às vezes, na matemática e que já se tem feito, até para resolver algumas situações mais pontuais... isso, eu penso que era útil, de outra forma não me parece.

E – Pois, é sempre mais punitivo.

R2 – É.

E – Nunca se consegue dissociar a supervisão da avaliação porque a avaliação sobrepõe-se.

R2 – Exactamente, eu acho que sim.

E – Existe no sub-departamento uma prática regular, instituída, de partilha de materiais, preparação conjunta de aulas e de instrumentos de avaliação?

R2 – Sim, existe. Tem-se feito, fez-se para a avaliação diagnóstica no 7º ano, no 11º ano... Não é uma coisa alargada porque depois a partilha acaba por resultar mais pontualmente com pessoas que falamos mais, pronto, não é...

E – Institui-se, mas não está instituída regularmente.

R2 – Não, não, isso não. Há situações pontuais em que a gente “Olha, toma lá este teste e eu dou-te aquele”...

E – Mais o dar, não o construir conjuntamente em reunião de departamento.

R2 – Construir conjuntamente, isso fez-se, sim senhora, para a avaliação diagnóstica de início do ano...

E – Hmm, hmm.

R2 – Mas regularmente não, não se faz.

E – Não. Pois, na maior parte das escolas não está instituída essa regularidade. No questionário efectuado aos seus colegas, uma das perguntas enumerava um conjunto de factores que, eventualmente, podem influenciar a receptividade de práticas supervisivas por parte dos professores. E estão aqui mencionados os

três que se destacaram: 81,3% achou que a burocratização do trabalho do professor, ou seja, aquela ideia do professor “faz-tudo”, é um impedimento a essa receptividade; a descoordenação de horários para o trabalho em equipa; e a falta de disponibilidade, motivação e interesse dos professores – 56,3% - também referiram. Concordas com esta opinião? Não, porquê ou achas que há outros factores que podem ser ou podem influenciar a receptividade das práticas?

R2 – Hmm, eu concordo com estes, pronto, não sei se os hierarquizaria desta maneira, mas pronto, acho que são os três.

E – Qual é que tu... quando dizes que não hierarquizavas da mesma maneira, qual é que tu colocarias, então, em primeiro lugar, que achas que é que tem mais... gera mais dificuldade? Ou que pode influenciar mais?

R2 – A questão de haver descoordenação dos horários para se trabalhar em equipa e depois isso também gera desconfiança e gera outras coisas... E depois não se conhece bem as pessoas e depois também se cria aquele obstáculo à presença daquela pessoa...

E – Enquanto se houvesse no horário até um tempo predeterminado...

R2 – Para toda a gente...

E - ... as pessoas levariam isso de outra forma, não é?

R2 – E depois colocaria a questão do trabalho exagerado, em que se tem que fazer tudo... e mais alguma coisa. E fichas para aqui, fichas para ali e... isso depois também dificulta imenso.

E – Achas que é mais do que o próprio interesse e motivação das pessoas... porque tem a ver com a conjuntura, provavelmente.

R2 – Eu penso que sim.

E – E com este “fazer tudo” e com esta sobrecarga, não é? Não é que o professor por si até nem quisesse fazer, não é?

R2 – É, é. Mas eu também penso que a maior parte das pessoas encara esta questão como uma questão economicista, ou seja, nós temos noção que, na conjuntura presente, não há dinheiro para nos pagarem, para as pessoas evoluírem na carreira como evoluíam antigamente. Não me parece que a maior parte destas novidades hmm... vão resultar em aulas melhores, professores melhores e essas coisas todas. Pronto, penso que é uma questão e as pessoas têm um bocado noção disso.

E – Pois, claro.

R2 – As pessoas estão a ganhar menos, estão a trabalhar mais...

E – Claro.

R2 – É que não vão sair da cepa torta porque não há hipótese de o fazerem, por questões externas e... trinta por uma linha e... como tal, isso também desmotiva as pessoas.

E – Claro, como é óbvio. Neste âmbito, sentiste algumas dificuldades, no sentido em que foste já, certamente, observar aulas, não é?

R2 – Sim, sim.

E - ... em reunir com os colegas para desenvolver o trabalho conjunto que tinhas que fazer, em que momentos é que tinhas que o fazer, se há algum obstáculo que queiras evidenciar... portanto, neste âmbito do teu trabalho, quais as dificuldades que sentiste, no fundo, no teu trabalho?

R2 – Aqui na escola, o que sucedeu foi o seguinte: hmm, eu penso que a escola tinha, na sua globalidade, uma posição contra este modelo de avaliação, então as coisas foram sendo proteladas porque... se esperou sempre que...

E – A coisa mudasse.

R2 - ... a coisa mudasse e não fosse assim, pronto. E acabou por arrastar o processo, sobretudo a supervisão de aulas para uma fase muito adiantada do ano lectivo em que as pessoas estavam completamente a rebentar pelas costuras. Mas depois...

E – Pois, porque vocês só fizeram agora no terceiro período.

R2 – No terceiro período.

E – Pois, a Cristina disse-me.

R2 – E como tal, agora, teve que ser tudo... um bocado mais à pressa, temos que render, porque se vai marcar as aulas para o dia tal, porque senão acabam as aulas e depois aí é que não há aulas para observar. E então, foi nesse sentido, claro, preparou-se assim a coisa um bocado mais em cima do joelho. Eu fui lá à aula da colega porque, por acaso, das pessoas todas que me calharam só uma colega é que vai mudar – vai mudar, coitada – vai para o quinto escalão e isso...

E – Existe quotas.

R2 – E exige mesmo observação de aulas na mudança para o quinto escalão, então teve mesmo que ser e... reunimos lá um bocadinho antes da aula, falámos um bocadinho a seguir às duas, foram duas aulas, mas ainda temos que fazer uma reunião que a gente tenha tempo para se sentar e falar um bocadinho mais a sério.

E – Para o balanço final.

R2 – Para o balanço final. Pronto, e ainda não conseguimos fazer.

E – Pronto, então neste caso, o obstáculo neste caso foi mesmo o factor tempo e... todo este acumular do fim do ano lectivo.

R2 – Foi, foi, sim.

E – Não era propriamente que a colega não tivesse disponibilidade, ou tu... Era mais a esse nível do tempo, não é?

R2 – Era mais a questão do tempo.

E – Até porque neste caso ela era também a interessada, portanto se tivesse tempo, ela também...

R2 – Sim, sim, mas não, porque ela também tem muitas turmas de 12º...

E – Pois, exacto.

R2 – Estava tudo afogado para acabar o Memorial e essas coisas todas...

E – Foi tudo. Mas foi a esse nível.

R2 – Foi, foi, foi só isso.

E – Na tua opinião que perfil e competências achas que deve ter o relator? Qual é o perfil, quais as competências que o relator deve ter?

R2 – Eu penso que deve ser, sobretudo, uma pessoa que não encara a aula do colega como um... uma situação ideal para apontar defeitos, ou para... sobretudo para apontar pontos fracos.

E – Claro.

R2 – Também não digo que a pessoa vá lá e que vá elogiar e fazer a apologia. Mas eu penso que...

E – Achas que o relator deve ser orientador de estágio? Eu estou a fazer de advogado do Diabo, não sei se já percebeste.

R2 – Ah... Eu acho que não, porque...

E – É que há pessoas que têm essa ideia.

R2 – Há, há. Há pessoas que têm essa ideia e há pessoas que querem ser relatores porque foram orientadores de estágio e eu não concordo com isso porque o estágio é uma fase diferente...

E – É uma formação inicial.

R2 – É uma formação inicial, as pessoas não têm experiência. Neste momento, nós estamos a lidar com pessoas de carreira, que têm não sei quantos anos de serviço e eu acho que, um relator, tem que ter consciência que: há uma turma, há um momento, há aquela pessoa, há aquela pessoa com aquela turma dá aquela aula, com outra turma a seguir já não dá aquela aula, porque... os miúdos não têm o mesmo perfil, porque aconteceu um imponderável qualquer... porque entrou uma abelha na sala e os miúdos ficam todos alvoraçados... Portanto, tem que ser uma pessoa que, sobretudo, tenha consciência que aquilo é um momento, que aquilo não é... enfim, o espelho daquele professor, uma aula ou duas não é o espelho de um professor, do trabalho de um professor ao longo do ano lectivo, e que não pode aproveitar essa situação para apontar pontos fracos à pessoa, hmm... só porque acha que faria muito melhor naquela situação. Nós não sabemos se faríamos melhor, só quando estamos dentro da situação.

E – Exacto.

R2 – E... todos nós temos dias que estamos melhores ou que estamos piores, que damos aulas melhores...

E – Claro.

R2 – A gente às vezes sai de aulas e diz assim “Eh pá, isto hoje não rendeu, não... não fiquei com a sensação que os miúdos aprendessem alguma coisa”...

E – Claro, e achas que, nessas aulas que observaste, tudo surgiu naturalmente ou foi pré-fabricado?

R2 – Não, não, pareceu-me... posso estar enganada, mas pareceu-me natural...

E – Porque há aquela ideia que, quando se sabe, pode haver uma tendência para o *show-off*, não é?

R2 – Não, não, por acaso não me pareceu. Não, não me pareceu. A turma é a direcção de turma da colega, já estava com eles, era o terceiro ano que estava com eles, portanto, foi agora o final do ciclo. Hmm... os miúdos são miúdos interessados, estavam mesmo a tentar... também tinham exame... Lá está! É tudo um...

E – Uma conjuntura, um conjunto de factores em que eles próprios também se sentem envolvidos.

R2 – Eles sentem-se envolvidos pois querem saber! Iam ter exame e tinham noção que aquela matéria do Memorial era importante porque podia sair em exame. E participaram, pareceu-me muito fluido, muito... hmm... os miúdos não estavam lá todos à porta, foram chegando naturalmente, como a gente sabe... que há sempre uns que chegam mais cedo, outros mais tarde...

E – Claro.

R2 – Não me pareceu nada que estivesse ali tudo fardado e à entrada porque vem aí fulano tal... Não, sinceramente, não fiquei com essa sensação.

E – Mas isso é bom porque significa que as pessoas estão a encarar com mais naturalidade, também, a presença do outro, não é?

R2 – Sim, sim, embora a colega tenha assumido que... que a presença de uma pessoa na sala, ali o que faz... já não é natural...

E – Claro.

R2 - ... não é uma coisa natural, está ali aquele elemento que não está lá normalmente, mas não me pareceu que ficasse nem atrapalhada, nem inibida e as aulas correram...

E - ... normalmente.

R2 – Sim, pareceu-me que sim.

E – Dos inquiridos, ou seja, dos questionários, apenas 62,5% considera importante a capacidade de relacionamento interpessoal do relator. Qual é a leitura que fazes disto? Achas que sim? Ou é importante essa capacidade, não é? Porque eu neste caso até achei que era pouco porque eu acho que a capacidade inter-relacional poderá ser um factor importante, por isso é que o destaquei aqui. O que é que tu achas, achas que na experiência que tiveste é importante ter esse relacionamento interpessoal, não é?... É?

R2 – Acho importante. É. Eu acho sem dúvida que é. Digo-te já: é estranho ter uma pessoa dentro da sala. Se a gente tem uma pessoa dentro da sala que, ainda por cima, a gente tem a noção que fora daquela situação é uma pessoa com quem não falamos nada ou que nem nos cumprimenta, situações dessas... E há situações dessas dentro do departamento.

E – Sim, sim, sim, sim.

R2 – Há situações de relatores que, com as pessoas que lhes coube para fazer esse papel, não falam... quase nada. Nem sequer o trivial do cumprimento “Bom dia” ou “Boa tarde”.

E – Claro, claro.

R2 – E eu penso que isso não facilita coisa nenhuma. Pelo menos a mim, não facilitaria. A mim não me facilitaria nada! Se eu tivesse uma pessoa dentro da sala – e já tive! Mas foi noutra situação -... com a qual não me relacionava bem ou...

E – Com quem não te identificavas.

R2 – Ou com quem tinha alguns engulhos... Não me facilita.

E – Pois, por isso é que eu estranhei, acharia que...

R2 – Eu tenho uma interpretação para isto, mas a ti é que te cabe interpretar. Mas eu penso que isto é uma defesa qualquer... “Não isso não influencia...”

