

Sá, Luciana P. et al. (2007). Estudos de caso em Química. *Quim. Nova*, Vol. 30, n. 3, 731-739.
Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/qn/v30n3/38.pdf>. Acessos em 05 jun 2008.

Serra, Fernando & Vieira, Patrícia S. (2006). *Estudos de casos: como redigir, como aplicar*. Rio de Janeiro: LTC.

Silveira, Leonardo (2011). Youtube: um processo formativo audiovisual e a autoria na contemporaneidade. Manaus: *XX EPENN*.

Veras, Marcelo (2011). *Inovação e métodos de ensino para nativos digitais*. São Paulo: Atlas.

1.2.

Título:

Supervisão e avaliação docente. Percepções de mestrandos de Ciências da Educação

Autor/a (es/as):

Coimbra, Maria de Nazaré Castro Trigo

[Centro de Estudos em Educação e Formação (CEEf), Universidade Lusófona do Porto. Centro de Estudos e Intervenção em Educação e Formação (Ceief), ULHT]

Resumo:

O projeto de investigação que se apresenta tem por finalidade averiguar as percepções da Supervisão e da Avaliação Docente de professores que frequentam o Curso de Mestrado em Ciências da Educação, com especialização em Supervisão Pedagógica, numa Universidade do Porto. Atendendo à recente emergência, em Portugal, de uma Supervisão entendida como sinónimo de Avaliação de Desempenho Docente (ADD), interessava clarificar as perspetivas de professores abrangidos por práticas supervisivas avaliativas, nos seus contextos profissionais. Neste sentido, o estudo inscreve-se nas áreas científicas da Educação, da Supervisão e da Avaliação, na linha de estudos atuais (Alarcão, 2009; Alarcão & Roldão, 2008; Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2001; Pawlas & Oliva, 2007).

Em concordância, concretizou-se, em 2010, um caso em estudo numa Universidade portuguesa, com aplicação de metodologia qualitativa. No âmbito do Seminário “Investigação em Supervisão”, lecionado pela investigadora, procedeu-se a análise categorial de textos reflexivos escritos pelos mestrandos sobre Supervisão e Avaliação. Os resultados mostram que os professores abrangidos pela investigação percebem as diferenças teóricas entre Supervisão e Avaliação, procurando, num segundo ciclo de estudos no Ensino Superior, mais formação contínua e mais atualização científica. Trata-se de docentes ativos e intervenientes nas suas comunidades educativas, a maioria desempenhando funções supervisivas em órgãos de gestão intermédios. Contudo, o posicionamento

crítico dos professores que integram o mestrado em Ciências da Educação revela falta de apoio na aplicação prática da Supervisão e da Avaliação, a exigir mais formação conjunta entre Escolas e Universidades, com reforço do trabalho colaborativo entre docentes do Ensino Básico, Secundário e Superior. O estudo demonstra o imperativo de uma Avaliação de Desempenho Docente (ADD) participada e democrática, inscrita numa Supervisão reflexiva e formativa, reguladora das práticas educativas e impulsionadora do desenvolvimento profissional, em comunidade aprendente. E evidencia, conseqüentemente, a pertinência de mais investigação sobre Supervisão e Avaliação de professores, tendo em conta a frequência do segundo e terceiro ciclo de estudos por um número crescente de docentes do Ensino Básico e Secundário, interligando Escolas e Universidades num mesmo propósito de melhoria da qualidade do ensino.

Palavras-chave:

Supervisão; Avaliação Docente; Comunidade Aprendente; Formação Contínua; Ensino Superior.

1. Introdução

Em Portugal, para a maioria dos professores, conceitos como Supervisão e Avaliação Docente configuram aquisições recentes do glossário educativo. Até meados do século XXI, constituíam léxico específico de investigadores universitários, circunscrito à supervisão pedagógica inicial. Sendo assim, não é de admirar a emergência tardia, em Portugal, da problemática da Supervisão e da Avaliação, em contraste com décadas de debate de investigadores europeus e americanos.

O estudo pretende analisar perceções de professores a frequentarem o curso de Mestrado em Ciências da Educação, numa Universidade do Porto. O caso em estudo, concretizado em 2010, abrangeu dezoito mestrados e respetivos textos reflexivos. A base conceitual ancora numa epistemologia praxeológica, de desenvolvimento profissional docente, partindo de análises, pesquisas e projetos portugueses sobre Supervisão e Avaliação (Alarcão, 2009; 2003; 2002; Alarcão & Roldão, 2008; Alarcão & Tavares, 2003; Fernandes & Vieira, 2006; Formosinho, Machado & Oliveira-Formosinho, 2010; Moreira & Vieira, 2011; Vieira, 2009; 2006) e internacionais (Glickman et al., 2008; 2001; Nolan & Hoover, 2004 ; Pawlas & Oliva, 2007; Stones, 1984; Sullivan & Glanz, 2004).

