

INVESTIGAÇÃO SOBRE PRÁTICAS DE SUPERVISÃO: AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE¹

Carla Sofia P. Reis, *Escola Básica Integrada de Amareleja*, carlasreis@gmail.com
Susana Isabel P. C. Laureano, *Escola Secundária de Moura*, susana.i.p.c.laureano@gmail.com
Ana Paula Canavarro, *Universidade de Évora*, apc@uevora.pt

Resumo:

O presente estudo recai sobre a análise de práticas de supervisão no âmbito da Avaliação de Desempenho Docente (ADD), com o objetivo de perceber o ponto de vista dos relatores relativamente à aplicação e efeitos do processo de supervisão desenvolvido. Para isso, foram elaborados dois estudos de caso, em 2010/2011, em duas escolas do Alentejo.

Os principais resultados realçam a ideia do modelo de ADD não contribuir para a consecução dos objetivos previstos no Estatuto da Carreira Docente (ECD), adquirindo o relator um papel onde a dimensão formativa raramente tem lugar.

A subjetividade da observação e a tradução desta numa classificação encabeçam a lista das dificuldades encontradas pelos relatores, seguida da deterioração do ambiente relacional interpares. Segundo os relatores, o modelo de ADD é pouco vantajoso no que respeita ao desenvolvimento profissional do avaliado, contribuindo sobretudo para a obtenção de uma classificação para efeitos de concurso e progressão na carreira – como tal apontam para a sua suspensão, reformulação e substituição.

Palavras-chave: avaliação; supervisão; relator.

Abstract:

This study focus on the analysis of supervisory practices in the Teacher's Performance Assessment (TPA), and its aim is to know the reporters views regarding the application and effects of the supervisory process. With this purpose, two case studies were developed in 2010/2011, in two schools in Alentejo.

The main results highlight the idea that TPA model does not contribute to the achievement of the objectives set out in the Teacher Career Statute (TCS), once the reporter's role rarely revealed a formative dimension.

The subjectivity of observation and its translation to a rank of classification head the list of the main difficulties mentioned by the reporters, followed by the deterioration of peer's relational environment. In the reporters opinion, the TPA model does not foster the professional development of the teacher under evaluation, it mainly contributes to obtain a classification to be used for teacher contests and career progress - that's why they recommend its suspension, revision and replacement.

Key-words: assessment; supervision; reporter.

¹ Reis, C., Laureano, S., Canavarro, A. P. (2012). Investigação sobre práticas de supervisão: avaliação do desempenho docente. *Educação, Temas e Problemas*, 10 (Pré-print).

1. Introdução

Há, pelo menos, duas décadas que se ouve falar da necessidade de estender as implicações da supervisão para além da formação inicial. Isabel Alarcão, defensora acérrima desta ideia, antecipou-lhe uma dimensão coletiva, aplicável para além da sala de aula. No entender da autora (2000, p. 19), “a supervisão da escola reflexiva (...) considera a totalidade da escola (...) num espírito de pesquisa em que os atores individuais se integram no coletivo” e onde esta se deve transferir “do nível restrito da formação inicial de professores para o nível mais abrangente da supervisão da escola como organização”.

Apesar de, muitas vezes, surgir associado a inspeção, o termo “supervisionar” emerge, no Dicionário da Língua Portuguesa (Costa & Melo, 1999), como sinónimo de dirigir ou orientar, sendo o supervisor aquele que deverá estar encarregue dessa função.

No contexto específico da supervisão da formação inicial de professores, encontramos este conceito como “(...) o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 16).

De acordo com Alarcão e Tavares (2003), a ênfase é dada ao processo na medida em que decorre de uma forma contínua no tempo e que orienta a ação profissional de um professor, permitindo, tanto o seu desenvolvimento profissional, como humano. É, ainda, acrescentada a ideia de que também o próprio supervisor se encontra num processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Na opinião dos autores acima referidos, “o objetivo da supervisão não é apenas o desenvolvimento do conhecimento; visa também o desabrochar de capacidades e o repensar de atitudes” (p. 119), contribuindo para uma prática de ensino mais eficaz, mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica.

Stones (1984), referido por Vieira (2009), considera que o conceito em causa é um processo complexo, relacionado com a visão e com um conjunto de competências, que implica uma visão aprofundada (*insight*) para compreender o significado do que está a acontecer, uma capacidade de previsão (*foresight*) do que poderá acontecer, uma capacidade de retrovisão (*hindsight*) para perceber o que deveria ter acontecido e não aconteceu, e uma segunda visão/intuição (*second sight*) para saber como conseguir que aconteça o que deveria ter acontecido ou que não aconteça o que realmente aconteceu e não devia ter acontecido.

Não obstante o que acabámos de referir, parece encontrar-se alguma pluralidade de visões no quadro concetual, já que são várias as propostas e formas de fazer supervisão. A sua operacionalização surge expressa numa série de modelos, que foram surgindo ao longo dos tempos e que colocam a ênfase em diferentes aspetos. Enquanto uns privilegiam as aprendizagens dos alunos, outros atribuem maior relevância ao papel do professor. Uns parecem

apoiar-se no produto e outros no processo, valorizando o percurso. Alguns incrementam a importância da relação com o contexto da prática, noutros a construção do conhecimento ou o percurso reflexivo associado aos professores adquire uma pertinência de maior relevância.

Atendendo às várias práticas de supervisão, Alarcão e Tavares (2003) apresentam nove cenários possíveis: *imitação artesanal*, *aprendizagem pela descoberta guiada*, *behaviorista*, *clínico*, *psicopedagógico*, *pessoalista*, *reflexivo*, *ecológico* e *dialógico*, que não se podem entender “como compartimentos estanques ou categorias que se excluem mutuamente já que coexistem com frequência.” (p. 17).