E – Não, sabes porquê? Porque depois sobrepõem. Acham que, porque isto estava no mesmo item, o que é importante é a experiência profissional. 87,5% dos inquiridos menciona, como fundamental, a experiência profissional. Portanto, este está num patamar acima deste. Por isso é que depois eu pergunto: da tua experiência como relatora, consideras também que é fundamental esta experiência e se, para além de fundamental, é suficiente?

R2 – Olha... eu acho que arranjava uma coisa meio-termo. Eu acho que, independentemente da formação, da pessoa ter sido orientadora de estágio ou seja o que for, eu acho que é importante que a pessoa tenha tido aulas assistidas, ela própria. Percebes a ideia? Eu não me parece que uma pessoa que venha cheias de pedagogias ou que tenha não sei quê... que vá entrar numa sala e que vá observar melhor ou pior que eu, em dado momento, porque depende até da disposição da pessoa naquele dia. Penso... para mim é

fundamental, e eu acho que estaria muito mais à vontade se a pessoa que ia assistir à minha aula, tivesse, ela própria, em algum momento da sua vida, tido aulas assistidas. Para mim, isso é que era importante. Porque a pessoa...

E – Independentemente de ter mais ou menos experiência profissional, ter passado por essa situação.

R2 – Ter passado por essa experiência. Pronto. Uma pessoa que não tenha tido, nunca, aula assistidas e que tenha apanhado aquela benesse do ano de estágio só teórico.

E – Só! Da UA, como houve quem fizesse.

R2 – Pois, exacto. Eu também fiz o primeiro pela UA mas tive o segundo com aulas assistidas.

E – Houve quem fizesse os dois anos e não passou pela UA.

R2 – Não passou pela UA... eu penso que uma pessoa nesse, nessa situação... por mais pedagógica que tenha...

E – Falta-lhe a prática, é só teórica, lá está. Não é?

R2 – Nem sequer passou, nem sequer experimentou ter uma pessoa...

E – É curioso teres apontado esse aspecto, depois eu digo-te porquê, mas pronto.

R2 – Pois, pois.

E – Hmm, para além deste elemento, também 81,3% dos inquiridos considera que o relator deve ter formação especializada, específica, para ter conhecimentos para orientar e reorientar as práticas... A pergunta é se concordas com esta opinião dos colegas ou se tens outra perspectiva sobre este assunto.

R2 – Ehh... é assim, eu percebo que as pessoas considerem que isto lhes dá alguma segurança, ou seja, que reconheçam mais competência numa pessoa que tenha tido formação. Pronto. Especifica para o assunto. A mim, deixa-me sempre com uma no cravo, outra na ferradura. Acho que isso é importante, mas hmm... tem que se aliar a isso outros aspectos.

E – Outros aspectos.

R2 – Lá está, pode vir de lá uma pessoa cheia de teorias, não é? E que diga... que ache que tem formas milagrosas para me vir dizer que eu podia fazer assim ou assado naquelas aulas ou com aquele conteúdo, ou com o não sei quê... mas... não passa disso. Fica assim. Para mim pode ser só teoria e mais nada.

E – E mais nada. Então, como relatora, consideras que a observação de aulas perturba o relacionamento entre os colegas e, se sim, a que nível é que achas?

R2 – Eu acho que perturba, perturba sobretudo o facto de as escolas, neste momento, e se calhar tendencialmente isso acontecerá mais, viverem situações do seguinte: nós temos uma Direcção e a Direcção nomeia pessoas. E... as pessoas têm quase mesmo que aceitar, mesmo que não queriam.

E – Pois, obrigatoriamente, porque reúnem as condições para.

R2 - Pronto. Ou então a Direcção acha que reúne... e pronto. E... hmm.... No meu caso, isso foi um bocado assim. No departamento, há pessoas que têm mais anos de serviço que eu, duas pessoas. E, essas pessoas não foram nomeadas reladoras e nomearam-me. Eu penso que isso criou um certo mau estar. Não em relação a uma das pessoas, mas em relação a outra. Que, aparentemente disse sempre, “Ah, eu não queria, eu nunca aceitava uma situação dessas, eu assim, eu assado”, mas... a pessoa mudou o comportamento de tal maneira, que eu acabei por concluir...

E – Que foi pela nomeação e não teve nada a ver com outras...

R2 – Exactamente!

E – Pois.

R2 – Logo aí...

E – Logo na nomeação já achas que há aí factores que vão gerar mau estar.

R2 – Já, já. Há sempre pessoas que, se souberem que aquela pessoa é quem a vai observar, têm tendência para se comportar com a pessoa de outra maneira que, não se comportariam, se...

E – ... se fosse uma situação normal. Pois, influencia. Então, e se influencia a este nível, achas também que esta situação cria um ambiente desagradável também dentro da unidade orgânica – aqui entendida escola, não é? – e como é que tu achas que se manifesta na prática quotidiana. Quer nas reuniões, quer na sala de professores, na... na...

R2 – Sim. Penso que as pessoas ficam com muito menos paciência umas para as outras, que reagem de forma agressiva, às vezes, se estão de má vontade logo com essa pessoa ou... há comentários, assim, mais...

E – Mais em *off*.

R2 – Em *off*, ou aqueles mais assim... hmm... tipo *private jokes*... só meia dúzia é que entende que se está a falar de *x* ou *y*... e pronto, e eu acho que não beneficia nada porque, ao fim ao cabo, eu acho que neste momento os professores trabalham imenso, acho que já houve colegas nossos que tiveram reformas douradas porque... eu cheguei a ver professoras na nossa escola, que davam aulas sentaditas e que não mudavam o tom de voz... aquilo era sempre monocórdico... e que entretanto estão reformadinhas e sossegadinhas e que tiveram, de facto, um período áureo. Nós, nós não. Nós apanhámos com as mudanças todas, com tudo de bom e de mau que elas possam ter, neste momento nós estamos só a... roer o osso! Espero que ainda... que... amanhã a gente tenha um nacozinho.

E – Claro, que a gente possa melhorar.

R2 – Pois, mas para já... Eu acho que a gente está...

E – Pois, esta avaliação entre pares poderia ser benéfica e acabou por não ser. Porque as pessoas... Até porque isto vai, também, condicionar a progressão na carreira – agora está tudo congelado – mas...

R2 – Claro, evidente.

E – À partida quando o modelo surgiu, vieram as quotas, veio a progressão, portanto, em vez de funcionar, acho eu, entre pares, que até estávamos mais à vontade porque é a colega que lá vai e também como nós fechávamos a porta, que era o nosso quintal, o nosso quintalinho, não é?

R2 – É, sem dúvida.

E - ... e não estávamos habituados, não era uma prática instituída eu ir observar a tua aula, tu ires à minha, etc... Ainda mais com o peso da avaliação eu penso que acaba por gerar... Não é?

R2 – Foi o que falámos ao princípio. Se fosse uma coisa “olha, agora anda-me cá dar uma opinião, achas que eu... podia melhorar este aspecto do Memorial”...

E – Claro.

R2 – “O que é que achas?”; “Achas que os miúdos perceberam isto, não perceberam?”. Pronto. Nesse aspecto, sem a gente saber que aquilo vai ser traduzido em números... Porque nós tivemos uma reunião de relatores e foi-nos dito que, pronto, agora esta primeira fase seria para nos preocuparmos com a descrição

daquelas situações todas da aula, os professores reunirem as evidências, isso tudo. E depois, ainda há uma outra fase para se ir transformar aquilo em números.

E – Pois.

R2 – Portanto, há o peso de transformar aquilo em números e isso, claro, que mexe com as pessoas, porque mexe com a vida das pessoas, com a economia das pessoas...

E – Claro.

R2 – Porque hoje em dia... pronto, se isto eventualmente descongelar daqui a alguma tempo, é um aumentozito que a gente vai tendo é esta progressão, que nem é o aumento anual.

E – Não sentiste dificuldade ao nível de algumas pessoas, porque se calhar essa pessoa que estás a avaliar não ter sido, mas ao nível do departamento, aqueles que se têm num grande auto-conceito e que, eventualmente, já estão a pedir porque acham que vão ter Muito Bom ou Excelente...

R2 – Sim, acho. Acho, que isso sucedeu.

E – Achas que isso sucedeu porquê? Porque, quer dizer... na perspectiva avaliativa, a pessoa... a pessoa propõe-se para, mas não significa que tenha, não é? Este devia ser o princípio, não é?

R2 – Sim.

E – Mas eu acho que há pessoas que... eventualmente se propõem porque...

R2 – Sim, sim, partem do princípio que estão quase 100% seguras que têm e que merecem e eu... neste momento, acho que somos todos muito bons professores. Pronto. Isso do excelente, para mim, não faço gala nisso, mas sei que há pessoas que fazem. Eu acho, que neste momento, com as condições de trabalho que nós temos... eu acho que se consegue isolar e apontar o dedo aos que sempre foram pessoas problemáticas...

E – Pois, exactamente, sempre houve.

R2 – Como há médicos, como há advogados, como há nas profissões todas. Agora, a maioria das pessoas, eu acho que faz o que pode e o que não pode.

E – Pois, é verdade.

R2 – Porque trabalha na escola, trabalha em casa, não tem família, parece que não tem tempos livres, parece que não tem nada! Porque a gente transporta o peso do trabalho e da preocupação lá para casa.

E – É verdade. Olha, tu sabes... 50% dos colegas, acha que sim, que realmente é desagradável e que o ambiente piora. E 75% considera que a avaliação do relator pode interferir na progressão na carreira.

R2 – Pode... De certa forma até pode. Eu acho que as pessoas têm que ter um bocado noção, porque a última palavra é da Direcção. E têm que ter um bocado a noção... que já sucedeu, em situações mesmo concretas que, o ... não era relator, no ano passado não se chamava relator... houve aí umas avaliações de contratados e houve pessoas que, nas observações de aulas até tinham conseguido uma nota para Muito Bom e que depois, na súmula de tudo e na contabilização da Direcção, isso não foi assim. Portanto, é evidente que o relator tem um papel preponderante porque pode defender a sua dama e arranjar argumentos para que aquela pessoa tenha, efectivamente, a nota que ela almejava, mas...

E – Claro.

R2 – Mas... isso pode-se não concretizar, porque a Direcção tem a última palavra.

E – Mas sabes que, o ano passado não havia essa reformulação, mas agora o relator é 60% e o resto é 40.

R2 – Hmm...

E – Para a observação de aulas, portanto, o papel aqui vai ser um bocadinho preponderante do relator. Portanto, 60... para quem pediu observação e 40... do outro lado. E nesse aspecto, se calhar condiciona mais. Se for levado à risca, não é? Criteriosamente, como a lei diz...

R2 – Claro.

E – ... daí que talvez as pessoas achem que interfere, talvez por aí.

R2 – Sim.

E – Mas consideras que a avaliação devia ser externa ou interna, como é, independentemente do formato que esta última tem actualmente. Não é? E porquê? Porque é que achas que devia ser externa ou interna, independentemente de este modelo ser melhor ou pior? Porque podes achar que podia ser interna, mas noutros moldes. Ou achares que devia ser externa por outro motivo qualquer...

R2 – Isto é um bocado, ser preso por ter cão e preso por não ter. É evidentemente que externa pressupõe que há uma... uma maior... enfim, objectividade, porque a gente tem que ter noção que nas escolas... em qualquer escola tem *lobbys*. Pronto. E tem eminências pardas que se... eu não tenho dificuldade em dizer isto a ninguém, seja a quem for, aliás... há eminências pardas que ganharam um estatuto e que... enfim, lá vão mais ou menos construindo influências e manipulando para aqui e para ali, que ganharam um estatuto...

E – E a imparcialidade pode ser um bocadinho aí posta em causa, não é?

R2 – Exacto, exacto. Portanto, uma pessoa que venha e que sabe lá se aquele é muito amigo do outro ou se vai aos fins-de-semana a casa de não sei quem, ou se até lhe lava a casa se for preciso, para ter aquele estatuto e com certeza depois, será mais imparcial, agora... depende de muita coisa à volta disso... Quer dizer... se depois essa avaliação externa tem um fim economicista é claro que vai condicionar, portanto... isto tem tudo muito a equacionar... A interna é o que a gente sabe... Geram-se sempre estas coisas, estes grupinhos...

E – E qual é que tu achas que é um mal menor? Mesmo assim?

R2 – Um mal menor... sei lá... Talvez a interna, porque apesar de tudo a gente conhece as pessoas...

E – Claro.

R2 – E desde que haja boa vontade... O problema é a boa vontade.

E – E o equilíbrio e algum bom senso, não é?