Houve o cuidado de enquadramento na realidade educativa portuguesa, dada a especificidade de contextos situacionais e a legislação em vigor. No estudo, optou-se pela designação de avaliador, embora o mesmo seja similarmente designado como relator e supervisor.

2. Supervisão e Avaliação Docente

A Supervisão e a Avaliação Docente são funções essenciais e complementares em educação, conquanto apresentem diferenças (Glickman et al., 2008, pp. 3-15; Nolan & Hoover, 2004, pp. 25-44; Pawlas & Oliva, 2007, pp. 3-25), que se explicitam e sintetizam.

A Supervisão constitui uma função organizacional que promove o desenvolvimento profissional, com consequente aperfeiçoamento da prática docente e mais aprendizagem e sucesso do aluno. De natureza processual, fundamenta-se na investigação-ação. Configura uma supervisão ecológica, colaborativa e partilhada, formativa e focalizada (Alarcão, 2009; Alarcão & Roldão, 2008 Nolan & Hoover, 2004). Como tal, cada docente, independentemente das suas funções na estrutura organizacional, pode exercer funções de Supervisão. Por sua vez, a Avaliação Docente é uma função organizacional que tem por finalidade realizar uma apreciação global da competência e desempenho do professor em exercício (Nolan & Hoover, 2004). A Avaliação assegura que o desempenho de cada professor no sistema apresenta um nível de competência mínimo, tendo em conta o sucesso do aluno. As funções convergentes de avaliador, especialista e decisor têm por base critérios a nível nacional, bem como objetivos e metas inscritos nos documentos estruturantes de Escola, no quadro da sua autonomia pedagógica. É nesta perspetiva que o avaliador exerce funções de apreciação global de cada professor, incluindo ou não observação de aulas. Ao contrário da Supervisão, a relação entre o avaliador e o avaliado é hierárquica, exercida por professores nomeados para o efeito. Em síntese da revisão da literatura, as diferenças centrais entre Supervisão e Avaliação constam do Quadro 1.

Quadro 1 – Supervisão e Avaliação Docente

Dimensões	Supervisão Docente	Avaliação Docente
Objetivo	Possibilitar o crescimento profissional docente	Assegurar uma competência mínima de desempenho docente
Finalidade	Melhorar o desempenho docente, tendo em conta o ensino, a aprendizagem e o sucesso do aluno	Avaliar o desempenho docente, tendo em conta o sucesso do aluno
Agente	Supervisor, como facilitador conhecimento e formação partilhadas	Avaliador, como especialista e decisor
Relação Interpessoal	Colegial, cada professor pode exercer funções de supervisão entre pares	Hierárquica, pelo Diretor de Escola e pelos avaliadores nomeados administrativamente
Perspetiva	Formativa, focalizada	Avaliativa, apreciação global
Natureza	Processual, de investigação-ação	De produto, pontual

3. Metodologia

Na investigação optou-se por uma metodologia qualitativa de caso em estudo (Stake, 2000; Yin, 2001). No âmbito do Seminário “Investigação em Supervisão”, lecionado pela investigadora em 2010, numa Universidade do Porto, foi solicitado a dezoito mestrandos que escrevessem um texto reflexivo sobre Supervisão e Avaliação Docente, considerando a sua experiência profissional. Os textos, entre duzentas e quatrocentas palavras, foram concretizados no tempo-limite de uma hora. Uma vez reunido o *corpus*, procedeu-se a análise textual, considerando categorias-base *a priori*, sumariadas no Quadro 1, e *a posteriori*, decorrentes dos próprios textos (Bardin, 2009; Tuckman, 2000). Em acréscimo, incorporaram-se outras categorias, referentes ao posicionamento crítico e prospetivo dos docentes, no que concerne a aplicação presente e futura nas Escolas e subsequentes necessidades de formação.

De acordo com registos iniciais do Seminário, prévios à escrita dos textos, a maioria dos docentes afirma exercer funções de supervisão em órgãos de gestão intermédia, enquanto um grupo mais restrito desempenhou e/ou desempenha cumulativamente funções de avaliação. Todos os respondentes são professores ativos e intervenientes nas respetivas comunidades educativas.

Em conjunto, os mestrandos indicam, como motivo de inscrição, num segundo ciclo de estudos do Ensino Superior, a necessidade de mais formação científico-pedagógica, para o cumprimento das suas funções. O regresso dos docentes à Universidade segue um plano de formação individual, inscrito em comunidade educativa. Sublinha-se o facto de apresentarem um mesmo perfil de professores com mais de dez anos de serviço e elevada motivação para a frequência do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Supervisão Pedagógica.

Assim, de acordo com o perfil dos respondentes, o caso em estudo centra-se sobre o desenvolvimento profissional docente, num processo marcado por transições ecológicas e mudanças concetuais (Alarcão & Roldão, 2008; Bronfenbrenner & Morris, 1998), a primeira das quais é a perceção, pelos professores, de novos desafios supervisivos e avaliativos, com resultante procura de formação. Por isso, para além da análise categorial, apresentar-se-ão excertos exemplificativos do discurso escrito dos docentes, de tipo descritivo e interpretativo, que ilustram, na pluralidade de vozes reflexivas, perceções e transformações (Moreira & Vieira, 2011) do seu percurso profissional.