Concordamos com Alarcão e Tavares (2003) ao considerarem que o ciclo de supervisão abrange quatro etapas fundamentais: o encontro pré-observação, a observação, a análise dos dados e o encontro pós-observação.

No primeiro, o supervisor deve ajudar o professor na análise e tentativa de resolução de problemas ou inquietações e deverão ser decididos quais os aspetos a observar e os procedimentos a utilizar na observação. Devem também ser discutidos, entre outros, os objetivos que o professor delineou para a aula, as estratégias que pretende utilizar, as tarefas que selecionou para realizar com os alunos, ou seja, deve proceder-se a uma análise sobre a planificação da aula. Esta fase permite, assim, orientar a observação, de uma forma mais focalizada ou mais geral, mas sempre em função das circunstâncias e das necessidades manifestadas pelo professor.

Na observação, propriamente dita, deve realizar-se um conjunto de atividades com vista a recolher dados sobre o que se passa no processo de ensino e de aprendizagem, que serão analisados na fase seguinte, podendo recair sobre um ou vários aspetos. De acordo com a finalidade pretendida, devem definir-se os tipos de registos a fazer e os instrumentos a utilizar para a recolha de informação.

Depois da observação, segue-se a fase da análise de dados, cujo tratamento varia de acordo com a natureza da observação, o seu objetivo e o tipo de observação efetuada, podendo recair numa abordagem quantitativa e/ou qualitativa.

A finalidade do encontro de pós-observação passa pela reflexão e interpretação dos dados, analisados anteriormente. Nesta fase, o professor deve refletir sobre o seu desempenho e interpretar o que realmente sucedeu na aula, baseando-se nos dados recolhidos e analisados, remetendo para o supervisor o dever de o ajudar nessa reflexão. Durante este processo, poderão ser interpretados os aspetos bem sucedidos e os mais problemáticos, identificadas estratégias de melhoria, definidos novos planos de ação e recomendadas leituras de apoio.

Alarcão e Tavares (2003) sugerem ainda que se proceda à reflexão global sobre todo o processo supervisiivo, numa última etapa de avaliação das diversas fases anteriormente descritas.

Como se depreende do que mencionámos atrás, o supervisor é uma figura de destaque neste processo. Segundo Alarcão e Tavares (2003), o supervisor tem como função “ajudar o

professor a ensinar e tornar-se um bom profissional para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais” (p. 59). É essencial que este tenha sensibilidade para se aperceber dos problemas e das suas origens, capacidade de análise e de comunicação, competências associadas à teoria e prática de ensino, assim como ao desenvolvimento curricular e responsabilidade social. Os mesmos autores citam, ainda, estudos de Glickman (1985) que identificam as atitudes de relacionamento interpessoal como fundamentais neste processo. Estas ajudam-nos a perceber que a supervisão pode ocorrer segundo três estilos diferentes: *não-diretivo*, *de colaboração* e *diretivo*. Um supervisor do tipo não-diretivo caracteriza-se por saber prestar atenção, ter capacidade para clarificar e compreender o pensamento do professor e conseguir encorajá-lo. Pelo contrário, um supervisor diretivo é aquele que se preocupa apenas em dar orientações, dizendo ao professor o que deve fazer, estabelecendo critérios e condicionando as suas atitudes. Um supervisor colaborador, por outro lado, promove a negociação, dá a sua opinião e pondera os prós e os contras das soluções apresentadas.

Como tentámos especificar, o conceito de supervisão não é recente, mas a ADD parece ter-lhe dado um especial destaque, na medida em que prevê a existência de alguém, a quem, no atual modelo, se chama “relator” e que deve exercer funções de (suposta) supervisão.

A este propósito, parece-nos relevante apresentar a visão de Nolan e Hoover (citados por Moreira, 2009, p. 251), que entendem a supervisão e a avaliação docente como atividades que se desenvolvem em dimensões distintas. A primeira tem em vista o desenvolvimento profissional do docente, a melhoria da sua ação e do respetivo desempenho; a segunda, através da formulação de juízos, possibilita a certificação das competências referentes ao exercício da sua atividade profissional, com implicações na progressão da carreira. Encontramos, portanto, disparidade de princípios, de enfoques, de âmbitos, de consequências, enfim, de um conjunto de parâmetros que comprovam a distinção entre as duas práticas.

De acordo com Moreira (2009, p. 252), “habitualmente, as pessoas que realizam estas tarefas são também pessoas distintas, de modo a separar claramente as finalidades das duas actividades”. Podemos constatar, no entanto, que, na atual legislação, o supervisor e o avaliador são a mesma pessoa. É, portanto, ao mesmo indivíduo que cabem funções que, no entender da autora, são quase irreconciliáveis.

O modelo de avaliação em vigor justifica, no 3.º artigo do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho, a sua implementação com o objetivo de melhorar a “qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos”, valorizar “o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, mediante o acompanhamento e supervisão da prática pedagógica”, e “diagnosticar as necessidades de formação dos docentes”.

Contudo, apesar das finalidades apontarem numa perspetiva sobretudo formativa, a ADD não surge dissociada da gestão da carreira docente e da prestação de contas, identificadas na literatura (Day, 1999; Helsby, 2000; Estrela, 2001; Osborn, 2006; Day, Flores & Viana, 2007,

Kelchtermans, 2009, citados por Flores, Hilton & Niklasson, 2010, p. 21) como mudanças ocorridas no ensino, com implicações ao nível do profissionalismo docente e da imagem pública dos professores, da sua motivação e conseqüente satisfação profissional.

Esta ambigüidade de finalidades tem conduzido a tensões que parecem dificultar o trabalho nas escolas, a vida dos professores e, conseqüentemente, dos alunos. “No contexto da avaliação do desempenho nas escolas, a avaliação e a supervisão tendem a instituir-se como mecanismos de conformidade e reprodução, mais do que como estratégias de transgressão e transformação” (Vieira & Moreira, 2011, p. 10).