R2 – O equilíbrio e a competição, porque isto gera sempre competição...

E - ... entre as pessoas, pois.

R2 – Só para tu teres a noção... hmm... pelos números que nós temos, há pelo menos um relator, penso que é só um, que não vai conseguir a menção. Agora, diz-me lá, qual é o critério para ser aquele desgraçado... do bolo de relatores...

E – A menção de?

R2 – De Muito Bom ou de Excelente.

E – Ah...

R2 – Nós temos os números...

E – Sim, vocês têm uns números à parte, eu sei, que é dos relatores.

R2 – Pois, tu sabes. E nós já sabemos os números que são para os relatores, os números para...

E – Aqui na escola já sabem isso.

R2 – Já sabemos isso. E... e... neste momento, o que eu sei, é que há um relator, desgraçado...

E – Mas já sabem que é o X ou o Y?

R2 – Não, não... há um!

E – Ah, mas não sabem como vai ser a selecção.

R2 – Não. Não... e quando o desgraçado lhe calhar isso pela porta, então o que é que ele vai pensar? Por que é que fui eu?

E – Claro.

R2 – Sim! Mas porquê?

E – Porque as quotas não chegam para todos.

R2 – Não... não chegam. Já viste o mau estar que isso vai criar?

E – Pois vai.

R2 – Isso causa mau estar.

E – Aí eu acho que o relator vai ter que ter muito cuidado com os relatórios que fazem e com as evidências que apresenta do avaliado.

R2 – Pois. Mas oh São, aí há sempre aí uma carga de subjectividade.

E – Pois há.

R2 – Eu não pedi... aliás cheguei a pedir observação de aulas mas depois disse “Não”. Eu sou franca, eu não tenho mesmo...

E – Eh pá, e no escalão em que tu estás também não... Estás no 8º ou no 9º?

R2 – Eu estou naquele que é para passar para o 7º...

E – Ah, do 6º para o 7º? Ah, esse exige quotas ainda...

R2 – Exige quotas. Não exige é aulas observadas. Mas exige quotas.

E – É, é, é... Eu não pedi também este ano porque eu passei para o 5º há um ano. E como vou do 5º para o 6º, não tenho quotas e só tinha dois anos, estás a ver? Era um ano, com mais um ano dava o mestrado e este Março que vem já passava para o 6º.

R2 – Então, em Março eu já tinha passado, se isto não estivesse congelado, já para este, o 7º. Então para o antigo nem se fala que já estava no 9º há que tempos.

E – Pois.

R2 – Mas pronto, só que este não exige... Estou sujeita às quotas mas não tenho que ter...

E - ... Aulas observadas. Pois não.

R2 – E depois eu acabei por não pedir que eu não tenho paciência para isso. E agora... e depois quando eu ouvi os números até fiquei contente por ter tirado. Por que assim... isso causa um desembuche(?) desgraçado.

E – Causa, causa, exactamente. Hmm... ora, o que é que eu te ia perguntar a seguir? Ah, já sei. Se defendes algum modelo de avaliação, ou procedimento avaliativo dos professores, se tens na tua ideia algum procedimento que seria mais correcto, ou mais eficaz... ou não é adequado?

R2 – Neste momento não. É assim, hmm... aquele modelo antigo, porque me custa também ouvir nos *media* que os professores não eram avaliados. Isso, apesar de tudo, não é 100% verdade. As pessoas sempre tiveram que fazer acções de formação, as pessoas sempre tiveram que fazer relatórios e sempre tiveram uma avaliação da direcção das escolas.

E – Claro, se elas davam sempre Suficiente ou não, a culpa era delas.

R2 – Exactamente

E -... se não chamavam as pessoas se não estavam satisfeitas...

R2 – Exactamente! Pois com certeza! E eu quando oiço na comunicação social “Os professores...Ah, agora é que sim, agora é que têm avaliação, que não eram avaliados”. Isso revolta-me porque isso não é verdade! Eu tenho lá e tu também tens, montes de relatórios de há não sei quantos anos!

E – É verdade!

R2 – Portanto, nós sempre fomos avaliados. Agora, como isto é tudo uma questão economicista e não há dinheiro para nos pagar e tem que haver maneira de travar as pessoas, X anos e mais X anos naquele escalão...

E – Claro.

R2 – Eu penso que estas coisas também surgiram por causa disso! Portanto, dizer assim, “Ah.. é muito importante!”. Eu neste momento ainda tenho algumas dúvidas que se consiga arranjar um modelo de avaliação que, efectivamente, melhore as... práticas lectivas.

E – Porque no fundo era isso, era já essa a questão que eu te ia colocar a seguir. Era se achas se há alguma relação entre a actividade supervisiva, o desenvolvimento pessoal e profissional do professor e o conseqüente sucesso da aprendizagem dos alunos.

R2 – Não. Eu neste momento acho que não porque, lá está o que a gente estava a falar há bocado. Tu podes ter uma pessoa que planeie muito bem uma aulinha, que combine tudo com os meninos, até parece que eles aprenderam tudo mas... foi só naquela aula em que estive a pessoa a assistir. E depois, tirando isso, não há. Não há...

E – Por isso, se fosse uma supervisão mais informal...

R2 – Sim.

E - ... sem este peso de números porque acaba por punir, porque a avaliativa é punitiva...

R2 – Exactamente.

E - ... provavelmente surtiria outro efeito.

R2 – Eu acho que sim.

E – Só que o Ministério começa a casa pelo telhado e quer é, nós todos, aqui quase à batatada, não é?

R2 – É, tal e qual.

E – Depois, nas discussões e reflexões que realizam no departamento, ou encontros, sobre o processo de ensino-aprendizagem, os professores reconhecem a necessidade de formação pessoal contínua como um

dos elementos fundamentais para o seu desenvolvimento profissional, ou não? Ou acham que já têm o estágio e depois do estágio vem a experiência...

R2 – Não, não, por acaso não acho.

E - ... não é preciso realizar formação contínua.

R2 – Não, não. Isso, as pessoas têm noção que estão sempre a aparecer coisas novas, que há mudanças nas gramáticas, que há a questão das TIC, que a gente tem que acompanhar senão depois também não tem pedalada para os miúdos... eu não acho nada que as pessoas... Lá está! Eu penso que já houve uma geração anterior à nossa cristalizada na profissão.

E – Sim.

R2 – Neste momento, não me parece que as pessoas tenham essa perspectiva, de maneira nenhuma. Acho que as pessoas têm noção que precisam de...

E – Para além de precisar do crédito, vão também pela necessidade.

R2 – Sim, vão.

E – Porque o crédito... Chegámos até a fazer acções que nem tinham a ver com a área porque precisávamos, não é?

R2 – Exactamente. Agora lá está, não... não concebo também formação nos moldes que a gente tem! Neste momento, a gente tem formação... hmm... temos formação auto-financiada em que a gente é que tem que a pagar; temos formação fora do horário lectivo... e outras profissões... o meu cunhado trabalha nos CTT e nem o 11º ano completo tem, quando vai fazer formação é um dia para formação! Ele não vai ao fim-de-semana fazer a formação.

E – Ao nível dos bancos é igual.

R2 – Pronto! Com certeza! Porque quem é que vai beneficiar com isso?! É a própria instituição que vai beneficiar com isso! Não é só a própria valorização da pessoa que faz gala em ter muitos diplomas lá arquivados!

E – Claro.

R2 – Eu penso que a própria instituição tem... benefícios com isso! E enquanto não se encarar isso assim, também se continuam a explorar as pessoas.

E – É sempre. A vários níveis... Exacto.

R2 – Eu acho que as pessoas reconhecem que necessitam.

E – Pois. Agora aqui três práticas que tu achas que era importante implementar no teu sub-departamento que... práticas porque já se percebeu que não há uma prática instituída de reflexão, nem de trabalho conjunto, nem de trabalho colaborativo, não é? Então, quais, três que tu achasses que eram promotoras, uma, por exemplo, pode ser para a reflexão, que está ligada, de algum modo ao trabalho colaborativo... e que, conseqüentemente, poderia vir a melhorar o desempenho profissional do professor. O que é que tu achas, por exemplo, nas reuniões de departamento que seriam favoráveis a este trabalho mais colaborativo, mais conjunto, e que poderiam, realmente, contribuir mais para o desenvolvimento profissional e para a melhoria das práticas, no fundo...

R2 – É justamente, não haver a noção que... eu tenho que apresentar não sei quantas evidências e não sei quantas coisas... e o outro também vai apresentar, e depois o outro está na mesma situação que eu e... se eu lhe digo isto, ou se eu troco isto com aquele, ou se eu colaboro com aquele, estou a perder coisas que

são para mim... Estás a ver, as pessoas estão a olhar muito para o seu próprio umbigo porque, depois, têm a noção que se vão partilhar isso com outro... se calhar isso também lhes vai fazer falta para a avaliação delas próprias... Pronto, isso para mim é... se a gente não tivesse a avaliação nesta perspectiva, eu acho que o trabalho colaborativo melhorava. Logo a partir daí. E conseqüentemente, o desempenho profissional também melhoraria se houvesse essa prática de a gente ir... “olha, anda cá, não sei quê”. Ou até de dizeres assim “Olha, anda cá tu hoje falar um bocadinho do Memorial que na próxima semana vou lá eu à tua turma falar um bocadinho do Felizmente há luar”, que eu já uma vez experimentei uma coisa assim... Até se podia trocar! Habitua-se até os miúdos a ouvir outros professores...

E – Claro.

R2 - ... a ver outras práticas, enfim, a experimentar outras actividades e aí... a coisa ia.

E – Pois, e provavelmente, se não foste este modelo, segundo o que tu dizes e o que estás a experienciar enquanto relatora, também, no departamento podia existir mais momentos, mesmo, de trabalhar os materiais. E as pessoas evitam-no agora porque é uma arma, vá lá, que têm.

R2 – Pois, pois... Porque têm uma ficha muito boa, que até podem mostrar como evidência de qualquer coisa... vá, é uma suposição. E agora vou-te dar a ti. Então e tu depois se usas a ficha?!

E – Claro. E depois nem a constroem ali?

R2 – Pois não. Vem de casa.

E – E o que se pretende é que fosse mesmo construída ali. Em vez de estarmos a duplicar trabalhos ou a triplicar... “olha, tenho uma ficha de gramática para fazer... sei lá, para o 8º, para o 9º, para um nível. Eu, tu e ele estamos a dar, olha, vamos aqui sentar e vamos aqui fazer...” Ficavam todos beneficiados!

R2 – Claro. Claro.

E – Mas achas que cada vez mais há esse entrave pelo sistema?

R2 – Não, não... há um entrave pelo sistema.

E – E achas que a coordenadora tenta promover esse trabalho conjunto nas reuniões?

R2 – Tenta, tenta... até fazer grupos de trabalho, e tudo... Sim, não isso tenta.

E – Porque os inquiridos acham que não.

R2 – Ai acham que não?!

E – Eu a ela confrontei-a com essas coisas. Acham que não. É... não se consegue, é inconclusivo. 15% diz que sim, 20% diz que algumas vezes, 10 diz que não, por exemplo... estou a dizer, é inconclusivo. Acham que tratam muito a parte teórica, por exemplo, planificações faz-se em conjunto, logo no início do ano... hmm... que depois trata muito aquelas metas que vêm... as coisas orientadoras do Pedagógico, estás a ver? Para as metas para 2015, para isto, para aquilo, para aqueloutro, mas trabalho efectivo do ensino-aprendizagem, por exemplo, problemas de disciplina, pensar ali como é que a gente soluciona, uma estratégia... Ou de um conteúdo que tivemos mais dificuldade em dar... que não há promoção disso.

R2 – Hmm... Ela tenta, o que se façam grupos e que as pessoas reflectam sobre isso. Agora, lá está. Depois se houver aquela... divisãozinha... porque isto é como nas turmas! Dentro da turma tu também tens o grupinho que é da Ponte do Rol e o grupinho que é da...

E – Claro, exactamente, pois...

R2 – Estás a ver? E dentro dos departamentos e dos sub-departamentos isso também acontece! E por mais que também haja uma... lá está. Das duas uma, ou há uma figura que é muito assertiva e que...

E – ... que impõe.

R2 – Mas isso depois também dá o que a gente sabe...

E – A gente sabe, claro, tem consequências negativas.

R2 – E depois também não são pessoas que, elas próprias, sejam eficientes...

E – Claro.