4. Perceções dos mestrandos sobre Supervisão e Avaliação

No que se refere às perceções sobre Supervisão, a Tabela 1 permite observar o agrupamento das unidades de recorte em 6 categorias, e correspondentes subcategorias (cf. Quadro 1), de forma a enquadrar o conteúdo semântico de 18 textos de opinião, redigidos por igual número de docentes.

Nas categorias da Supervisão, e começando pelo “objetivo da supervisão”, os mestrandos mencionam “possibilitar o crescimento profissional docente” (100%), acrescentando “o crescimento pessoal”

(27,78%) e, residualmente, “facilitar a avaliação docente” (5,56%). Constata-se uma associação da Supervisão ao crescimento profissional.

Quanto à “finalidade da supervisão”, os respondentes concordam em “melhorar o desempenho docente, para mais qualidade do ensino-aprendizagem” (94,44%), porém acrescentam o “sucesso do aluno” (44,44%). A referência ao sucesso inscreve-se nas orientações a nível nacional e também nas metas definidas pelas Escolas, a nível local, segundo contextos e projetos de intervenção específicos.

A identificação do “agente” é consensual. Assim, o supervisor como “promotor do conhecimento partilhado entre pares” (55,56%), tal como explicitado no Quadro 1, surge com valores próximos de “facilitador de relações interpessoais” (50%), verificando-se total concordância em “promotor da reflexão sobre as práticas” (100%). A unanimidade supra desvenda a primazia conferida à construção de um professor reflexivo (Alarcão, 2003; 2002; Moreira, 2005; Schön, 1987; 1983; Zeichner, 1993), interventivo e informado, capaz de questionar as práticas antes, durante e após a ação, em espirais de investigação-ação. Ora este supervisor informado, na convergência das Ciências da Educação e da(s) Ciência(s) da sua área de saber falha na “interligação entre saberes teórico-práticos” (5,56%), a comprovar urgência de formação atualizada, como pré-requisito da eficácia da Supervisão. Ou seja, a perceção da mais-valia da reflexão é recorrente no discurso escrito dos professores, pressupondo questionamento crítico informado, a partir de atualização científica e pedagógica em Supervisão e em áreas de saber diferenciadas.

Tabela 1 - Perceções dos mestrandos sobre Supervisão

Categorias	Subcategorias	%
1. Objetivo da Supervisão	Possibilitar o crescimento profissional docente	100,00
	Possibilitar o crescimento pessoal	27,78
	Facilitar a avaliação docente	5,56
2. Finalidade da Supervisão	Melhorar o desempenho docente, para mais qualidade do ensino-aprendizagem	94,44
	Melhorar o desempenho docente, para mais sucesso do aluno	44,44
	Melhorar o desempenho docente, para mais qualidade do ensino	5,56
3. Agente da Supervisão	Supervisor, promotor da reflexão sobre as práticas	100,00
	Supervisor, promotor do conhecimento partilhado entre pares	55,56
	Supervisor, facilitador de relações interpessoais	50,00
	Supervisor, promotor da interligação entre saberes teórico-práticos	5,56
4. Relação interpessoal em Supervisão	Entre pares, em comunidade educativa	88,89
	Democrática, aberta a diálogo construtivo	27,78
	Disponibilidade para ouvir e clarificar	16,67
	Dificultada pela Avaliação de Desempenho	11,11
5. Perspetiva em Supervisão	Formativa e formadora	100,00
	Auto e heterorregulada entre pares	55,56
	Focalizada	0,00
6. Natureza da	Processual	88,89
	Reflexiva sobre as práticas	72,22

Supervisão	Partilhada e colaborativa	55,56
	Alicerçada em investigação-ação	50,00
	Ecológica e socioconstrutivista	16,67

A epistemologia praxeológica aparece situada em comunidade educativa, impulsionada pelo supervisor, em trabalho colaborativo entre pares (88,89%), tal como emerge na categoria “relação interpessoal”. Na análise, surge ainda “democrática, aberta a diálogo construtivo” (27,78%), com “disponibilidade para ouvir e clarificar” (16,67%). Consta-se que o processo de comunicação dialógica é valorizado pelos mestrandos, indo ao encontro de estudos que o apresentam com “potencialmente emancipatório, por referência a critérios como a reflexividade, a (inter)subjetividade, a negociação e a regulação” (Vieira, 2006, p. 31).