Coloca-se, pois, como pertinente a necessidade de saber se, no atual modelo, esta tentativa de conciliação (avaliação-supervisão) impele à melhoria das práticas e ao desenvolvimento profissional ou se, por outro lado, contribui apenas para a prestação de contas.

No terreno, avaliadores e avaliados parecem estar a desenvolver esforços para levar a bom porto o modelo de avaliação em vigor. Urge, então, tentar perceber e descrever melhor esta realidade que nos envolve e preocupa. É neste sentido que optámos por desenvolver o nosso estudo, cujos aspetos metodológicos passaremos a especificar.

2. O Estudo

2.1. Objetivo e questões de investigação

Na tentativa de compreender a visão do relator sobre a aplicação e efeitos do processo de supervisão desenvolvido, no âmbito da ADD, no ano letivo de 2010/2011, formulámos as seguintes questões:

- Quais as implicações que o atual modelo poderá ter ao nível dos respetivos objetivos, previstos no Estatuto da Carreira Docente (ECD)?
- Qual a importância do papel desempenhado pelo relator no processo de ADD?
- Que procedimentos foram desenvolvidos no âmbito do desempenho das funções de relator?
- Que dificuldades foram sentidas pelo relator no decorrer do processo de supervisão?
- Que implicação poderá ter, na vida profissional do avaliado, o processo de supervisão?
- Que alterações se consideram necessárias para que o processo de supervisão seja desempenhado com sucesso?

2.2. Método

Impelidas pelas preocupações de partida desta investigação, que apontavam para a necessidade de tentar perceber e descrever uma realidade bem presente nas nossas escolas, ou seja, a prática de supervisão que inclui a observação de aulas, integrada nos procedimentos da ADD, optámos por realizar dois estudos de caso, que envolveram relatores a desenvolver funções em duas escolas do Alentejo, que diferem relativamente ao tempo de serviço do corpo de relatores. O primeiro estudo, caso A, desenvolvido na Escola 1, era composto por 10 sujeitos, a maioria com mais de 30 anos de tempo de serviço e o segundo, caso B, envolveu um grupo de sete relatores,

da Escola 2, cuja maioria apresenta um número de anos de serviço compreendido entre os 10 e os 20.

O número de casos a estudar resultou do interesse em se proceder a uma análise comparativa dos resultados e a escolha dos mesmos foi feita tendo em conta a facilidade de acesso, quer pela localização geográfica, quer pela predisposição dos participantes.

Pensando descrever essa mesma realidade, sem intervir nela, de forma naturalista, entendemos adequado proceder a uma “análise situacional” (Borg & Gall, citados por Sousa, 2009, p. 144), ou seja, descrever os acontecimentos na perspetiva de quem neles participou.

O método escolhido para levar a cabo a recolha de dados necessária para a investigação pretendida foi o inquérito por questionário. Depois de construído e aplicado aos sujeitos integrantes do estudo de caso A, procedemos à sua reformulação, nomeadamente ao nível das escalas utilizadas em algumas questões, por constarmos que haviam surgido pequenas dificuldades na tentativa de resposta ao mesmo.

A estruturação do inquérito teve em linha de conta os objetivos da investigação, sendo composto por duas partes essenciais. Uma primeira, onde foram pedidos elementos de enquadramento profissional e uma segunda, destinada à exploração da temática ADD. Os itens que o compõem são de dois tipos: abertos (questões 2, 5 e 8) e fechados, encontrando-se, nestes últimos, uma pergunta (3) que recorre à escala de *Thurstone* ou de seriação, onde se pretende que os sujeitos procedam à ordenação por ordem de sucessão, e quatro outras questões (1, 4, 6 e 7), onde se utiliza uma escala de *Likert* ou de ordenação, com quatro níveis².

A abordagem quantitativa passou pela análise das perguntas 1, 3, 4, 6 e 7, cujos principais objetivos descrevemos no Quadro 1.

Quadro 1
Objetivos e finalidades das perguntas de resposta fechada

Número da pergunta	Objetivo/ finalidade
1	Descrever a opinião dos professores sobre as consequências/implicações da aplicação do modelo de ADD ao nível dos objetivos previstos no 39.º artigo do Estatuto da Carreira Docente.
3	Tentar definir um perfil que caracterize aquilo que os sujeitos consideram que um relator deve ser.
4	Identificar os procedimentos que foram levados a cabo pelos relatores, no âmbito da função que estes desempenham. As alíneas de 1 a 4 referem-se a procedimentos inerentes à preparação das funções a desempenhar pelos relatores; as alíneas 7 e 8 dizem respeito aos instrumentos utilizados para a observação de aulas; a alínea 6 constitui uma tentativa de confirmação relativa à forma como os inquiridos responderam (ex.: ao acaso); e as restantes referem-se a procedimentos que possam ter ocorrido nos encontros de pré e pós-observação.
6	Inventariar um conjunto de dificuldades que os relatores possam ter encontrado, aquando do desempenho das suas funções, até ao momento de aplicação do questionário, no que respeita à prática de supervisão em análise – observação de aulas.
7	Delinear a perceção dos relatores, relativamente à importância da sua atuação ao nível da

² No questionário aplicado ao caso B, a pergunta 1 passou de quatro para três níveis e as perguntas 4, 6 e 7 passaram a apresentar dois níveis, com diferentes designações.

alteração das práticas dos avaliados.

A abordagem qualitativa revelou-se necessária ao nível das perguntas 2, 5 e 8, uma vez que se pretendiam alcançar os objetivos delineados no Quadro 2.

Quadro 2
Objetivos e finalidades das questões de resposta aberta

Item	Objetivo/ finalidade
Pergunta 2	Descrever a opinião do relator relativamente à importância do papel que este desempenha.
Pergunta 5	Identificar possíveis alterações no que respeita ao desempenho das funções de relator.
Pergunta 8	Identificar um conjunto de necessidades que permitam um melhor desempenho das funções dos relatores.