R2 – E depois querem mandar nos outros mas não sabem fazer para elas... Pronto, isso também não dá.

E – E gera mau ambiente! Acaba por não conseguir na mesma.

R2 – Pois, não consegue na mesma! Se é uma pessoa que, apesar de tudo, até dá alguma liberdade às pessoas de elas próprias, se quiserem, fazer... e propõe, olha, o que acham de fazer um grupo e não sei quê... Claro que a senhora não vai ver... “Olha, pica aqui o ponto, para ver se estás a fazer o grupo com aquele” ... Ela propõe!

E – Porque há alguns que fazem.

R2 – Há alguns que fazem.

E – Fazem, fazem e continuam a fazer.

R2 – Sim.

E – Pois, a picar o ponto a ver se está feito!

R2 – Ah, a ver se está feito! Sim, pois...

E – Sim, há alguns que fazem e continuam a fazer!

R2 – Pois, mas ela não é desse tipo de pessoas.

E – Claro! Já percebi, eu isso já percebi.

R2 – Dá alguma liberdade para as pessoas fazerem as coisas.

E – Mesmo criando um bom ambiente, já percebi...

R2 – Sim...

E - ... a mim, pelo menos, tenho essa noção.

R2 – Faz um grande esforço para isso.

E – Dos contactos que tenho tido, parece que é uma pessoa que tenta proporcionar um bom ambiente...

R2 - ... tenta, tenta, e é muito difícil o papel dela, também.

E – Pois, já me falou disso.

R2 – Não é um grupo, um sub-departamento fácil porque, lá está, existem sempre duas ou três pessoas...

E – Ela diz que acha que não é muito coeso.

R2 – Não é. Existem sempre duas ou três pessoas que, como a gente já falou, se acham supra-sumos e acham...

E – Inquestionáveis e etc, etc.

R2 -... que deviam ter Excelente e que os outros...

E – Claro.

R2 - ... e os outros não... E pronto, isso para mim... acho que todos nós... eu costumo dizer e já disse isto até em reuniões de sub-departamento. Eu acho que todos temos telhados de vidro e temos...

E – Ah, sim, ninguém é perfeito.

R2 – ... e enquanto não aprendermos que ver o cisco no olho do outro não resulta porque a gente tem que ver primeiro o do nosso olho... não vamos mudar nada!

E – Pois não. É mesmo uma questão de mentalidade, eu acho, e de abertura, que as pessoas não têm ainda, não é?

R2 – Não têm. E com estes modelos assim não vão ter.

E – Pois, ainda pior, pois. Ainda vai condicionar... Bem, então, por último, só queria perguntar se gostarias de evidenciar algum aspecto que consideres relevante e que não foi objecto de reflexão nesta nossa entrevista...

R2 – Não, a gente foi falando, pronto, ainda fomos fazendo alguns “à partes”, mas o único aspecto que eu considero relevante é que este modelo... ainda não é este! O outro não era, este também não é...

E – Claro.

R2 – De facto tentou-se que não estivesse centrado só no sub-coordenador, ou no coordenador...

E – Para descentrar.

R2 – A observação de aulas, para descentrar, mas ainda não foi desta.

E – Ainda não foi desta. Pois claro.

R2 – Também ainda não foi desta porque depois gerou estas questões... Que... as pessoas pensam assim, sobretudo pessoas que se acham supra... “que competência é que eu acho naquele ou naquela, para vir aqui ver as minhas aulas?!” Estás a ver?... Porque nem sequer, há pessoas que nem sequer dão a mão à palmatória, que a gente tem todos a aprender uns com os outros! Nem que seja em termos de relações pessoais!

E – E é aí que ganharíamos todos, é essa linha que eu defendo.

R2 – Pois! Porque uma pessoa pode ser muito boa cientificamente, mas ser uma besta em relações humanas! E eu para mim...

E – Sim, sim, e mesmo na transmissão dos conhecimentos

R2 – Exactamente. E isso a mim... há ali logo um *handicap* para mim que não... uma pessoa dessas já não aprende!

E – Claro!

R2 – E, se calhar, como eu, há muitas pessoas que não aprendem.

E – Exacto. Sim, perfeitamente!

R2 – Porque há muita maneira de mater pulgas! Como tal, as pessoas têm que se convencer disso!

E – Mas lá está e voltamos ao mesmo, as mentalidades sem mudar, a abertura... porque senão não conseguimos. E eu até acho, vou-te dizer, que há alguma dificuldade com este outro modelo, se não mudar

a mentalidade e se não houver alguma abertura, não passamos do mesmo, porque não há modelos ideais, nem perfeitos! Se nós não contribuirmos com alguma coisa para.

R2 – Claro.

E – Não é?

R2 – Pois.

E – Mas como, realmente, há sempre os *lobbys* em todo o lado, como tu dizes, e essas questões... Olha, Elsa, muito obrigada...

R2 – Nada, bom trabalho e boa sorte.

Anexo G

Entrevista ao Relator 3

Entrevista ao Relator 3

Entrevistadora (E) – Então, diga-me, por favor, o que para si, significa para si supervisão e avaliação?

Relator 3 (R3) – Ora, por um lado, a supervisão, para mim, neste momento... hmm... segundo todos os parâmetros vindos na legislação, a supervisão, para mim, neste momento, equivale mais a uma delação. Porquê? Porque eu acho que, embora neste momento, no meu departamento, eu sou a pessoa mais velha, tanto a nível de idade como a nível de tempo de serviço na carreira, eu acho que os professores são elementos congregadores dentro de um departamento e, a supervisão, neste momento, está a ser um elemento desagregador desses mesmos... hmm... desse mesmo conjunto dos professores que fazem parte do departamento de línguas. Por isso eu sinto-me um delator porque eu acho que os meus colegas não estão num estágio... não estão... muitos deles já têm muitos anos de serviço...

E – Hmm, hmm.

R3 – Hmm, e portanto eu sinto que estou, aqui neste momento, a ver uma coisa, não é? Que vai impedir, por vezes até, eu sinto, o bom relacionamento e a boa interacção entre os seus pares, mas também, até a sua interacção com os alunos. Porque os alunos... quando nós... se nós já tivéssemos uma prática, ao longo dos anos, de irem sempre colegas assistirem às aulas, por exemplo, a porta está aberta “olha, hoje vais tu dar a minha aula”, mesmo para os alunos verem outras maneiras de... outra prática lectiva, outras... hmm...

E - ... formas de abordagem, outros pontos de vista, não é?

R3 – Exactamente! Se isso já fosse norma padrão, então eu sentia que aí a supervisão era válida. Agora, seu no estágio quando me regulava quando o ... o formador e entrava-nos porta fora... não digo no princípio, porque nós estávamos ainda verdes... No meu caso não porque eu quando fiz estágio, como sou de uma outra época em que nós éramos atiradas para uma escola e só não sei quantos anos após é que nós tínhamos hipóteses de fazer o estágio... Ora quando nós tínhamos o estágio, por vezes nós já tínhamos cinco, seis e dez anos de prática lectiva, o que era muito confrangedor porque nós já tínhamos criado determinados padrões de ensino e depois vinha um formador dizer... naquela altura, portanto, o orientador de estágio, dizer... “não, não é nada disso” e nós víamos que as coisas não resultavam.

E – Claro.

R3 – Agora, neste momento, eu acho que isto não resulta, portanto, ou institui-se, a nível de... até de escola... pode até nem ser a nível do Ministério, uma prática em que os vários elementos do grupo vão frequentemente às aulas uns dos outros para aferirmos, para vermos...

E – Para naturalizar a questão, não é?

R3 – Exactamente. E mesmo para vermos e dizermos “Ah, de facto, eu com tantos anos não me lembrava disto!” Pronto, e o outro dizia “olha, por acaso isto dá jeito, e tal, não te importas de me emprestar esse material porque os alunos reagiram tão bem quando eu vi na tua aula e pode ser que os meus também reajam”. Pronto...

E – Então, nesse sentido, acha que neste momento, a avaliação sobrepõe-se à avaliação, completamente...

R3 – Ai, completamente. Eu acho.

E – Não é? Os fins com que observa não é para orientar ou reorientar as práticas, para haver essa aprendizagem comum, não é? De ambas as partes...

R3 – Correcto, correcto...

E – Mas para avaliar e apenas para dar uma nota.

R3 – Para dar uma nota. Porque depois... Por que é que eu digo que é relator? Que sou relatora delatora? Porquê? Porque eu depois, tenho que transformar, numa nota, todos os dados que eu observei. Portanto, e outro colega pode estar ou não estar de acordo. Está no seu direito, a legislação permite, portanto, uma série de processos seguintes, mas o que é facto é que eu vejo-me confrontada com uma nota...

E – Claro.

R3 – E depois há outra coisa! É que neste momento está-se a dar muito mais valor aos departamentos das tecnologias e das ciências, até que têm... é muito mais fácil traduzir as coisas em nota... e esquecem-se dos departamentos das humanidades, que não é só o departamento de línguas, é o departamento de história, de filosofia... em que as nossas especificidades são muito complicadas para transformar em nota.

E – Difíceis de objectivar, sim. Reside alguma subjectividade...

R3 – Exactamente, é muito complicado...

E – Exacto.

R3 – E não se está a dar valor ao pensamento humanístico.

E – Exacto.

R3 – Porque o pensamento humanístico, neste momento, é para abater, só que se esquecem que se as pessoas não tiverem um pensamento humanístico estruturado...

E – Então, em que medida acha que a supervisão pode contribuir para a melhoria das práticas do professor?

R3 – Eu acho que neste momento não contribui em nada, zero!

E – Mas poderia! Se fosse noutros moldes.

R3 – Noutros moldes, sim. Não sei como, não tenho aqui o conhecimento da pólvora, não sei como... porque isto depois está interligado com isto, portanto com a parte interna ou externa, avaliação interna ou externa, pronto. Mas neste momento, como está formulado, como nos vem das instâncias superiores, eu acho que é zero.

E – Exacto. Nem melhora a qualidade das práticas do professor nem, conseqüentemente, a qualidade de ensino.

R3 – Nada, nada. Para mim!

E – Exacto, exactamente. Pronto, então... Existe no sub-departamento, neste caso, o sub-departamento a que pertence, uma prática regular ou seja, instituída, de partilha de materiais, de preparação conjunta de aulas, de elementos de avaliação?

R3 – Ora, neste momento, o que é que nós temos no sub-departamento... Hmm, portanto, eu como professora desta escola há muitos anos, já vivi vários períodos. Vivi um período bastante bom, nesta mesma escola com alguns dos colegas que ainda estão aqui e outros que já se reformaram neste momento, em que, de facto, havia uma prática regular de preparação de aulas, de materiais, de um grande trabalho em conjunto, de um trabalho saudável... um trabalho saudável, uma camaradagem saudável. Neste momento, com a questão das supervisões e da avaliação, o que é que se passa no sub-departamento? No início do ano, sim senhora, reunimos todos, preparamos as coisas, fazemos a planificação de longa data, do ano lectivo, fazemos a planificação de período, ou trimestral... E pouco mais. Porquê? Porque as pessoas, neste momento, guardam para si as suas coisas porque vão ser avaliadas sobre aquelas coisas.

E – Não quer partilhar porque pode ser uma arma para a sua avaliação.

R3 – Exactamente. E portanto, não há... Há alguns, depois, entre nós que ainda partilhamos as coisas, talvez os mais velhos que, neste momento, não sentem esse peso... Por exemplo o meu caso... Eu estou no que era, antigamente, o topo da carreira, nem sei se irei chegar ao outro índice ou não porque isso deve ser uma visão lúdica...

E – Mas isso é para todos...

R3 – E, portanto, eu estou num momento e numa fase de vida e de carreira em que não tenho nada a perder.

E – Claro, pois.

R3 – Portanto, é-me indiferente. Querem, não querem, tomem lá... É-me igual.

E – Mas não acha que as pessoas podiam, na mesma, fazer essa partilha apesar disso?

R3 – Hmm... eu não acho porque acho que agora, ultimamente, há uma grande falta de ética.

E – Pois, sob esse ponto de vista...

R3 – Há uma grande falta de ética, há uma grande falta de princípios e os meus valores da minha geração não são os valores da geração mais nova. Eu sou de uma geração, vivi todo o problema na faculdade, o antes do 25 de Abril, sou de uma geração de grupo. Sou de uma geração em que o grupo era importante, aquilo que se decidia em grupo era para valer até ao fim, doesse a quem doesse. Partilhávamos tudo.