No entendimento supra, os docentes referenciam, na categoria imediata, a supervisão como “formativa e formadora” (100%), capaz de impulsionar transições ecológicas, e “auto e heterorregulada entre pares” (55,56%). Atendendo a que, em qualquer agregação categorial, é tão reveladora a presença como a ausência (Stake, 2000), o facto de os docentes não perspectivarem a supervisão como focalizada (0%), como indicado no Quadro 1, é sintomático da distância entre a teoria e a prática. Atendendo a que, até há poucos anos, a Supervisão era um conceito desconhecido nas Escolas, alocado à supervisão pedagógica inicial, da responsabilidade do Ensino Superior, a sua implementação é percecionada pelos docentes com um cariz generalista, não centrado na resolução de problemas educativos concretos da comunidade aprendente e, portanto, não construtiva nem transformadora (Moreira, 2005; Sá-Chaves, 2002; Sullivan & Glanz, 2004; Vieira, 2009).

No que concerne a “natureza da Supervisão”, os mestrandos visualizam uma construção “processual” (88,89) e “reflexiva” (72,22%), em convergência com um supervisor promotor dessa mesma reflexão, como analisado anteriormente. Os docentes consideram relevante a natureza “partilhada e colaborativa” (55,56%) de um trabalho conjunto, alicerçado “em investigação-ação” (50%) configurando, em consequência, uma supervisão “ecológica e socioconstrutivista” (16,67%), tal como defendida por Alarcão (2009) e Alarcão & Roldão (2008).

Em síntese, a escrita dos professores desvenda uma Supervisão multifacetada, reflexiva, colaborativa e democrática, impulsionadora de transições, mudanças e desenvolvimento:

“O supervisor, numa perspectiva construtivista, deve aliar a experiência, a reflexão, a investigação e a formação, em visão estratégica. Falar de supervisão, em contexto de formação ao longo da vida, implica repensar conceitos e práticas que desenvolvam o trabalho colaborativo, a reflexividade, a autonomia e a investigação-ação.” Prof. 5

“ Surge uma nova perspectiva de professor: aquele que deixa de trabalhar isoladamente, numa sala de aula, e passa a trabalhar colaborativamente com outros professores.” Prof. 6

“A supervisão é um processo que aperfeiçoa as práticas, contribuindo para a melhoria do ensino-aprendizagem, através de ações positivas, cooperativas e democráticas. As práticas supervisivas em contexto têm por base a investigação-ação (...), assentes num paradigma ecológico e imbuídas de uma vertente dialógica.” Prof. 8

“Um professor reflexivo é aquele que é capaz de partilhar, inovar e mudar as suas crenças e práticas, facilitar a inovação e conseguir mudar outros professores e a própria escola, como organização aprendente.” Prof. 14

“ Em supervisão, a reflexão impulsiona efetivamente uma nova forma de ver e de estar. Até há pouco tempo o professor trabalhava para os seus alunos, para as suas turmas. Hoje, a reflexão veio alargar esse trabalho a todo um grupo disciplinar e a toda uma escola. O trabalho de planificação de aulas, de uma visita de estudo ou de um projeto é entendido numa perspectiva supervisiva, que veio revelar as vantagens do trabalho partilhado, em que se discutem crenças, métodos e estratégias. Nós, docentes, já o intuíamos, apenas ainda não tínhamos tido nem força nem oportunidade para essa mudança, que se iniciou recentemente com a consciencialização do que é e para que serve a supervisão. Ainda é uma prática de alguns grupos e de algumas escolas, foi um pouco “estremecida” pela avaliação de desempenho docente mas, com o tempo, certamente será prática corrente.” Prof. 16

Para uma análise comparativa entre Supervisão e Avaliação Docente, clarificadora de conceitos e de práticas, aplicaram-se de seguida categorias-base sobre Avaliação Docente, elencadas no Quadro 1 (cf. 2.), com incorporação de subcategorias surgidas *a posteriori*, do discurso escrito dos professores. Os resultados da análise categorial constam da Tabela 2.

Tabela 2 - Perceções dos mestrandos sobre Avaliação

Categorias	Subcategorias	%
1. Objetivo da Avaliação	Avaliar a qualidade da docência de cada professor	88,89
	Possibilitar a progressão na carreira docente	72,22
	Aferir uma competência mínima de desempenho docente	5,56
2. Finalidade da Avaliação	Avaliar o desempenho docente, tendo em conta metas de sucesso	55,56
	Avaliar competências e estratégias de ensino-aprendizagem	50,00
	Avaliar a planificação e realização de Sequências Didáticas em aula	50,00

3. Agente da Avaliação	Avaliador, um docente da mesma área do professor avaliado	77,77
	Avaliador como decisor	72,22
	Avaliador como especialista em Didática e Pedagogia	22,22
	Avaliador, como especialista em Supervisão	22,22
4. Relação interpessoal em Avaliação	Hierárquica, pelo Diretor de Escola	88,89
	Hierárquica, pelo avaliador nomeado	88,89
	Dificultada pela concretização entre pares	72,22
5. Perspetiva em Avaliação	Apreciação global	94,44
	Avaliação final qualitativa e quantitativa	72,22
	Avaliação final com influência na progressão na carreira docente	72,22
6. Natureza da Avaliação	Final, de produto	88,89
	Final, englobando diferentes dimensões	72,22
	Observação de aulas como momentos de avaliação essenciais	66,66
	Observação de aulas como momentos de avaliação facultativos	22,22

As perceções dos docentes sobre a Avaliação Docente apresentam-se mais heterogéneas, em comparação com a Supervisão. Relativamente à primeira categoria, referem, maioritariamente, “avaliar a qualidade da docência de cada professor” (88,89%) e “possibilitar a progressão na carreira docente” (72,22%), sendo mínima a expressão da subcategoria “aferir uma competência mínima de desempenho docente” (5,56%). É evidente a consciencialização de uma Avaliação Docente que influencia e condiciona a progressão na carreira docente.