Concordando com Torndike (citado por Sousa, 2009, p. 181), quando refere que “se uma coisa existe, existe em alguma quantidade; se existe em alguma quantidade, pode medir-se”, optámos por proceder a uma análise descritiva simples dos dados respeitantes às perguntas de resposta fechada, procedendo à sua apresentação sob a forma de frequências absolutas e relativas.

As perguntas de resposta aberta foram alvo de uma análise de conteúdo. Para isso, procedemos à transcrição das respostas e à sua categorização. Neste âmbito, optámos por definir as categorias *a priori*, de acordo com os objetivos que pretendíamos, e as subcategorias *a posteriori*, resultando “da classificação analógica e progressiva dos elementos” (Bardin, 2009, p. 147).

3. Principais resultados

3.1. Caso A

Passamos, de seguida, à apresentação do **Caso A**, a partir do qual se obteve um retorno de 80%, no que respeita aos questionários aplicados. Os sujeitos deste caso apresentavam uma média de 28 anos de tempo de serviço. É de salientar que cinco dos inquiridos correspondem a indivíduos do sexo feminino e três do sexo masculino, os quais procederam à observação de aulas de um número de professores que varia entre um e cinco. A maioria dos relatores apresenta a licenciatura como habilitação académica.

Na **pergunta 1**, onde se pretendia saber a opinião dos professores sobre as consequências/implicações da aplicação do modelo de ADD ao nível dos objetivos previstos no ECD, obtivemos os resultados expressos, em frequências absolutas, no Quadro 3.

Quadro 3
Concordância dos relatores do caso A face à facilitação do modelo de ADD para a consecução de objetivos previstos no ECD

Pergunta 1.	Discorda totalmente	Discorda	Concorda	Concorda totalmente	Não sabe/Não responde	TOTAL
1) Contribuir para a melhoria da prática pedagógica docente	3	5	0	0	0	8
2) Contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente	3	5	0	0	0	8

3) Permitir a inventariação de necessidades de formação do pessoal docente	3	2	3	0	0	8
4) Detetar os valores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente	3	4	1	0	0	8
5) Diferenciar e premiar os melhores profissionais	4	4	0	0	0	8
6) Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente	3	5	0	0	0	8
7) Promover a cooperação entre os docentes, com vista à melhoria dos resultados	2	5	1	0	0	8
8) Promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade	3	5	0	0	0	8

Os dados obtidos em todas as alíneas referentes à primeira pergunta, parecem evidenciar que existe uma discordância relativamente à contribuição do modelo de ADD para a consecução dos objetivos previstos no ECD. É de salientar, no entanto, que, no que se refere à inventariação das necessidades de formação do pessoal docente, 38% dos inquiridos manifestam concordância no que respeita à contribuição do modelo de ADD para a consecução deste objetivo.

Na **pergunta 3**, onde se pedia que os sujeitos se posicionassem relativamente ao “perfil” que consideravam que um relator deveria ter, por constatarmos que não existia um padrão uniforme nas respostas assinaladas e com vista à simplificação da respetiva análise, procedemos apenas à apresentação das características, por frequências (Quadro 4).

Quadro 4
Opinião sobre as características que um relator deve ter (caso A)

Sensível	1	Coerente	1	Organizado	1
Simpático	0	Respeitador	1	Positivo	1
Conhecedor	4	Sincero	0	Flexível	0
Conselheiro	0	Dedicado	0	Comunicativo	1
Influente	0	Paciente	0	Apoiante	1
Experiente	5	Desafiador	2	Crítico	1
Colaborador	2	Calmo	0	Observador	1
Disponível	1	Motivador	4	Reflexivo	1
Exigente	1	Ouvinte	1	Protetor	0

Da análise dos resultados obtidos, constatamos que as cinco características mais mencionadas pelos relatores são, por ordem decrescente: experiente, conhecedor, motivador, colaborador e desafiador.

Os resultados obtidos na **pergunta 4**, onde se pretendia perceber quais os procedimentos adotados pelos relatores, no presente ano letivo, apresentam-se nos Quadros 5.1, 5.2 e 5.3.

Quadro 5.1
Procedimentos desenvolvidos pelos relatores do caso A, para a preparação do desempenho da sua função

Pergunta 4.	Discorda totalmente	Discorda	Concorda	Concorda totalmente	Não sabe/Não responde	TOTAL
1) Debate de ideias sobre as funções a desempenhar	2	1	4	1	0	8
2) Esclarecimento de auto-dúvidas	2	1	3	1	1	8
3) Frequência de uma ação de formação	4	0	3	0	1	8
4) Frequência de uma pós-graduação	4	2	1	0	1	8

Da análise do Quadro 5.1, verificamos que mais de 50% dos respondentes manifestam ter desenvolvido debate de ideias sobre as funções a desempenhar e esclarecimento de auto-dúvidas. Contudo, no que se refere à frequência de uma ação de formação ou à frequência de uma pós-graduação, mais de 50% manifesta-se discordante.

Quadro 5.2

Instrumentos utilizados pelos relatores do caso A, para a observação de aulas

Pergunta 4.	Discorda totalmente	Discorda	Concorda	Concorda totalmente	Não sabe/Não responde	TOTAL
7) Registo de informações de forma descritiva, sem recurso um instrumento pré-definido	2	2	2	1	1	8
8) Registo de observações em instrumento criado para o efeito	2	0	4	2	0	8

Como se pode constatar, a maioria dos respondentes refere ter utilizado instrumentos criados para o registo das observações das aulas. No entanto, cerca de 43% dos respondentes parecem ter recorrido à forma descritiva, sem recurso a um instrumento pré-definido para o registo de informações.