E – E agora não há esse espírito?

R3 – A geração, as gerações, a geração de 50, portanto, que tenha agora os 50 anos, também, ainda tem essa prática, esses valores instituídos, as gerações a partir daí, acabou. É eu por eu, eu por mim e eu no topo. Ponto.

E – Pois, eu não perfilho. Eu já sou um bocadinho, mas não sou assim, mas pronto... de qualquer forma...

R3 – Pronto, é a minha opinião.

E – Claro, está a falar de uma forma generalizada. Acha que a subcoordenadora tenta que, realmente, as pessoas partilhem, ou em reuniões de departamento, ou em encontros, acha que de algum modo ela tenta proporcionar...

R3 – Tenta, mas eu acho que esse problema, como eu sou de português / francês e continuo a dar português / francês...

E – Hmm, hmm.

R3 – Eu, em francês não considero, considero que nós partilhamos, que nós ainda fazemos coisas em conjunto, isso tudo. Em português, as coisas são muito mais complicadas.

E – Nota mais no português do que no francês.

R3 – Sim.

E – Então, como pode verificar, no questionário efectuado aos seus colegas, uma das perguntas enumerava um conjunto de factores que, eventualmente, podem influenciar a receptividade de práticas supervisivas por parte dos professores. De entre os vários mencionados, os mais cotados, digamos assim, foram estes três: 81,3% dos inquiridos considerou que o facto de o professor fazer tudo e esta burocratização do trabalho do professor está no topo, como vê; a seguir com 75%, a descoordenação de horários para o

trabalho em equipa; e depois, 56,3% acha também que há falta de disponibilidade, interesse e motivação dos próprios professores. Concorda com estes elementos, porquê, e se acha que existem outros...

R3 – Pois, eu concordo com estes três elementos embora... embora reconheça que, para mim, o factor principal é a burocratização... tem um determinado peso, mas, ainda pior, é a descoordenação para o trabalho em equipa. Embora nós, neste momento, estejamos quase 35 horas na escola, há tanta coisa que nós, mesmo estando tantas horas na escola, para nos reunirmos, é extremamente complicado se não for a 4ª feira à tarde. Que é... o espaço que a escola tem para as reuniões. É muito complicado porque, mesmo que nós, não estejamos no tempo lectivo, estejamos no tempo não lectivo, não há hipótese de nos encontrarmos.

E – Porque há sempre outros assuntos a tratar, não é? Esta ideia do professor “faz tudo”, faz isto, faz aquilo e se calhar foge à essência, que era preparar as aulas e para aquilo que nós fomos...

R3 – Ah, claro! Mas isso plenamente de acordo! Eu cada vez me vejo mais, aquilo que eu gosto... e eu neste momento, ainda não me reformei porquê? Porque a escola ainda me dá prazer. Dá-me prazer no sentido dos alunos, de preparar as aulas, de lidar com eles, de estar com eles até nos intervalos... Isso ainda me dá prazer, ainda saio de casa todos os dias e digo “Não, a escola dá-me prazer”. Agora, há muitos outros factores que... neste momento me cansam de sobremaneira...

E – Tem a ver com o resto do sistema?

R3 – Do resto do sistema.

E – Exactamente, pronto.

R3 – Por outro lado, eu acho que, para muitos professores, há uma grande desmotivação neste momento. Desmotivação e porquê? Porque, por exemplo, enquanto que eu digo, “Eu vim para professora porque gostava”... porque era aquilo que eu queria fazer. E tive outras propostas de trabalho quando iniciei a carreira e larguei essas propostas todas porque eu queria ser professora... O que é que, também nesta motivação dos professores eu reconheço? Que há grande parte do leque do corpo docente que está aqui porque não arranjou outra saída.

E – Esse factor é curioso, é curioso. Esse factor é curioso, que está a apontar, porque de facto acho que... que é visível em alguns departamentos, não é?

R3 – Estão aqui porque não arranjam outra coisa, muitos deles estão aqui porquê? Porque ainda têm aquele horário, portanto... Não têm quase nada de componente não lectiva porque ainda estão dentro do horário da componente lectiva, estão aqui... dão as aulinhas, “vou-me embora, eu quero é receber o meu ao fim do mês”.

E – Pois.

R3 – E desde... outra coisa que eu também reconheço, que os alunos... gostam muito mais de terem professores “cotas”, como eles dizem, do que propriamente ter professores mais novos. E porquê? Porque os alunos reconhecem nos “cotas” que o professor, tão depressa, passa-lhe a mão pela cabeça como é capaz de o pôr fora da aula. Mas ele vê que é justo. Quando...

E – O grau de exigência e de rigor, não é?

R3 – É isso...

E - ... que é preciso ter em alguns momentos.

R3 – Por outro lado, eles também vêem que nós somos justos a dar as notas. Portanto, e como fazemos autoavaliação, eu penso sempre para eles escreverem porque gosto de ter um suporte de papel, eu vejo

que, aquilo que eu penso que vou dar é aquilo que eles atribuem. Portanto, eles reconhecem-nos, em nós, justiça. Enquanto que, muitas vezes, com os colegas mais novos, é muito complicado. Muito complicado. E porquê, também? Cá está, volto ao mesmo primeiro ponto. Há falta de valores, há falta de ética.

E – Hmm, hmm. Muito bem. Então, dando continuidade, neste âmbito, neste contexto, não é? Sentiu dificuldades em reunir com os colegas para desenvolver trabalho conjunto, uma vez que é relatora, não é? Em que momentos é que o fez e se sentiu que houve algum obstáculo que queira evidenciar?

R3 – Não... Aqui assim, não. Houve relativamente facilidade. Uma facilidade que, enfim, dentro de toda a complexidade, mas conseguimos juntar... aqui na escola, a observação de aulas só foi feita no 3º período, o que tornou um trabalho pesadíssimo, porque nós estávamos mesmo no final do ano... Foi um trabalho muito pesado, foi um trabalho muito complexo e muito cansativo, mas penso que houve disponibilidade de parte a parte. Pronto, as coisas tinham que ser feitas, não havia outra solução, então teve que se arranjar uma plataforma de entendimento, até porque, no final do ano, também é um bocado complicado para nós relatores e para os próprios colegas, observar aulas, porque estávamos a duas semanas de terminar, praticamente, o ano lectivo... Em que, conseguir arranjar, praticamente, uma aulinha... porque era teste, porque era a aula de correcção do teste...

E – Claro, claro...

R3 – Tudo isso, mas pronto, conseguiu-se essa plataforma.

E – Essa plataforma. Muito bem. Na sua opinião, que perfil, características, portanto, e competências deve ter o relator? Uma vez que já experienciou, não é? E que já teve outras experiências anteriores...

R3 – Eu acho que, acima de tudo, o perfil fundamental, seja de relator, ou tenha sido, antigamente, de um orientador de estágio... A meu ver, o primeiro ponto é a ética e os valores. Aliado, claro, à sua competência da prática lectiva e à sua competência de toda a outra estrutura, de uma parte teórica, aliada, pronto, aquilo que eu referi há pouco, da prática lectiva. E também, nós como professores de português, haver também uma abertura cultural, porque nós ao darmos uma aula de português podemos ir buscar tudo e mais alguma coisa.

E – Sim, há vários caminhos.

R3 – Pronto... Isso, para mim... Mas acima de tudo, acho que tem que haver uma ética, ora, se todas as corporações têm uma ética, por que é que um professor não há-de ter uma ética, também? Eu acho que é fundamental, porque se nós tivermos uma ética, tivermos uns valores, tivermos um caminho e um fio condutor e não nos desviarmos dele, todos os outros colegas sabem aquilo com que podem contar.

E – Claro, claro, claro, é evidente. Certo. Dos inquiridos, apenas 62,5% considera importante a capacidade de relacionamento interpessoal do relator. Qual é a leitura que faz deste dado? Concorda que é pouco importante, é importante, qual é a leitura que faz?

R3 – Para mim, aqui há dois pontos. Por um lado, eu acho que o relacionamento interpessoal não é muito importante. Porquê? Nós estamos num universo heterogéneo e como qualquer ser humano, nós temos pessoas com quem nos damos melhor, outras com quem nos damos pior. Se, eventualmente, nos calha as pessoas com quem nos damos pior, nós talvez tenhamos um distanciamento, porque aí não entra o afecto e a partilha, talvez vejamos melhor só o aspecto profissional. Hmm, dentro, da tal ética que eu tracei. Mas por outro lado, eu acho... isso é um ponto, lá está... o tal aspecto dúbio. Por outro lado, se nós tivermos uma maior interacção com o outro colega, eu penso que, no meu perfil ético, isso não vai interferir na minha observação, mas perante os outros, isso vai interferir.

E – Poderá dar uma imagem ou outra, não é?

R3 – Exacto.

E – Não há tanta imparcialidade.

R3 – Exactamente. E é aí que eu acho que... as coisas são... comigo não. Porque eu, numa altura em que eu vou nesse aspecto profissional... acabou.

E – Amigos, amigos, negócios à parte.

R3 – Exactamente. O amigo ficou no primeiro degrau da escola e eu, eticamente... Por isso é que eu digo que para mim é tão importante a ética e os valores.

E – Claro, agora perante o restante grupo...

R3 – Não é. O restante grupo vai sempre equacionar se não há ali... porque por vezes, uma décima é importante, vai equacionar se essa décima não foi dada porque eu era amiga.

E – Claro, pois, exacto. Aí é inevitável, neste contexto. Nesta conjuntura em que vivemos. Porém, 87,5% menciona como fundamental a experiência profissional. Da sua experiência que tem tido enquanto relatora, considera também que é fundamental e é para si suficiente? Que são duas questões, não é, pode ser fundamental mas pode achar que não é suficiente ou... portanto, é a sua opinião que eu gostaria de ouvir sobre.

R3 – Sim...

E – Considera que é fundamental ou...

R3 – Eu acho que é fundamental, a experiência. Até porque, eu penso que as pessoas... hmm, como é que eu hei-de dizer... eu penso que as pessoas, portanto, preferem... Nós aqui somos três relatores, portanto, estamos em períodos distintos da carreira e houve aqui uma certa fricção com algumas pessoas que iríamos observar – embora depois tenham, grande parte, retirado o seu pedido de observação de aulas – e, havia uma pessoa que estava atribuída a um outro relator e que mesmo em cima da hora passou para mim porque essa pessoa dizia que estavam ao mesmo nível de...

E – Pois, não reconhecia competência no outro.

R3 – Exactamente. Não reconhecia, portanto, passou para mim porque eu era a pessoa mais velha segundo a legislação, portanto agarrou-se à legislação e eu disse “Tudo bem, não há problema”.

E – Claro, claro.

R3 – Embora eu considere que deveria ter tido, mesmo ao longo ter tido muita coisa (?), mas que deveria ter tido uma formação, não digo daquelas de 100 horas ou de 50 horas...

E – Claro.

R3 – Mas pelo menos uma formação de, pelo menos de 25 horas para nos dar algumas linhas orientadoras.

E – Pronto, que é esta questão... É esta última, pois 81,3% considera que o relator deve ter formação especializada. Dos inquiridos, não é?

R3 – Exactamente...

E – E conhecimentos para orientar e reorientar as práticas, seria nesse sentido que estava a pensar.

R3 – Nesse sentido, que era haver linhas condutoras e porquê? Porque depois o grupo de relatores, pelo menos, nós partíamos de uma base igualitária, igualitária. Todos tínhamos tudo aquela acção pequena, não acções enormes...

E – Claro, também não seria necessário com a experiências que as pessoas têm...

R3 – Portanto, mas partíamos de uma base em que, ou pelo menos, determinados elementos eram comuns. E depois, iríamos para o pormenor, portanto, o ... grosso da coluna era comum e depois há sempre aqueles pormenores que vão individualizar cada relator e cada colega que nós vamos observar.

E – Claro, como é óbvio, não é? Não acha que, ao nível desta experiência, até porque me relatou o facto de alguém... porque a colega tinha mais experiência... não ter receio, até porque as quotas, os Muito Bons e os Excelentes, etc, também um pouco relacionado com o auto-conceito que cada avaliado tem de si próprio? Que, como “peço avaliação, provavelmente eu tenho que ter Muito Bom ou Excelente”, não é? Independentemente de ele merecer... Mas há pessoas que têm um auto-conceito muito elevado relativamente a isso...

R3 – Sim, sim, sim.