No que respeita a categoria “finalidade da avaliação”, as percentagens próximas de “avaliar o desempenho docente, tendo em conta metas de sucesso” (55,56%), “avaliar competências e estratégias de ensino-aprendizagem” e “avaliar a planificação e realização de Sequências Didáticas em aula”, com o mesmo valor percentual (50%), comprovam uma visão abrangente da Avaliação de Desempenho, englobando dimensões, competências, estratégias e metas.

Quanto ao “agente da avaliação”, os mestrados descrevem um professor “da mesma área do professor do avaliado” (77,77%). Os respondentes retomam uma polémica surgida aquando das primeiras observações de aula em 2008-2009, em que tal pré-requisito não existia, com os avaliados a contestarem a nomeação de avaliadores pertencentes a grupos de docência diferentes. O perfil do avaliador, tal como caracterizado pelos respondentes, comporta ainda, como traços distintivos, ser um “decisor” (72,22%) e um “especialista” (22,22%) em Didática, Pedagogia e Supervisão. Consta-se que o avaliador, sendo um decisor, não é visualizado como um especialista pela maioria dos respondentes, o que esclarece alguns problemas de aceitação da Avaliação Docente. É um facto que a formação dos avaliadores tem sido escassa nos últimos anos, à exceção de alguns seminários, ações, cursos de mestrado e doutoramento, normalmente a expensas do próprio formando.

A relação interpessoal entre avaliador e avaliado é definida consensualmente como “hierárquica”, tanto pelo “Diretor de Escola” como pelo “avaliador nomeado” (88,89%). Contudo, a mesma foi “dificultada pela concretização entre pares” (72,22%) nos dois primeiros ciclos de Avaliação,

concluídos em 2009 e em 2011. Aliás, a Avaliação é indicada como um entrave, com 11,11% dos respondentes a afirmarem que a relação interpessoal em Supervisão é “dificultada pela Avaliação de Desempenho” (cf. Tabela 2).

Como observado anteriormente, os mestrandos confirmam uma visão abrangente e inclusiva da Avaliação de Desempenho, pela “apreciação global” (94,44%) expressa em “avaliação final qualitativa e quantitativa”, a par da relevância de uma “avaliação com influência na progressão na carreira docente” (72,22%), com consequências no futuro profissional do professor.

A percepção da abrangência da Avaliação de Desempenho é reiterada na última categoria, respeitante à “natureza da avaliação”, na subcategoria “Final, englobando diferentes dimensões” (72,22%), pela necessidade de concretizar uma apreciação conclusiva “de produto” (88,89%), no término de um ciclo avaliativo. A maioria dos respondentes (66,66%) afirma a sua convicção da “observação de aulas como momentos de avaliação essenciais”, enquanto uma minoria (22,22%) assevera que essa observação deve continuar como opção do docente avaliado.

Em síntese, os professores caracterizam uma Avaliação de Desempenho determinante para a progressão na carreira docente. Os constrangimentos são apontados sobretudo na avaliação entre pares e no perfil do Supervisor.

“A avaliação de professores cruza supervisão e avaliação. Quando fui nomeada como relatora fiquei aflita, pois não estava preparada para exercer as minhas funções. Nesse aspeto, o mestrado ajudou-me a conhecer autores, perspetivas e estratégias de supervisão e avaliação, que estou a colocar em prática com os professores que fui incumbida de avaliar.” Prof. 9

“A avaliação de desempenho é uma tarefa complexa, que em muito tem contribuído para o clima desconfortável que hoje se vive nas escolas. Os conflitos surgem porque o avaliador e o avaliado trabalham lado a lado, têm a mesma formação e os mesmos conhecimentos. Por isso, é difícil ao avaliado aceitar os comentários críticos e a avaliação do avaliador e é ainda mais difícil ao avaliador responder às dúvidas do avaliado, dar uma classificação e sobretudo evitar conflitos, entre pessoas que trabalham juntas e são amigas há muitos anos (...). Como avaliadora, este tem sido o meu grande tormento. Por isso, tomei a decisão de entrar no mestrado, para aprender o suficiente sobre as minhas funções”. Prof. 13

“No princípio fiquei muito aborrecida por ter sido nomeada avaliadora, pois receava problemas. Até recebi os “pêsames” de algumas colegas! Hoje considero que foi uma oportunidade de aprender e atualizar-me, pois voltei à Universidade, vinte e dois anos depois de acabar a minha licenciatura. Tenho aprendido imenso e mudei totalmente as minhas perspetivas sobre docência, supervisão e avaliação”. Prof. 17

Como se constata nos excertos, verificam-se transições ecológicas, com mudança conceitual e das práticas. O facto de alguns docentes utilizarem um discurso na primeira pessoa, o que não aconteceu com a Supervisão, indicia simultaneamente responsabilidade e apreensão.