Quadro 5.3

Procedimentos desenvolvidos pelos relatores do caso A, nos encontros de pré e pós-observação

Pergunta 4.	Discorda totalmente	Discorda	Concorda	Concorda totalmente	Não sabe/Não responde	TOTAL
5) Planificação com o avaliado da(s) observação(ões) a efetuar	2	1	3	2	0	8
9) Resolução de situações problemáticas	4	1	2	0	1	8
10) Análise de reflexões escritas	2	0	4	2	0	8
11) Análise de reflexões orais	2	0	4	2	0	8
12) Realização de uma reunião de orientação com cada avaliado	3	0	3	0	2	8
13) Realização de duas reuniões de orientação com cada avaliado	2	1	3	0	2	8
14) Realização de mais de duas reuniões de orientação com cada avaliado	2	1	2	2	1	8

15) Reflexão sobre a eficácia da interação relator/avaliado	2	0	4	1	1	8
---	---	---	---	---	---	---

A maior parte dos inquiridos (aproximadamente 63%) assinalam concordar com o facto de terem planificado com o avaliado as observações a efetuar. No entanto, encontramos uma percentagem de relatores, no nosso entender, relevante (37%), que indicam não terem procedido a essa planificação.

Quanto à resolução de situações problemáticas mencionada na alínea 9 desta pergunta, a maioria dos inquiridos apresenta-se discordante. Esta situação opõe-se à das alíneas seguintes, respeitantes à análise de reflexões escritas e orais, nas quais 75% dos inquiridos refere tê-la realizado. No que respeita à reflexão sobre a eficácia da interação relator/avaliado, 71% dos respondentes manifestam-se concordantes.

No que concerne ao número de reuniões de orientação realizadas entre relatores e avaliados, apesar de a escala suscitar algumas dúvidas de interpretação dos resultados, 4 dos 7 respondentes realizaram mais de duas e, os restantes, duas.

A alínea 6 desta pergunta tinha surgido com a intenção de se proceder à confirmação da forma como os sujeitos responderam (se foi ao acaso ou não). Uma vez que consideramos que a respetiva escala utilizada pode permitir induzir em erro os inquiridos, não procederemos à análise dos respetivos resultados.

Apresentam-se, de seguida, no Quadro 6, os resultados referentes à **pergunta 6**.

Quadro 6
Principais dificuldades encontradas pelos relatores do caso A

Pergunta 6.	Discorda totalmente	Discorda	Concorda	Concorda totalmente	Não sabe/Não responde	TOTAL
1) Observação de diferentes parâmetros numa mesma aula	4	1	1	1	1	8
2) Inexistência de instrumentos de registo de observações	4	2	0	1	1	8
3) Deterioração do ambiente relacional interpares	3	2	1	1	1	8
4) Tradução das observações realizadas numa classificação	3	0	3	1	1	8
5) Subjetividade da observação	2	0	4	1	1	8
6) Pouca receptividade às críticas por parte dos avaliados	4	2	0	1	1	8
7) Dificuldade em transmitir informações	4	2	0	1	1	8
8) Dificuldade em ser ouvido	2	4	0	1	1	8

Relativamente às dificuldades encontradas, até ao momento, no desempenho das funções de relator, foram mencionadas por mais de 50% dos respondentes a subjetividade da observação e a tradução das observações realizadas numa classificação. No entanto, as restantes opções de resposta foram assinaladas, pelo menos, uma vez. Uma das inquiridas apontou, ainda, outras duas dificuldades: “Na área disciplinar, dificuldade em acompanhar o processo com todos os

elementos” e “Na escola, a grande disparidade com que as classificações poderão ser atribuídas”.

No Quadro 7, expressam-se as opiniões dos relatores relativamente à **pergunta 7**.

Quadro 7

Principais vantagens que o avaliado retirou da observação de aulas, segundo os relatores do caso A

Pergunta 7.	Discorda totalmente	Discorda	Concorda	Concorda totalmente	Não sabe/Não responde	TOTAL
1) Melhorou a sua prática docente	4	2	1	0	1	8
2) Aprendeu com as explicações/sugestões dadas	3	3	1	0	1	8
3) Adquiriu uma classificação para efeitos de concurso e progressão na carreira	2	2	3	0	1	8
4) Ganhou experiência	2	2	3	0	1	8
5) Repensou as suas práticas	2	2	3	0	1	8
6) Recebeu apoio ao nível pedagógico	1	5	1	0	1	8
7) Recebeu apoio ao nível científico	1	5	1	0	1	8
8) Motivou-se para o ensino	2	3	0	0	3	8
9) Tomou decisões no que respeita à sua formação	2	2	1	0	3	8

No que se refere à opinião do relator, sobre as principais vantagens que o avaliado possa ter retirado do processo de supervisão em causa, constatamos que, de uma forma geral, a maioria apresenta-se discordante no que respeita a qualquer dos itens apresentados, com maior ênfase no que se refere à melhoria das práticas e às aprendizagens provenientes das explicações ou sugestões dadas. Contudo, a aquisição de uma classificação para efeitos de concurso e progressão na carreira, de experiência e a possibilidade de repensar as práticas do avaliado foram referidos, de forma concordante, por cerca de 43% dos relatores. Uma das respondentes assinalou, ainda, “a troca de experiências e o diálogo construtivo acerca das suas práticas”.

No âmbito da abordagem qualitativa, da análise das grelhas de categorização, no que se refere à **pergunta 2**, constatámos que:

- . o relator é considerado, por 62,5% dos inquiridos, uma figura pouco importante no modelo de avaliação em vigor;
- . na opinião de um dos inquiridos, a importância do relator é condicionada pela exequibilidade do modelo de avaliação, ou seja, apenas no caso deste se tornar exequível é que o relator poderá revelar-se importante;
- . outro inquirido coloca como condição, para que o papel do relator adquira relevância, a existência de uma entidade externa no processo de ADD;
- . um dos sujeitos manifesta diretamente que discorda deste modelo de avaliação;

. e dois respondentes apontam dois fatores que condicionam a atuação do relator: a sua “capacidade formativa” e a cooperação que possa existir.