E – E acha que esse jogo também não terá a ver com... com o facto de credibilizar esse seu desejo também?

R3 – Eu não quero pensar nisso.

E – Não quer pensar? [risos]

R3 – Não. A minha ética não me permite pensar nisso.

E – Porque sabe que, anteriormente... Eu coloco a questão porque há dois anos, quando houve a avaliação, porque as pessoas tiveram Muito Bom e eram poucas a pedir, candidatam-se, elas não pediram! E toda a gente teve Muito Bom.

R3 – Sim...

E – E muita gente este ano pediu – eu sei das experiências das outras escolas – com a mesma mira! Mas lá por pedir observação de aulas, na minha perspectiva, não é sinónimo de ter Muito Bom ou Excelente!

R3 – Claro!

E – Depende daquilo que for observado pelo relator e do trabalho. Mas há pessoas que têm esse auto-conceito “Ah, eu pedi observação de aulas, eu sou muito bom, vou ter Muito Bom ou Excelente!”

R3 – Pois eu, segundo a minha ética, não quero pensar nisso.

E – Não quer pensar nisso, está bem, certo! [risos] Pronto, daqui já respondemos... Da sua experiência como relatora, considera que a observação de aulas perturba o relacionamento entre os colegas? Se perturba, a que nível?

R3 – Eu acho que sim, acho que perturba porque depois vemos que há uma degradação do contacto pessoal, assim como há a preocupação de tudo o que se faz para chamar a atenção do relator.

E – Hmm, pois, eu percebo. O tentar sempre exhibir, etc. para...

R3 – Portanto, eu vejo, eu lembro-me, há uns anos atrás quando não havia este carreirismo... porque neste momento trabalha-se para o carreirismo, quantas coisas – estou a falar aqui desta escola – quantas coisas nós fizemos que nem sequer foi registado... que se fez porque nos dava prazer; porque também naquela altura tínhamos alunos que não se importavam de vir aqui, até à noite trabalhar, porque tinham prazer...

E – É verdade. Sim, sim...

R3 – Hoje em dia não. Tudo se faz para ter a nota, tira-se fotografia para pôr no...

E – *Show-off*...

R3 – Tudo, tudo, tudo tem uma coisa. E, e depois, tudo... Por exemplo, nunca houve tantas visitas de estudo como este ano! Pessoas que nunca organizaram visitas de estudo, este ano organizaram visitas de estudo!

E – Pois, isso em várias escolas se vê isso...

R3 – Portanto, é o que eu digo...

E – Pois, acaba por perturbar. E acha que esta situação gera um ambiente desagradável na entidade orgânica, aqui entendida como escola? Já não só entre as pessoas, mas escola, e como é que se manifesta na prática quotidiana?

R3 – Hmm... Eu acho que o ambiente se degradou, não se degrada, degradou. No ano passado não se notou, porque lá está, há o biénio; no ano passado as coisas estavam mais ou menos latentes...

E – Hmm, hmm. E nota-se mesmo na sala dos professores, ou no bar...?

R3 – Nota-se, nota-se. Nota-se na sala dos professores, há cantinhos, há bichanar... A pessoa passa e hmm...

E – Há uma comentário que se percebe?

R3 – Hmm, ou se mudou de conversa, pronto, de tal modo que eu optei perfeitamente por ficar, nos intervalos, a falar com os meus alunos que é mais saudável.

E – Pois, assim obvia essas questões.

R3 – Exactamente. E mantenho-me, portanto, isenta. Não oiço nada, não vi nada, não percebi nada. Estou isenta.

E – Pois, nesse caso é o melhor.

R3 – Eu era relatora, tinha que sobreviver!

E – [risos] Tem que ser, às vezes, não é?

R3 – Isto está tudo dentro da minha linha ética e de valores.

E – Claro, claro. Sabe que 50% dos seus colegas acha que sim, também, que realmente se... hmm, gerou um ambiente desagradável e que 75% considera que a avaliação do relator – 75 ainda é significativo – pode interferir na progressão da carreira. O que é que se lhe oferece dizer sobre estes dados?

R3 – Eu acho que não... Se o relator fizer um trabalho honesto e isento, os outros colegas têm que sofrer as consequências, para bem, ou para mal, daquilo que apresentam. Ponto!

E – Claro. Mas sabe que ao nível dos inquéritos é sempre visto o relator como...

R3 – O delator...

E – Exacto, o mau da fita.

R3 – Pronto, por isso é que...

E - ... por isso é que eu acho que é este resultado.

R3 – Pronto! Por isso é que eu parti, logo no primeiro ponto, de ser supervisor /delator!

E – Exactamente, exacto, exacto. E vai ao encontro, precisamente, deste dado dos inquéritos. Está a ver?

R3 – Exacto, exacto. Mas eu acho que não! Portanto, eu acho que a vida é feita de opções...

E – Mas tem a ver com aquilo que eu lhe disse, que é o auto-conceito e a ideia que cada um tem de si próprio, também...

R3 – Exacto, exacto, exacto...

E – E, portanto, que ali o relator pode ser também um obstáculo para que eu suba. Não, depende lá está, do trabalho que produziu! O relator limita-se a observar e tem critérios para avaliar!

R3 – Óbvio!

E – E se for imparcial e isento, é aquilo que dá, não é?

R3 – É aquilo que dá! Depois é como eu digo, há todos os mecanismos de contestação...

E – Obviamente, claro.

R3 – Está no seu direito...

E – Com certeza, claro, mas o sistema é assim e as coisas, as circunstâncias e as condições são estas, não é? Hmm, considera que a avaliação deveria ser interna ou externa, independentemente do formato que esta tem ultimamente, não é? Actualmente e porquê.

R3 – Eu, por um lado, acho que deveria ser interna porque... Vai ser um bocadinho de explicar isto... eu acho que é interna porque não há nada melhor do que os pares, para avaliar, sabemos o trabalho produzido na escola, sabemos o projecto de escola, o plano de actividades, enfim, há todo o ...

E – E é sobre o contexto organizacional da escola, não é?

R3 - E sabemos o maior (?) inseridos. Por um lado, por um lado. E eu acho que deveria ser. Mas, pegando no que vem anteriormente, que há muitos colegas que consideram que relator interfere na progressão, então aí, será melhor um relator externo, mas que não vai ser melhor, ou o tempo de serviço, não vai ser melhor, vai ser pior. As pessoas nem sabem o que é um externo a vir avaliar o trabalho...

E – Porque ali é nua e crua, é só o que observa, não é? Não há...

R3 – É nua e crua e além do mais, não, provavelmente até é capaz de ser um indivíduo, por exemplo, ou... Até pode ser um gestor que vem avaliar uma aula de português! Que sensibilidade é que há?!

E – Isso é verdade, mas se for ao nível da mesma... ao nível da mesma área científica, aqui a questão seria a mesma área científica.

R3 – Continua, continua...

E – Acha que continua?

R3 – Continua porque é o que eu digo, a grande maioria dos colegas não viveu tempos difíceis...

E – Hmm, hmm.

R3 – Não sabe o que era o ensino antigamente. Portanto não têm noção do que é vir um indivíduo de fora para avaliar as coisas.

E – As coisas, exactamente. Portanto, o que, provavelmente, não sei se concorda comigo, poderíamos inferir, neste caso, que se a avaliação entre pares nos favorecia a todos, não é, nesse sentido em que acabámos de afirmar, então, se calhar que seríamos nós professores a... nós professores na globalidade, nos departamentos, e mesmo enquanto classe, mas abertura e outra mentalidade, não?

R3 – Ah, eu acho que sim...

E – Porque eu acho que a abertura e a mentalidade, a estão da mentalidade, de estar fechado no seu quintal e do outro entrar, que se fosse uma prática instituída, se calhar... as pessoas funcionariam de outra forma.

R3 – Eu acho que neste momento, repara, eu acho que neste momento, eu sou de uma outra geração, não é? Eu apanhei toda aquela fase de abertura de mentalidade e de revolução mental dos finais da década de 60, princípio da década de 70...

E – Claro.

R3 – E eu penso que, neste momento, nós estamos outra vez numa encruzilhada, não só ao nível do nosso país, nível mundial e a nível de tudo, não é? Porque acho que a parte do ensino não está... não caiu do céu aos trambolhões, não está descontextualizada... Estamos neste momento a atravessar que tem que haver uma revolução de mentalidades.

E – Pois. Pois, lá está, eu partilho da mesma opinião, porque senão não conseguimos.

R3 – Não conseguimos e vai ser muito complicado. Tenho a impressão que nós mais velhos temos muito mais abertura para essa revolução da mentalidade do que as pessoas mais velhas.

E – Mais novas.

R3 – Mais novas, perdão.

E – Não, porque vêm com o tal auto-conceito, das didácticas, das pedagogias e que sabem tudo e que podem fazer tudo.

R3 – Ah, sim.

E – E não pode ser assim, porque eu acho que podemos vir com alguma inovação, mas também o que já foi feito também pode servir de exemplo para nós.

R3 – Mas é que neste momento...

E – Mas para isso é preciso haver essa abertura para haver essa partilha, não é?

R3 – Mas é que neste momento, para a malta mais nova, “cota” é pessoa a abater porque está aqui a mais, porque está a tirar o lugar a outro.

E – Pois, mas isso não tem que ser visto sob esse ponto de vista.

R3 – Mas é assim.

E – Os cotas, entre aspas, como está a utilizar, às vezes trabalham mais que os mais novos.

R3 – Pois... Claro. E há outra coisa que eu digo, que é, que quando há problemas, os cotas é que vão desenrascar, não são os novos.

E – Pois, exactamente, pronto.

R3 – Esta é a minha experiência.

E – Claro! Exactamente, claro, claro. Pronto, e uma vez que até já tem muitos anos de ensino e que passou por vários modelos, defende algum modelo de avaliação ou procedimento avaliativo dos professores? Acha que havia aqui algumas sugestões que poderia dar?

R3 – Eu continuo... Claro, eu acho que neste momento, continuamos com um excesso de burocracia, esse é o primeiro ponto.

E – E isso tinha que se...

R3 – Retirar. Não quer dizer que... há sempre uma burocracia, óbvio, em todo o lado, mas eu acho que isso se vê em todo o país, a todos os níveis, porque nós temos um excesso de burocracia para tudo.

E – Claro. Mas ao nível da nossa ocupação do tempo não lectivo, não acha que...

R3 – Eu acho que deviam aliviar aí um pouco. Um pouco porque, quer dizer... é o que eu digo... e eu reconheço que muitas vezes chego a casa extenuada... por vezes não é o peso das aulas, que eu sou capaz de ter um dia uma hora ou duas horas lectivas e, depois, estou cá desde as 8h30 às 5 da tarde ou às 6. E se me perguntarem o que é que eu produzi nas outras horas, eu digo assim “O que é que será que eu produzi?”... Estou cansada, estou estourada e o que é que eu produzi? O que é que isto beneficiou os meus alunos?

E – Mais uma vez estamos a perder a essência...

R3 – A essência! Eu acho que sim, eu acho que sim. De facto... portanto e continuarem a dar-nos, outra vez, mais horas para trabalhar em casa, porque as escolas continuam, por muitas inovações, por muitas tecnologias, as escolas continuam a não ter espaços tranquilos e calmos – estou quase a fazer um pleonasma, não é? – para as pessoas se reunirem, para as pessoas discutirem, para haver partilha, que é importante...

E – E que é preciso haver disponibilidade, não só de tempo como mental, porque essa sobrecarga, sempre, leva à indisponibilidade mental!

R3 – Sim, sim.

E – Se calhar esse alívio aí, dar-nos-ia um bocadinho mais de fôlego, digo eu...

R3 – Sim... Embora tenha que haver uma... continuar a haver uma avaliação de... professores, pronto.

E – Pois, isso é inevitável, porque eu todas as classes existe. Não é?

R3 – Embora muitas vezes digam que não pode ser, mas tem que ser. É o que eu digo, eu já passei por tanta reforma, já passei por tanto tipo de avaliação, já passei por tanta coisa... bem, vamos esperar.

E – Claro, ver o que é que agora nos espera.

R3 – Exacto.

E – Considera, na sua perspectiva, que existe alguma relação entre a actividade supervisiva, se ela fosse feita nos moldes ideais...

R3 – Ou pseudo-ideais, pronto...

E – Exactamente. Que, portanto, há uma relação entre essa actividade supervisiva e o desenvolvimento profissional e pessoal do professor? E consequentemente o sucesso da aprendizagem na escola, nomeadamente dos alunos? Se ela não se fosse feita nos moldes em que caracterizou, se fosse nos moldes que deveria...