5. Posicionamento prospetivo sobre Supervisão e Avaliação

As sugestões e reflexões dos mestrados, a propósito do futuro da Supervisão e da Avaliação Docente, proporcionaram uma análise categorial do posicionamento prospetivo, que se apresenta.

Tabela 3- Perceções prospetivas dos mestrados sobre Supervisão e Avaliação

Categorias	Subcategorias	%
1. Supervisão	Mais reflexão sobre as práticas	94,44
	Supervisão partilhada, entre pares	88,89
	Supervisão colaborativa entre docentes do Básico ao Superior	77,77
	Supervisão baseada em projetos de investigação-ação	72,22
	Supervisão ecológica, em comunidade educativa	50,00
2. Avaliação Docente	Avaliação por docentes externos à Escola	88,89
	Avaliação por especialistas do Ensino Superior	66,66
	Avaliação por docentes com mestrado e/ou doutoramento	55,56
	Complementaridade da Supervisão e da Avaliação docente	50,00
	Simplificação do processo de avaliação	38,88
	Simplificação dos domínios em avaliação	27,78
3. Formação	Independência entre a avaliação docente e metas de sucesso	16,67
	Mais formação contínua	94,44
	Mais formação Universidade-Escola	77,77
	Mais incentivos a cursos de mestrado e doutoramento	22,22

Na Supervisão destaca-se, mais uma vez, a primazia da reflexão (94,44%), fundamental para o futuro de uma Supervisão que é antevista, por ordem decrescente, como “partilhada, entre pares” (88,89%), “colaborativa entre docentes do Básico ao Superior” (77,77%) e “baseada em projetos de investigação-ação” (72,22%). Os mestrados valorizam uma “supervisão ecológica, em comunidade educativa” (50%), que atualmente não prevalece nas Escolas, como revelado pela diminuta percentagem de “ecológica e socioconstrutivista” (16,67%), constante na Tabela 1 (cf. 4.).

Relativamente à Avaliação Docente, acentua-se a distância entre teoria e realidade, como anunciado pela heterogeneidade analisada na Tabela 2 (cf. 4.). Em reação aos problemas nas Escolas, decorrentes da Avaliação entre pares, com manifesto prejuízo das relações interpessoais, os respondentes propõem, por maioria, uma “avaliação por docentes externos à Escola” (88,89%). A partir desta premissa, para alguns a avaliação seria realizada por “especialistas do Ensino Superior” (66,66%), e por “docentes

com mestrado e/ou doutoramento” (55,56%). Os mestrandos sugerem ainda a “simplificação do processo” (38,88%) e “dos domínios em avaliação” (27,78%), bem como a “independência entre a avaliação docente e metas de sucesso” (16,67%). Alguns solicitam ainda “mais incentivos a cursos de mestrado e doutoramento” (22,22%) tanto financeiros como a nível de contagem de tempo de serviço para transição entre escalões da carreira docente.

Como escrevem os professores:

“Se um docente, depois de um dia de trabalho, ainda se desloca para aulas de mestrado numa universidade, fazendo o seu projeto de investigação aos fins de semana, noites e férias, então o Ministério deveria criar incentivos, por exemplo desconto nas propinas de mestrado e mais progressão na carreira docente do que a que está em vigor.” Prof. 17

“Em supervisão deverá ser desenvolvido um trabalho colaborativo, de partilha, criando-se um espírito crítico que fomente a reflexão sobre as práticas. Aprende-se fazendo e refletindo antes, sobre e depois da ação, num processo conjunto de troca entre pares, transformando as práticas e proporcionando o debate, desenvolvendo uma atitude coletiva.” Prof. 12

“A supervisão e a avaliação, embora diferentes, são complementares e podem ser usadas em conjunto para reforçar o trabalho colaborativo e proporcionar desenvolvimento educativo (...). O futuro da avaliação passa por mais formação dos avaliadores, que deveriam ser exteriores e nunca da mesma escola, e pela simplificação do processo de avaliação, em especial do relatório, que sobrecarrega os professores.” Prof. 2

Em destaque no último excerto, a “complementaridade da Supervisão e da Avaliação Docente” (50%) implica um trabalho conjunto em comunidade educativa, a começar pela clarificação de conceitos e de práticas, numa perspetiva de formação reflexiva. Consequentemente, os professores registam a presença de mais formação contínua (94,44%), em parceria “Universidade-Escola” (77,77%), pela concretização de projetos de investigação de mestrado e/ou doutoramento.