No que respeita à **pergunta 5**, que se refere às alterações sugeridas, relativamente ao desempenho de funções como relator, no mesmo caso, verificamos que:

- . surgem três opiniões que apontam para a necessidade de incremento do trabalho colaborativo e cooperativo, com vista a uma ação de caráter formativo;
- . duas respostas que indicam que deve haver uma uniformização de critérios;
- . outras duas referem a pertinência da formação dos relatores;
- . a reorganização da carga horária e uma maior autonomia são mencionadas, cada uma, por um sujeito;
- . e dois relatores frisam a necessidade de suspensão, reformulação e substituição do modelo de avaliação.

Na última **questão (8)**, os respondentes indicam como apoios para os relatores:

- . a atribuição de carga horária para o desempenho das suas funções, incluindo a de “diálogo, reflexão e aferição de critérios dentro da escola” é um apoio referido por dois dos respondentes;
- . a formação especializada para o desempenho das suas funções é mencionada por 50% dos respondentes;
- . e um inquirido refere a “criação de instrumentos de registos mais esclarecedores”.

3.2. Caso B

Passamos, de seguida, à apresentação do **Caso B**, a partir do qual se obteve um retorno de 86%, no que respeita aos questionários aplicados. Os sujeitos deste caso apresentavam uma média de 21 anos de tempo de serviço. Sendo quatro indivíduos do sexo feminino e dois do sexo masculino, procederam à observação de aulas de um número de docentes que varia entre um e três. A maioria dos relatores apresentou a licenciatura como habilitação académica, no entanto, uma docente referiu ter mestrado e outra uma especialização em Necessidades Educativas Especiais.

Os resultados obtidos resultantes da **pergunta 1** apresentam-se no Quadro 8.

Quadro 8

Concordância dos relatores do caso B face à facilitação do modelo de ADD para a consecução de objetivos previstos no ECD

Pergunta 1.	Não Facilita	Facilita parcialmente	Facilita totalmente	Não sabe/Não responde	TOTAL
1) Contribuir para a melhoria da prática pedagógica docente	4	2	0	0	6
2) Contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente	2	3	0	1	6
3) Permitir a inventariação de necessidades de formação do pessoal docente	3	3	0	0	6

4) Detetar os valores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente	4	1	1	0	6
5) Diferenciar e premiar os melhores profissionais	5	0	0	1	6
6) Facultar indicadores de gestão em matéria de pessoal docente	1	3	0	2	6
7) Promover a cooperação entre os docentes, com vista à melhoria dos resultados	4	2	0	0	6
8) Promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade	3	2	0	1	6

De uma forma geral, em quase todas as alíneas referentes à primeira pergunta, os dados parecem evidenciar que o atual modelo de ADD não facilita a consecução dos objetivos previstos no ECD, principalmente no que concerne à contribuição para a melhoria da prática pedagógica docente, à deteção dos valores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente, à diferenciação e premiação dos melhores profissionais e à promoção da cooperação entre docentes, com vista à melhoria dos resultados. Salientamos, no entanto, que, face aos objetivos indicados nas alíneas 2, 3 e 6, 50% dos inquiridos considera que a sua concretização é parcialmente facilitada por este modelo.

Na **pergunta 3**, relativa à opinião dos sujeitos quanto às características que um relator deveria ter, voltámos a verificar a inexistência de um padrão uniforme nas respostas assinaladas, pelo que, iremos apenas apresentar as características, por frequências, conforme se pode constatar no Quadro 9.

Quadro 9
Opinião sobre as características que um relator deve ter (caso B)

Sensível	1	Coerente	3	Organizado	2
Simpático	1	Respeitador	0	Positivo	0
Conhecedor	1	Sincero	3	Flexível	0
Conselheiro	0	Dedicado	1	Comunicativo	1
Influente	0	Paciente	0	Apoiante	1
Experiente	0	Desafiador	0	Crítico	1
Colaborador	4	Calmo	0	Observador	1
Disponível	1	Motivador	2	Reflexivo	1
Exigente	1	Ouvinte	0	Protetor	0

Analisando os resultados obtidos, verificamos que as cinco qualidades mais mencionadas pelos relatores são, por ordem decrescente: colaborador, coerente, sincero, motivador e organizado.

Nos Quadros 10.1, 10.2 e 10.3, apresentam-se os resultados obtidos na **pergunta 4**, através da qual se pretendia saber quais os procedimentos adotados pelos relatores, no presente ano letivo.

Quadro 10.1
Procedimentos desenvolvidos pelos relatores do caso B, para a preparação do desempenho da sua função

Pergunta 4.	Não desenvolveu	Desenvolveu	Não sabe/Não	TOTAL
-------------	-----------------	-------------	--------------	-------

			responde	
1) Debate de ideias sobre as funções a desempenhar	1	5	0	6
2) Esclarecimento de auto-dúvidas	0	5	1	6
3) Frequência de uma ação de formação	4	1	1	6
4) Frequência de uma pós-graduação	4	0	2	6

Procedendo à análise do Quadro 10.1, verificamos que cerca de 83% dos inquiridos manifestam ter debatido ideias sobre as funções a desempenhar e procedido ao esclarecimento de auto-dúvidas e apenas um dos respondentes (aproximadamente 17%) mencionou ter frequentado uma ação de formação.