R3 – Não, eu acho que se deveria levantar um pouco essa carga da componente não lectiva, hmm... eu acho que, de facto, a nível profissional e pessoal... pessoal, enfim... É sempre um pouco mais complicado, mas pronto, pondo isso de lado, vendo o grupo como profissionais, seria melhor e... talvez até os professores iriam para as aulas com outra disponibilidade e outra maneira de estar mais satisfeitos... mais dispostos a partilhar com os alunos... hmm, não só o seu saber, como também, hmm... portanto, tornar os alunos mais cidadãos, mais pessoas. Porque eu acho que, neste momento, há muitos professores que vêem os alunos com uma grande carga, como quase um número... E eu acho que o aluno é um ser humano, nós temos turmas heterogéneas, temos que arranjar a plataforma de... conseguir pôr aquela turma homogénea, lidar com 26 maneiras de ser e tentar que a minha maneira de ser vá-se encaixar naquelas 26... Portanto, isso é um trabalho que requer psicologia, que requer tacto, que por vezes requer afecto, mas que requer disciplina, que requer ordem!

E – Sim, sim.

R3 – E eu penso que é isso é que deveria voltar à escola, que isso se degradou e, portanto, continua a perfilhar o excesso dos paizinhos a estarem aqui na escola... a dizerem que os meninos, por vezes, são complicados, têm problemas...

E – E a palavra deles vale mais do que a do professor. Mas isso tem a ver com a descredibilidade também social que nestes últimos anos se tem notado muito, a nível da autoridade...

R3 – Mas é o que eu digo, a escola é o microcosmo da sociedade onde está inserida.

E – Ah, isso sem dúvida. Espelha.

R3 – E portanto nós temos que lidar... Quer dizer, no fundo, o professor lida com tudo e com mais alguma coisa.

E – É verdade.

R3 – O professor é o que eu muitas vezes digo: eu não fui para freira mas parece que estou quase como uma freira porque estou a trabalhar 24 horas sobre 24 horas!

E – É verdade, quase não se tem tempo para a nossa vida pessoal!

R3 – Exactamente!

E – Porque independentemente de haver família ou não, há sempre coisas que possamos querer fazer, não é?

R3 – Claro!

E – Hmm, nas discussões e reflexões que realizam sobre o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, em pequenos encontros, ou em departamento, os professores reconhecem a necessidade de formação contínua como um dos elementos fundamentais para o seu desenvolvimento profissional, ou acham que o estágio bastou?

R3 – Não, não, não, não...

E – Ou reconhecem... que a formação é necessária?

R3 – Nós pensamos que a formação é necessária mas é uma formação honesta, não é aquelas formações que, muitas vezes, nos impõem e que nós...

E - ... para ter um crédito.

R3 – Para ter um crédito e que nós temos que escolher uma coisa qualquer porque temos que ter o crédito e muitas vezes não interessa... entre aspas, não é... “nem ao menino Jesus”.

E – Claro. Pois, exacto. Mas reconhece que há de facto essa preocupação por parte dos professores.

R3 – Ah, claro, eu acho que é importante! Eu com 36 anos, eu digo, nos últimos tempos, a única acção de formação... Eu digo, finalmente, ao fim de tantos anos, eu consegui aprender algo de novo, eu consegui vir satisfeita depois de um dia inteiro de formação, foi quando eu fiz a formação da supervisão para exames.

E – Hmm, hmm.

R3 – Aí é que eu digo finalmente, ao fim de tantos anos...

E – Estava direccionado.

R3 – Estava direccionado, tinha pessoas competentes, pessoas humanas e pessoas que ainda me enriqueceram!

E – Está a falar daquela formação de supervisão de exame...

R3 – De exame! Exactamente. Há dois anos, com a Cristina Duarte e a... ai não me lembro... Alice Costa!

E – Ah, sim, a Cristina Duarte foi minha professora de faculdade...

R3 – Foi minha colega de faculdade! E eu aprendi alguma coisa, ao fim de tantos anos!

E – Claro, exactamente.

R3 – Tanta formação que eu fiz que ao fim de dois dias, penso “mas que seca, ainda nos falta não sei quantas horas para isto acabar!”.

E – Eu penso que essa interligação entre a faculdade e as escolas também faz falta, não é? Porque a Cristina Duarte, ao nível científico tem plena noção daquilo que é feito em termos universitários...

R3 – Claro, claro, claro. E é uma pessoa que, humanamente, é óptima.

E – É óptima.

R3 – Excelente! Ali não há “eu sou a formadora e vocês são os formandos”. Não! Tu és meu par e... eu digo-te coisas novas mas, entretanto, já aprendi isto contigo.

E – É a tal partilha. E estar aberto para a partilha, independentemente. Não é o status que vai impedir o relacionamento.

R3 – Por outro lado também eram formadoras que davam aulas, que tinham secundário, que tinham 12º ano, que sabiam os nossos problemas...

E – Claro, a realidade...

R3 – ... os nossos dilemas, problemas e dilemas!

E – Claro. Sim, sim, muitas vezes. Então, quase a terminar, eu gostaria que referisse três práticas... hmm... e digo respectivamente porque pode ser uma que seja promotora da reflexão, trabalho colaborativo – que está interligado, reflexão e trabalho colaborativo – e da melhoria do desempenho profissional do professor, mas que gostaria de ver implementadas, concretamente, no seu sub-departamento. Que houvesse um momento, por exemplo, nas reuniões departamento onde, realmente, três práticas que achasse que eram importantes para desenvolver estes três aspectos.

R3 – Deixa-me cá pensar... [risos] Isto é mais complicado...

E – É preciso pensar, claro.

R3 – Estas práticas... eu acho que uma prática que era fundamental, primeiro, éramos nós, pelo menos todos em conjunto, fazermos por... Portanto, primeiro reunirem-se, como nós fazemos aí, temos prática – mais no início do ano – vamo-nos reunindo por anos... níveis de ensino.

E – Níveis de ensino, sim, sim.

R3 – E eu achava que era importante, portanto, todos os períodos, nós reunirmos por níveis de ensino, mas cá está, tem que haver essa disponibilidade de conjugação... Muitas vezes, por que é que nós, à 4ª feira, não nos conseguimos reunir? Porque é o que as pessoas reservam... Porque uma tem que ir ao médico com os filhos, porque a outra já marcou isto ou aquilo...

E – Há pouca disponibilidade nos outros dias.

R3 - ... Nos outros dias. Pronto. E muita gente, hmm, eu ainda consigo ter, ao longo da semana, um dia para mim, não sei se continuarei a ter ou se deixarei de ter, mas há muitos colegas que não têm, então sobra aquela 4ª feira à tarde.

E – Claro.

R3 – Mas eu acho que deveria ser importante nós... pelo menos, todos os períodos fazermos um teste em conjunto, para aquele ano. Portanto, todos os professores... Por exemplo, eu para o ano vou ter 11º, reunimos todos os professores que têm 11º ano, até podíamos subdividir tarefas em casa, olha “Vocês as duas escolhem um texto, pronto”. Depois do texto escolhido... naquele período eram aquelas duas, no outro período seria... haveria rotatividade.

E – Exactamente.

R3 – E depois do texto escolhido, ora... Por exemplo, vocês as duas vão fazer o questionário, vocês as duas fazem o funcionamento da língua, vocês as duas propõem os... temas para a composição, portanto e aquilo rotativamente. E porquê? Porque, nós ao darmos, a todo o 11º ano, um teste igual – um teste por período, depois o outro era diferente também para os miúdos não começarem a perceber...

E – Exactamente, claro, são coisas pontuais para fazerem aferições...

R3 – Para depois podermos aferir, então, mediante aqueles dados como é que vão... os alunos, na globalidade, no 11º ano.

E – Exactamente.

R3 – Depois... depois, claro, vamos ver... Ora, aqui estes resultados estão maus, mas estão maus porquê? Olha, porque a turma tem isto, tem aquilo, tem aquilo... Também, isso também é importante.

E – Características da turma, claro.

R3 – Mas nós, então, vamos lá ver... “Então tu tens esta turma, tem estas características. E se... eu empresto-te este material para ver se resulta”. E cá está, voltamos ao princípio. Cá está! Se depois, eu até podia dizer à colega, “olha, eu não me importo de ir à tua aula... para a semana vou dar esta aula assim” (que nós andamos todos mais ou menos na mesma... mais uma aula, menos uma aula).

E – Pois, mais ou menos...

R3 – Para até a colega... olha, eu vou à tua aula para ver como é que eles reagem a uma pessoa estranha.

E – Pois, exactamente.

R3 – Não é estranha porque eles vêem-nos no corredor...

E – Claro.

R3 – E sabem que o amigo tem-me a mim, assim como sabe que o outro tem aquele professor, para ver como é que eles reagem...

E – Claro.

R3 – Até para a colega ter outro feedback das coisas.

E – E aí chegaríamos mais ao desempenho profissional, à melhoria do desempenho.

R3 – Exactamente.

E – Porque aprenderíamos uns com os outros. Não é?

R3 – Exactamente.

E – E dizer: “olha, esta estratégia até resultou” ...

R3 – Exactamente.

E – Mas sabe que eu acho que até por este clima que se gerou, com esta avaliação...

R3 – Isto vai ser muito complicado...

E – Que começou pelo telhado em vez de ser pelas bases, não é? Desta tal prática informal instituída, que eu acho que ganharíamos todos muito mais, não é? De qualquer modo eu acho que aí sim, nós conseguiríamos colaborar e ver aquela estratégia, a outra estratégia, mas até há dificuldade, não sei se reparara isso, e da experiência que eu tenho – porque estou noutra escola, também, noutra departamento, com pessoas com características diferentes destas e algumas, também, com um ego muito elevado, outras menos – e, portanto, noto que até admitir... vamos imaginar que a colega me tinha dito uma estratégia e eu dizer assim “eh pá, isso deve resultar, vou experimentar”. Até há dificuldade em verbalizar isto agora, em reconhecer que o trabalho que o outro faz é bom!

R3 – Claro, claro.

E – Independentemente de o meu ser ou não! Porque o meu pode ser, sob outro ponto de vista, sob outra forma! A gente pode chegar aqui, ou pela direita, ou pela esquerda, ou pelo meio. Não é? Mas às vezes até vi que a sua estratégia... “olhe, vou experimentar, pode ser que funcione!”.

R3 – Mas neste momento nós perdemos... temos reuniões muito longas e não chega a nada.

E – Pois, é isso que eu acho também.

R3 – E a pessoa desgasta-se, desgasta-se, desgasta-se e depois é certo... [corte na gravação]

E – Pois, é isso, eu acho que é essa questão. Por último, é só mesmo a última, porque gostaria que evidenciasse algum aspecto relevante e que não foi objecto de reflexão durante esta entrevista, ou sobre supervisão, ou avaliação, ou trabalho colaborativo... Bom, partilhe o que a colega entendesse que... fosse importante e que não tivesse sido focado.

R3 – Não, eu acho que estão os pontos todos aqui... fundamentais. Somente eu acrescentaria, e volto a bater na minha tecla de princípio: eu acho que tem que haver um livro de conduta do professor.

E – Um livro de conduta, quer ser mais específica? Quem fará o livro de conduta?

R3 – Não faço a mínima ideia...

E – [risos]

R3 – Não gostaria que viesse de cima, do telhado...

E – Teria que vir da própria escola.

R3 – Eu acho que deveria partir da própria escola ou até, sei lá, de uma região ou... porque eu acho que é importante...

E – Porque a escola tem autonomia, agora, para tomar algumas decisões, não é?

R3 – Olhe, eu acho que deveria haver um livro de conduta para quê? Para se começar a traçar um perfil do professor porque, por vezes...

E – Mas ele está na lei, o perfil! Só que a maioria se calhar não o conhece, não é?

R3 – Exactamente.

E – [risos] Ele está na lei...

R3 – Ele está na lei. Porquê? Porque, por exemplo, eu reconheço... isto só uma achega para...esta afirmação que eu fiz.

E – Eu agradeço todas as chegadas.

R3 – Porque eu, aqui, na nossa escola, há uma série de anos, talvez há quatro, cinco anos, instituiu-se, ainda nem sequer se pensava que viria do Ministério este nome pomposo, nós instituímos a tutoria.

E – Ah, sim.