6. Conclusões

Da análise efetuada sobressaem conclusões restritas a um grupo específico de docentes, não generalizáveis salvo contextos equivalentes, dadas as características do caso em estudo (Stake, 2000; Yin, 2001). Relembra-se que os respondentes compõem um conjunto de professores com um perfil análogo de supervisores e avaliadores, o que os motivou a concretizarem o Curso de Mestrado em Ciências da Educação. O retorno ao Ensino Superior, após anos de interregno, é justificado pelos

próprios pela premência de aquisição de conhecimentos e competências, apercebidos como imprescindíveis ao desempenho de funções de supervisores e avaliadores ou relatores.

Na globalidade do caso em estudo, os professores percecionam diferenças entre Supervisão e Avaliação Docente, embora de forma mais homogénea no que concerne a Supervisão.

Assim, concordam que a Supervisão possibilita o crescimento profissional, melhorando o desempenho docente e a qualidade do ensino-aprendizagem. O supervisor deverá promover a reflexão sobre as práticas, entre pares e em comunidade educativa, numa perspetiva formativa e formadora, de forma a impulsionar um processo socioconstrutivista de desenvolvimento profissional.

Por sua vez, a Avaliação de Desempenho é percecionada como globalizante, segundo dimensões estabelecidas superiormente. A influência da avaliação na progressão na carreira docente constitui uma condicionante que claramente preocupa os respondentes. O avaliador ou relator é descrito como um professor da mesma área do avaliado e um decisor. Contudo, a maioria não o entrevê como especialista, quer em Supervisão quer em Didática. Para além deste constrangimento, acresce a problemática da avaliação entre pares, apercebida como fonte de problemas nas relações interpessoais. Os professores consideram que a Supervisão e a Avaliação Docente configuram funções distintas, porém complementares (Glickman et al., 2008; Nolan & Hoover, 2004; Pawlas & Oliva, 2007), promovendo o desenvolvimento em comunidade educativa. Em observação prospetiva, reafirmam a pertinência de uma Supervisão entre pares, transversal a todos os ciclos de Ensino, alicerçada na reflexão e em projetos de investigação-ação. Quanto à Avaliação, consideram essencial uma mudança do perfil do avaliador, de interno para externo à Escola, com sólida formação em questões de Avaliação Docente e Supervisão, de preferência com mestrado ou doutoramento.

Em conformidade, os docentes advogam mais formação Universidade-Escola, aproveitando a experiência de décadas do Ensino Superior em supervisão pedagógica inicial. A esta desejada parceria praxeológica subjaz uma perspetiva transformadora de adulto aprendente (Moreira & Vieira, 2011; Nóvoa, 1992). O professor, supervisor ou avaliador, deverá ser capaz de efetuar transições ecológicas, ou seja, de mudar reflexivamente comportamentos e atitudes (Alarcão & Roldão, 2008; Bronfenbrenner & Morris, 1998). Destarte, será possível mais qualidade educativa, mais crescimento profissional docente e mais sucesso educativo e pessoal dos alunos, numa Escola reflexiva construída por professores reflexivos (Alarcão, 2012; Zeichner, 1993), em comunidade aprendente.

A Escola atravessa momentos de mudança e de transformação. Assim sendo, são precisos mais estudos que investiguem as encruzilhadas das novas direções da Supervisão e da Avaliação Docente. É essencial ter em conta contextos heterogéneos de alguns professores-investigadores que investem em formação especializada, mestrado ou doutoramento, como no presente caso em estudo, e de muitos outros docentes que mantêm como referência nuclear o seu curso superior, pese embora a realização de ações obrigatórias de curta duração. É na convergência desta diversidade docente, que é urgente

analisar, discutir e clarificar, que se joga o presente e o futuro da Supervisão e da Avaliação Docente, unindo Escolas e Universidades num mesmo desígnio de melhoria da qualidade do ensino.

7. Referências Bibliográficas

Alarcão, Isabel (2009). Formação e Supervisão de Professores. Uma nova abrangência. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 119-128. Retirado em março 25, 2012 de <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&p=127>.

Alarcão, Isabel (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.

Alarcão, Isabel (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? In Júlia Oliveira-Formosinho (Org.), *A Supervisão na Formação de Professores. Da Sala à Escola* (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.

Alarcão, Isabel & Tavares, José (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2ª ed. revista). Coimbra: Almedina.

Alarcão, Isabel, & Roldão, M. Céu (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Bardin, Laurence (2009). *Análise de conteúdo* (Ed. revista e atualizada). Lisboa: Edições 70.

Bronfenbrenner, Urie, & Morris, Pamela (1998). The Ecology of Human Processes. In Damon William & Richard Lerner (Orgs.), *Handbook of Psychology. Theoretical Models of Human Development* (5th ed., pp. 993-1026). New York: John Wiley.

Fernandes, Isabel, & Vieira, Flávia (2006). A supervisão como um jogo de subversão de regras. In Flávia Vieira, Maria A. Moreira, Isabel Barbosa, Madalena Paiva & Isabel Fernandes, *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (pp. 233-237). Mangualde: Edições Pedagogo.