Quadro 10.2
Instrumentos utilizados pelos relatores do caso B, para a observação de aulas

Pergunta 4.	Não desenvolveu	Desenvolveu	Não sabe/Não responde	TOTAL
7) Registo de informações de forma descritiva, sem recurso um instrumento pré-definido	0	4	2	6
8) Registo de observações em instrumento criado para o efeito	2	4	0	6

No que respeita aos instrumentos utilizados para a observação de aulas, cerca de 67% dos relatores manifestou ter registado as informações de forma descritiva, sem recurso a um instrumento pré-definido, sendo esta percentagem igual à que se refere ao registo de observações em instrumento criado para o efeito.

Quadro 10.3
Procedimentos desenvolvidos pelos relatores do caso B, nos encontros de pré e pós-observação

Pergunta 4.	Não desenvolveu	Desenvolveu	Não sabe/Não responde	TOTAL
5) Planificação com o avaliado da(s) observação(ões) a efetuar	1	5	0	6
9) Resolução de situações problemáticas	2	2	2	6
10) Análise de reflexões escritas	0	6	0	6
11) Análise de reflexões orais	1	5	0	6
12) Realização de uma reunião de orientação com cada avaliado	1	3	2	6
13) Realização de duas reuniões de orientação com cada avaliado	0	4	2	6
14) Realização de mais de duas reuniões de orientação com cada avaliado	3	0	3	6
15) Reflexão sobre a eficácia da interação relator/avaliado	0	3	3	6

A maior parte dos inquiridos (aproximadamente 83%) assinalaram ter planificado com o avaliado as observações a efetuar e procedido à análise das reflexões orais. Quanto à análise de

reflexões escritas, todos os relatores parecem tê-las desenvolvido. Contudo, apenas 33% refere ter resolvido situações problemáticas.

Relativamente ao número de reuniões de orientação realizadas entre relatores e avaliados, a maioria dos inquiridos (aproximadamente 67%) realizou duas e 50% menciona ter refletido sobre a eficácia da interação relator/avaliado.

À semelhança do que sucedeu para o caso A, pelas mesmas razões, não procederemos à análise dos resultados da alínea 6 desta pergunta.

Os resultados relativos à **pergunta 6** apresentam-se, de seguida, no Quadro 11.

Quadro 11
Principais dificuldades encontradas pelos relatores do caso B

Pergunta 6.	Não constituiu dificuldade	Constituiu dificuldade	Não sabe/Não responde	TOTAL
1) Observação de diferentes parâmetros numa mesma aula	4	2	0	6
2) Inexistência de instrumentos de registo de observações	3	1	2	6
3) Deterioração do ambiente relacional interpares	3	3	0	6
4) Tradução das observações realizadas numa classificação	0	5	1	6
5) Subjetividade da observação	0	4	2	6
6) Pouca receptividade às críticas por parte dos avaliados	3	2	1	6
7) Dificuldade em transmitir informações	6	0	0	6
8) Dificuldade em ser ouvido	4	1	1	6

Procedendo à análise dos dados obtidos, verificamos que, no que se refere às dificuldades encontradas, até ao momento, no desempenho das funções de relator, foram mencionadas, por mais de 50% dos respondentes, a subjetividade da observação e a tradução das observações realizadas numa classificação. Salientamos, ainda, que metade dos relatores assinalou a deterioração do ambiente relacional interpares, tendo todas as outras opções de resposta sido assinaladas, pelo menos, uma vez, à exceção da transmissão de informações, que aparenta não ter constituído qualquer dificuldade para os inquiridos.

No Quadro 12, expressam-se as opiniões dos relatores, no que à **pergunta 7** diz respeito.

Quadro 12
Principais vantagens que o avaliado retirou da observação de aulas, segundo os relatores do caso B

Pergunta 7.	Não constituiu vantagem	Constituiu vantagem	Não sabe/Não responde	TOTAL
1) Melhorou a sua prática docente	2	2	2	6
2) Aprendeu com as explicações/sugestões dadas	0	2	4	6

3) Adquiriu uma classificação para efeitos de concurso e progressão na carreira	1	5	0	6
4) Ganhou experiência	2	3	1	6
5) Repensou as suas práticas	0	2	4	6
6) Recebeu apoio ao nível pedagógico	1	3	2	6
7) Recebeu apoio ao nível científico	3	1	2	6
8) Motivou-se para o ensino	1	3	2	6
9) Tomou decisões no que respeita à sua formação	0	3	3	6

Na opinião dos relatores, verificamos que a aquisição de uma classificação para efeitos de concurso e progressão na carreira constituiu uma das principais vantagens, assinaladas pela grande maioria (cerca de 83%). Destacamos que 50% dos relatores considera que o ganho de experiência, o apoio ao nível pedagógico e a motivação para o ensino, também poderão ter sido proveitosos para o avaliado. Esta situação opõe-se àquela que se registou na alínea 7, em que 50% dos inquiridos manifestou que o apoio recebido pelo avaliado, ao nível científico, não foi vantajoso.

No âmbito da abordagem qualitativa, da análise das grelhas de categorização, no que se refere à **pergunta 2**, constatámos que:

- . um inquirido não concorda com a figura do relator e outro considera-a “uma utopia”;
- . um respondente manifesta discordância relativamente ao modelo de ADD em vigor;
- . o contributo formativo deve ser um aspeto que o relator deve dar prioridade, de acordo com um dos inquiridos;
- . a colaboração é apontada, por um respondente, como atitude que deve acompanhar o relator e outro refere que o trabalho colaborativo não é possível no atual modelo.

Na **pergunta 5** verificou-se que:

- . um relator considera relevante a coincidência de áreas, no que respeita a avaliador e avaliado, de forma a que se possa promover o aspeto formativo;
- . dois docentes apontam a necessidade de suspender, reformular e/ou substituir o modelo de avaliação.

Na **pergunta 8**:

- . dois docentes apontam a necessidade de atribuição de carga horária para o desempenho das funções de relator, tendo, um dos inquiridos, referido que essa carga deveria ser integrada na componente letiva;
- . três dos inquiridos (50%) referem a formação como o principal tipo de apoio para os relatores.