R3 – Portanto, eu e a colega traçámos o ... não é, os nossos objectivos, apresentámos à... na altura era o Conselho Directivo, e... hmm... nós, portanto, foi aprovado. E tínhamos, como agora está na moda falar em bolsas... tínhamos uma bolsa de alguns tutores em que depois tínhamos alunos, tanto para uma tutoria comportamental, como para uma tutoria individualizada.

E – E havia critérios de selecção de tutores?

R3 – Nesse primeiro ano não havia, mas quer dizer, as pessoas que foram para a tutoria eram pessoas que tinham determinado perfil, que... e que deu frutos, portanto, aqueles miúdos que tinham determinados problemas, que partiam vidros, e não sei quê, começaram a entrar nos eixos... Os outros começaram, portanto, muitas vezes a tutoria individualizada era para os ensinar a estudar porque nunca ninguém os ensinou a estudar... E eles, portanto, é até interessante porque eu acompanhei, e essa outra colega, acompanhámos, por exemplo, desde o 7º ano ao 12º ano. E vimos que os pais estavam sempre a querer a tutoria – autorizavam porque isto tem a autorização dos pais...

E – Claro...

R3 – Pronto, houve alguns que não quiseram mas a grande maioria aceitou e no ano seguinte alguns diziam: “olhe, o meu filho vai continuar com a tutoria” quando nós já víamos que, até enfim, o miúdo já não necessitava.

E – Já nem necessitava.

R3 – Mas pronto, mas acedemos, até porque alguns têm mais tempo, outros menos tempo...

E – Consoante as necessidades...

R3 – As necessidades... e portanto, é interessante agente ver aquele percurso, como era aquele miúdo... Uns deles eram autênticos diabinhos e como é foram crescendo pessoalmente, como foram encarando o estudo... porque também é importante que os miúdos tenham a noção, cá está, que o estudo é esforço. Não é facilidade, é esforço.

E – Sim, porque hoje impera na sociedade o facilitismo a todos os níveis. Não é?

R3 – Portanto isto está tudo interligado... como eu disse, a escola é um microcosmos.

E – Claro.

R3 – E isto para provar o quê?!... Depois, no ano seguinte, ainda se mantiveram mais ou menos, com um ou outro, que... nós fomos lá abaixo à Direcção, nós as duas, que somos a base, não é? E estivemos com a Direcção a ver “Há este colega, mas este colega não tem perfil, mas aquele já tem e não sei quê....” Porque é um trabalho que exige determinado perfil. Aqui ainda se manteve. Há dois anos a esta parte, portanto... há o núcleo duro, por assim dizer, mas depois os outros tutores é porque têm que completar horário!

E – Daí a sua ideia do livro de conduta do professor.

R3 – Daí o livro de conduta do professor...

E – Que seria uma base, um ponto de partida, onde teriam já os critérios mais definidos, mais alicerçados...

R3 – Exacto...

E – E onde em vez de dar para completar horário, ou reúne aquele conjunto de características, ou não reúne.

R3 – Mas a mesma coisa se passa com as Direcções de turma! Exactamente a mesma coisa...

E – Sim, sim, também é verdade.

R3 – Aí não se vê tanto, mas há uma parte de Directores de turma que nunca deveriam ser directores de turma. E são parte do problema e não solução do problema!

E – Hmm, hmm, pois isso é visível em várias escolas, é verdade. Pronto, muito bem, obrigada pela sua colaboração, foi um prazer e desculpe este incómodo.

R3 – Nada, nada.

Anexo H

Guião de Entrevista Semi-Estruturada à Subcoordenadora

GUIÃO

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Subcoordenadora

A presente entrevista tem como objectivo a recolha de informações com vista à elaboração de uma dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes, na Universidade Católica de Lisboa.

Garantimos o anonimato e a confidencialidade dos dados, pelo que solicitamos rigor e honestidade nas respostas às perguntas formuladas durante a entrevista.

Agradecemos a disponibilidade manifestada e a pronta colaboração!

1. O que significa, para si, Supervisão e Avaliação?
2. Em que medida considera que a Supervisão pode contribuir para a melhoria das práticas do professor?
3. No questionário efectuado aos seus colegas, uma das perguntas enumerava um conjunto de factores que eventualmente podem influenciar a receptividade de práticas supervisivas por parte dos professores. De entre os vários mencionados, foram salientados como determinantes os seguintes:
 - a burocratização do trabalho do professor (“faz tudo”) – 81,3%;
 - a descoordenação de horários para o trabalho em equipa – 75%;
 - a falta de disponibilidade, de motivação e de interesse dos professores – 56,3%.
- 4.1. Concorda? Porquê? Outros?
4. Existe, no Subdepartamento, uma prática regular/ instituída de partilha de materiais, preparação conjunta de aulas e de instrumentos de avaliação?
5. Os professores manifestam disponibilidade e interesse para realizar trabalho colaborativo?

- 5.1. Em que momentos o solicitam por iniciativa própria?
- 5.2. Enquanto coordenadora promove esses momentos de cooperação e de partilha de experiências entre os docentes?
- Sabe que, inquiridos sobre esta realidade, os professores apresentam uma disparidade de pontos de vista: 50% Algumas vezes; 25% Muitas vezes; 12,5% Quase sempre; 12,5% Sempre.
- Conhecendo o público-alvo, como interpreta estes dados?
- 5.3. Pode dar-me alguns exemplos cujos assuntos foram alvo de reflexão e de trabalho conjunto nas reuniões?
6. De que forma orienta e apoia o trabalho desenvolvido pelos professores que coordena?
6. Como supervisora do grupo, constata se os docentes evidenciam abertura para elaborar projectos em equipa?
7. Na sua opinião, que perfil e competências deve ter o relator?
8. Considera que existe alguma relação entre a actividade supervisiva, o desenvolvimento pessoal e profissional do professor e o sucesso da aprendizagem na escola, nomeadamente dos alunos?
9. Nas discussões/reflexões que realizam sobre o processo ensino/aprendizagem, os professores reconhecem a necessidade de formação pessoal contínua como um dos elementos fundamentais para o seu desenvolvimento profissional?
10. Considera que a avaliação deveria ser externa ou interna, independentemente do formato que esta última tem actualmente? Porquê?
11. Defende algum modelo de avaliação ou procedimento avaliativo dos professores?
12. Gostaria de destacar algum outro aspecto que não tivesse sido objecto de reflexão durante esta entrevista?

FIM

Muito obrigada.
Conceição Margaça Graça

Anexo I

Entrevista à Subcoordenadora

Entrevista Subcoordenadora

Entrevistadora (E) – O que significa, para si, Supervisão e Avaliação?

Subcoordenadora (S) – Para mim, supervisão é sinónimo de orientação, de partilha, de discussão construtiva do que deve ser ou não a prática docente. Avaliação já implica o julgamento do trabalho efectuado, conferindo números à nossa prática lectiva e não lectiva.

E – Em que medida considera que a Supervisão pode contribuir para a melhoria das práticas do professor?

S – A supervisão contribui para a melhoria das práticas do professor, na medida em que permite, tal como disse na questão anterior, a partilha, a discussão, a troca de experiências, a orientação.

E – No questionário efectuado aos seus colegas, uma das perguntas enumerava um conjunto de factores que eventualmente podem influenciar a receptividade de práticas supervisivas por parte dos professores. De entre os vários mencionados, foram salientados como determinantes os seguintes: a burocratização do trabalho do professor (“faz tudo”) – 81,3%; a descoordenação de horários para o trabalho em equipa – 75%; a falta de disponibilidade, de motivação e de interesse dos professores – 56,3%.

Concorda? Porquê? Outros?

S – Concordo com todas. Porém, preciso de acrescentar mais alguns factores: umas grandes partes dos professores não gostam de ver os colegas entrarem nas suas aulas; uma grande parte dos professores continuam a pensar que não erram, que ninguém lhes ensina nada, pois já sabem tudo e não admitem a correcção; uma grande parte dos professores pensam que quando entramos nas suas aulas é para julgarmos o seu trabalho e têm pavor que alguém lhes diga que estão errados; uma grande parte dos professores não partilham materiais e ideias de trabalho que ajudem na consecução do seu trabalho. Há um grande individualismo entre a classe de professores e isso é bem visível, quando temos de tomar medidas de conjunto, para mudarmos políticas de educação.

Enquanto estes “medos” circularem nas escolas, a supervisão e a avaliação vão ser problemas difíceis de ultrapassar.

E – Existe, no Subdepartamento, uma prática regular/ instituída de partilha de materiais, preparação conjunta de aulas e de instrumentos de avaliação?

S – Não, pelas razões apontadas na questão anterior, inclusive a descoordenação de horários para o trabalho de equipa.

E – Os professores manifestam disponibilidade e interesse para realizar trabalho colaborativo?

S – A descoordenação de horários mata a disponibilidade e o interesse de alguns professores, que desejariam trabalhar em grupo.

E – Em que momentos o solicitam por iniciativa própria?

S – Quando sentem que só em grupo vão conseguir ultrapassar alguns obstáculos.

E – Enquanto coordenadora promove esses momentos de cooperação e de partilha de experiências entre os docentes? Sabe que, inquiridos sobre esta realidade, os professores apresentam uma disparidade de pontos de vista: 50% Algumas vezes; 25% Muitas vezes; 12,5% Quase sempre; 12,5% Sempre. Conhecendo o público-alvo, como interpreta estes dados?

S – Para os que respondem “algumas vezes”, eu teria esta resposta: sempre que os convoco, os que mais se queixam que não há tempo para discutir alguns assuntos, querem que a reunião acabe depressa e interessam-se pouco por aquilo que os outros querem mostrar. A impaciência é total. Os dados não me surpreendem, visto ser um grupo bastante heterogéneo. No entanto, estão muito melhores do que eram.

E – Pode dar-me alguns exemplos cujos assuntos foram alvo de reflexão e de trabalho conjunto nas reuniões?

S – Todos os docs que desceram do Pedagógico aos Departamentos; as planificações + critérios gerais e específicos de avaliação; elaboração de provas, critérios de correcção e matrizes; escolha de manuais.

E – De que forma orienta e apoia o trabalho desenvolvido pelos professores que coordena?

S – Formo grupos de trabalho para que reflectam e tragam o trabalho feito para as reuniões. Assim, a partilha e a discussão são mais fáceis e, conseqüentemente, as correcções/análise/sugestões, etc. Utilizo muito os mails, embora existam colegas que nunca respondem.

E – Como supervisora do grupo, constata se os docentes evidenciam abertura para elaborar projectos em equipa?

S – Sim, a maioria dos elementos. É um grupo que lidera imensos projectos na escola (7 projectos) e um grupo com um elevado número de actividades desenvolvidas ao longo do ano lectivo.

E – Na sua opinião, que perfil e competências deve ter o relator?

S – O relator deve estar a par do que é a orientação pedagógica. Deve abrir a porta da sua sala de aula e mostrar aos outros o que faz; deve partilhar, analisar situações e discuti-las, de forma construtiva, para que as práticas lectivas melhorem. Deve fazer sentir ao professor avaliado, que está ali com um objectivo único: construir.

E – Considera que existe alguma relação entre a actividade supervisiva, o desenvolvimento pessoal e profissional do professor e o sucesso da aprendizagem na escola, nomeadamente dos alunos?

S – Sim, completamente de acordo. É para isso que serve a actividade supervisiva, mas não podemos estar perante colegas que quando lhes dão o cargo de relatores, se sentem divinizados e, portanto, superiores aos outros.

E – Nas discussões/reflexões que realizam sobre o processo ensino/aprendizagem, os professores reconhecem a necessidade de formação pessoal contínua como um dos elementos fundamentais para o seu desenvolvimento profissional?

S – Sim e muitos fazem-no, mesmo as auto-financiadas.

E – Considera que a avaliação deveria ser externa ou interna, independentemente do formato que esta última tem actualmente? Porquê?

S – Se o perfil do relator fosse o que eu já defini anteriormente, a avaliação interna seria melhor, pois seria alguém muito mais conhecedor do nosso trabalho dentro e fora do espaço de aula.

E – Defende algum modelo de avaliação ou procedimento avaliativo dos professores?

S – Defendo um modelo de avaliação em que a supervisão e a avaliação sejam feitas nos moldes que descrevi.

E – Gostaria de destacar algum outro aspecto que não tivesse sido objecto de reflexão durante esta entrevista?

S – A simpatia e a paciência da elaboradora deste questionário.