Formosinho, João, Machado, Joaquim, & Oliveira-Formosinho, Júlia (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Glickman, Carl, Gordon, Stephen, & Ross-Gordon, Jovita (2008). *The Basic Guide to Supervision and Instructional Leadership*. Boston: Allyn & Bacon.

Glickman, Carl, Gordon, Stephen, & Ross-Gordon, Jovita (2001). *SuperVision and Instructional Leadership – a Developmental Approach* (6th ed.). Boston: Pearson Education.

Moreira, Maria A. (2005). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do Inglês. Processos de co-construção do conhecimento profissional*. Braga: Universidade do Minho.

- Moreira, Maria A., & Vieira, Flávia (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de natureza transformadora*. Lisboa: CCAP, Ministério da Educação. Retirado em março 25, 2012 de www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf
- Nolan, James, & Hoover, Linda (2004). *Teacher Supervision and Evaluation. Theory into Practice*. Hoboken: Wiley Jossey-Bass Education.
- Nóvoa, António (1992). Formação de professores e profissão docente. In António Nóvoa (Coord.), *Os Professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pawlas, George & Oliva, Peter (2007). *Supervision for Today's Schools* (8th ed.). Indianapolis: Wiley & Jossey-Bass Education.
- Sá-Chaves, Idália (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Schön, Donald (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schön, Donald (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Stake, Robert (2000). The case study method in social inquiry. In Roger Gomm, Martyn Hammersley & Peter Foster (Eds.), *Case study method: Key issues, Key texts* (pp. 19-26). London: Sage.
- Stones, Edgar (1984). *Supervision in Teacher Education: a Counselling and Pedagogical Approach*. London: Methuen.
- Sullivan, Susan, & Glanz, Jeffrey (2004). *Supervision That Improves Teaching: Strategies and Techniques* (2nd ed.). London: Sage Publications.
- Tuckman, Bruce (2000). *Manual de Investigação em Educação* (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, Flávia (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação & Sociedade*, 30 (106), 197-217. Retirado em março 25, 2012 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302009000100010&script=sci_arttext
- Vieira, Flávia (2006). Para uma pedagogia transformadora na formação pós-graduada em supervisão. In Flávia Vieira, Maria A. Moreira, Isabel Barbosa, Madalena Paiva & Isabel Fernandes, *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (pp. 151-187). Mangualde: Edições Pedago.
- Yin, Robert (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (2.^a ed.). Porto Alegre: Bookman.

Zeichner, Kenneth (1993). *A formação reflexiva de professores – ideias e práticas*. Lisboa: Coleção Educa-Professores.

1.3.

Título:

Docentes principiantes: sujeitos, políticas e expectativas

Autor/a (es/as):

Coordenador/a:

Zanchet, Beatriz Maria Boéssio Atrib

[Universidade Federal de Pelotas - Universidade Federal do Paraná]

Resumo:

A reflexão que toma os docentes principiantes como eixo de preocupação e análise de estudos e investigações vem se estabelecendo de forma crescente em muitos países, repercutindo em experiências distintas. Na universidade essa preocupação se apresenta de forma exponencial porque a preparação dos professores baseia-se na ênfase dada aos saberes da pesquisa, desconsiderando, em geral, os saberes próprios da docência. Num contexto de ampliação do acesso à educação superior as exigências para o êxito dos processos de ensinar e aprender se potencializam. Como os jovens professores se integram nas atividades de ensino? Que vem sendo estudado no campo da iniciação à docência que poderia impactar a universidade? De que natureza devem ser as iniciativas para o enfrentamento dessa problemática? Esses são alguns questionamentos que mobilizam esforços acadêmicos que procuram explicitar a importância do tema numa dimensão pedagógica e política. Percebe-se um interesse significativo dos professores iniciantes em discutir suas práticas, repartir dificuldades e diferenças, compartilhar frustrações e sucessos. Parece ser um período em que estão buscando o seu estilo profissional, onde se estabelecem os valores que vão se constituindo numa marcante cultura. Entretanto as representações e as ideologias profissionais sugerem o individualismo e os joga numa condição de ambigüidade. Por um lado são cada vez mais responsabilizados pelo sucesso da aprendizagem de seus alunos, bem como pelos produtos de sua condição investigativa, por outro, a preparação que tiveram não responde às exigências da docência e não foram para ela preparados. Mesmo assumindo que a formação inicial não dá respostas lineares aos desafios da prática, a inexistência de qualquer teorização sobre a dimensão pedagógica os torna profissionalmente frágeis, assumindo um papel profissional para o qual não possuem saberes sistematizados. Esta condição se reflete na organização do tempo e no discurso da insuficiência que, se não analisado nas suas causas e conseqüências, leva ao conhecido “mal-estar docente” e às repercussões nos produtos de aprendizagem de seus alunos. Os propositores desse Simpósio vêm se