4. Conclusões

Em jeito de conclusão, passamos a tecer algumas considerações.

Os professores que fizeram parte desta investigação apresentam opiniões que parecem coincidir na maioria dos aspetos. Esta conclusão, veio contrariar, de certa forma, as nossas expectativas iniciais, que foram influenciadas pelo facto de nos depararmos, em cada caso, com um grupo de docentes que apresentava, à partida, algumas diferenças, nomeadamente, no que respeita ao tempo de serviço, que era bastante superior no caso A. Esta situação foi mais evidente em relação ao perfil de relator idealizado pela maioria dos sujeitos participantes neste estudo, que escolheram em maior número as características “experiente” e “conhecedor”, no caso A, e “colaborador” e “coerente”, no caso B.

Em ambos os casos estudados, a maioria das opiniões parece apontar no sentido do modelo de ADD não contribuir para a consecução dos objetivos previstos no ECD, à exceção da inventariação das necessidades de formação e do fornecimento de indicadores de gestão em matéria de pessoal docente. A contribuição para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente não é, no entanto, deixada de parte no caso B.

O papel do relator parece adquirir pouca relevância à luz do atual modelo de ADD, uma vez que este, na perspetiva dos inquiridos, dificulta a cooperação assente numa vertente formativa.

O debate de ideias sobre as funções a desempenhar e o esclarecimento de auto-dúvidas, foram procedimentos que grande parte dos relatores, de ambos os casos, dizem ter adotado para a preparação do desempenho da sua função. Por outro lado, a frequência de uma ação de formação ou de uma pós-graduação, encontram-se entre os menos mencionados.

O registo das observações das aulas parece ter sido realizado, tanto em instrumentos criados para o efeito, como de forma descritiva, sem recurso a qualquer suporte pré-definido.

A maioria dos sujeitos manifesta ter adotado os seguintes procedimentos: realização de duas reuniões de orientação; planificação, com o avaliado, das observações a realizar; análise de reflexões escritas e orais; e reflexão sobre a eficácia da interação relator/avaliado.

A subjetividade da observação e a tradução desta numa classificação, parecem encabeçar a lista das principais dificuldades encontradas pelos relatores, ao longo do processo de supervisão, seguida da deterioração do ambiente relacional inter pares.

No que se refere às principais vantagens que o avaliado possa ter retirado do processo de supervisão em causa, constatamos que, de uma forma geral, a maioria das respostas apresenta-se consonante com a relevância, por eles atribuída, a este modelo de avaliação, assim como a importância que nele tem o relator. Ou seja, um modelo de ADD, com as características do atual, na opinião dos relatores, parece ser pouco vantajoso, no que respeita ao desenvolvimento profissional do avaliado, contribuindo, sobretudo, para a obtenção de uma classificação para efeitos de concurso e progressão na carreira.

As principais alterações que os inquiridos sugerem, no que respeita ao desempenho das suas funções, apontam, em ambos os casos, para a suspensão, reformulação e substituição do modelo de avaliação em vigor. Verifica-se também que, nos dois estudos, uma maior cooperação é

apontada como uma alteração necessária ao desempenho das funções do relator. No caso A, são também realçadas as necessidades de uniformização de critérios de avaliação, de formação especializada para relatores, de maior autonomia, de reorganização da carga horária dos avaliadores e de instrumentos de registo mais esclarecedores. Com efeito, a formação e a atribuição de carga horária para o desempenho das suas funções, parecem encabeçar a lista de necessidades apontadas pelos relatores de ambos os estudos.

Consideramos, ainda, pertinente apontar que a falta de validação do instrumento, utilizado na recolha de dados, constituiu uma limitação no estudo que tentámos desenvolver. Contudo, os questionários aplicados permitiram-nos obter, em cada um dos casos, aquilo que consideramos serem caracterizações aprofundadas sobre a temática em estudo.

Perrenoud (citado por Vieira & Moreira, 2011, p. 7) defende que a supervisão na ADD passa “pela cooperação entre iguais, pela supervisão mútua, pelo trabalho de equipa e pela construção de uma cultura profissional mais substancial”. No entanto, o atual “modelo incorpora finalidades incompatíveis num mesmo processo, assentes em perspetivas epistemológicas e ontológicas distintas” (Vieira & Moreira, 2011, p. 22).

Posto isto, deixamos em aberto a questão de saber qual é o caminho que permite, de facto, que a avaliação, como refere Fernandes (citado por Moreira, 2009, p. 10), seja “posta ao serviço da regulação e de melhoria de práticas pedagógicas e profissionais dos professores”.

Referências bibliográficas

Alarcão, I. (Orgs.) (2000). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

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

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Costa, J., & Melo, A. (1999). *Dicionário da língua portuguesa (8.ª ed.)*. Porto: Porto Editora.

Flores, M., Hilton, G., & Niklasson, L. (2010). Reflexão, profissionalismo e qualidade dos professores. In Alves, M. & Flores, M. (Org.). *Trabalho docente, formação e avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp. 19-34). Portugal: Edições Pedagogo.

Moreira, M. (2009). *A avaliação do (des)empenho docente: Perspectivas da supervisão pedagógica*. Recuperado em 6 de Junho, 2011, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10366/1/24.M.A.Moreira.pdf>.

Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Vieira, F. (2009). Supervisão pedagógica e emancipação profissional. *Revista Elo*, 16, 31-35.

Vieira, F., & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora*. Cadernos do Conselho Científico para a Avaliação de Professores (1). Lisboa: Ministério da Educação.

Referências legislativas

DECRETO REGULAMENTAR N.º 2/2010, de 23 de Junho. *Sistema de avaliação do desempenho docente*. Ministério da Educação.