



# **O Papel do Supervisor Pedagógico na Avaliação de Desempenho dos Educadores de Infância na R.A.M.**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Eva Sandrina Sousa Perregil**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - SUPERVISÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

setembro | 2014

UMa

R Pap

-R (Anexos)

T/M Lma

37

PER Pap

EX-2

+ CD-R (Anexos)

73367

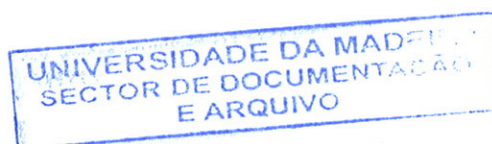
KOTA

## **O Papel do Supervisor Pedagógico na Avaliação de Desempenho dos Educadores de Infância na R.A.M.**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Eva Sandrina Sousa Perregil**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - SUPERVISÃO PEDAGÓGICA



ORIENTAÇÃO

Eva Natália de Jesus Buraco Gouveia



**Departamento de Ciências da Educação**

**O Papel do Supervisor Pedagógico na Avaliação de Desempenho**

**Dos Educadores de Infância na R.A.M.**

**Dissertação de Mestrado**

**Eva Sandrina Sousa Perregil**

**Mestrado em Ciências da Educação na área da Supervisão Pedagógica**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Doutora Eva Natália de Jesus Buraco Gouveia**

**Setembro 2014**

## **Agradecimentos**

Agradeço à Exma. Professora Doutora Eva Natália Gouveia, orientadora científica desta investigação, todo o apoio, esclarecimentos e orientações prestados para a elaboração deste trabalho.

Às minhas colegas de curso, especialmente à Lígia, Marta e Clarinda, pela força.

À minha diretora Marisa e aos meus colegas de escola, principalmente à Odete, pelo apoio, colaboração e auxílio.

Ao meu marido, pelo seu incentivo a continuar e a sua compreensão pelas horas de ausência e à minha Melissa pelas brincadeiras e momentos de dedicação que não teve.

À minha família, em especial à minha mãe, ao meu pai e ao meu irmão que, mesmo ocupados, sempre me ajudaram a cuidar da minha filha para compensar a minha falta e eu poder dedicar-me a esta causa.

À Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos pelas autorizações cedidas.

Ao Departamento de Ciências de Educação da Universidade da Madeira, que ofereceu condições para desenvolver o projeto.

À Universidade da Madeira, pelo acolhimento.

À Coordenadora da Comissão de Acompanhamento da Componente Externa de Avaliação Docente na área de educação de infância, pela simpatia, disponibilidade e apoio prestado.

Às creches, jardim-de-infância e escolas básicas e ao seu pessoal docente e não docente, que me acolheram para realizar o estudo.

A todos os que responderam ao inquérito colaborando para a concretização desta investigação.

A todos os que contribuíram de forma direta ou indireta para a realização deste trabalho.

## RESUMO

O presente estudo pretende clarificar o perfil ideal do supervisor pedagógico na avaliação de desempenho docente dos educadores de infância da Região Autónoma da Madeira. Uma vez que a avaliação de desempenho com observação de aulas foi implementada no ano letivo 2013/2014, esta investigação torna-se pertinente, no sentido de conhecer as vantagens e desvantagens deste modelo de avaliação.

Nesta investigação, analisam-se as opiniões de alguns dos educadores de infância, nomeadamente avaliados e avaliadores, no sentido de aferir o papel e a atuação dos supervisores pedagógicos/avaliadores na observação e avaliação da prática dos mesmos. Optou-se por uma metodologia de natureza predominantemente qualitativa, utilizando como técnicas de pesquisa as entrevistas, a análise documental e os inquéritos, possibilitando a triangulação dos dados.

Privilegiando-se a análise de conteúdo para a obtenção dos resultados, pôde-se concluir que o papel de supervisor pedagógico/avaliador é muito subjetivo e complexo. Precisa de ser pautado pelo bom senso e ter em conta os diferentes contextos em que ocorre, num espírito de colaboração e diálogo com os avaliados, acompanhado por um forte sentido ético. A sua principal função baseia-se na orientação, na observação e na reflexão conjunta. O supervisor deverá ter em conta todas as áreas de conteúdo, quando observa e avalia a prática de um educador de infância, nomeadamente nas dimensões científica e pedagógica.

Apesar da maioria dos educadores não admitir que os objetivos propostos para este modelo de avaliação sejam alcançados, a verdade é que se aferiu que apresenta mais vantagens do que desvantagens.

Começa a emergir uma cultura avaliativa de natureza supervisiva e colaborativa, de inovação das práticas e a avaliação externa contribuiu para que tal aconteça. Sendo este o início de um processo que gera muitas controvérsias, limando as arestas, seguimos o caminho certo... rumo à valorização/desenvolvimento profissional da classe docente.

**Palavras-chave:** Supervisão, Supervisor Pedagógico, Profissionalidade, Avaliação, Desempenho docente, Educador de infância

## ABSTRACT

The present essay pretends to clarify the ideal pedagogical supervisor profile in the accomplish evaluation of the nursery school teachers from Madeira Island. As observation classes have been implemented in the accomplish evaluation in the school year of 2013/2014, this investigation has become important to know de advantages and disadvantages for this kind of evaluation.

In this research, we will analyze some nursery school teacher's opinions specially evaluated teachers and assessor teachers, in order to know the pedagogical supervisor/ assessor teacher's role and action in observation and practical evaluation.

We select a qualitative methodology, using as research techniques the interviews, documental analysis and inquires, in order to enable triangulation data.

Favoring the content analyses for results achievement, we can conclude that the pedagogical supervisor/assessor teacher's role is subjective and complexes. It needs to be guide with good sense and has to be aware of the different contexts, in which it occurs, in a dialogue and spirit of collaboration with the evaluated teachers, to go with a strong ethical sense. Is primordial function is based on the orientation, observation and jointly reflection. The supervisor must take in care all the different content areas, when observes and analyses the nursery school teacher's practice, most of all the scientific and pedagogical dimensions.

In spite of the majority of the nursery school teachers do not acknowledge the proposal aims to be achieved with this kind of evaluation, the conclusion is it presents more advantages than disadvantages.

It starts to emerge a new supervising, collaborationist and evaluative culture full of useful innovations and the outer evaluation contributes for that purpose. As this is the beginning of a new process that will create a lot of controversies, filing edges, we are in the wright path...heading valorizing/ professional developing of the docent class.

**Key Words:** Supervision, Pedagogical Supervisor, Professionalism; Evaluation: Teacher's role; Nursery School Teacher

## RÉSUMÉ

Cette étude clarifie le profil idéal du superviseur pédagogique dans l'évaluation des enseignants des écoles maternelles et cela dans la Région Autonome de Madère. Une fois que l'évaluation de la performance avec l'observation en classe a été mise en œuvre durant l'année scolaire 2013/2014, cette recherche devient pertinente, afin de connaître les avantages et les inconvénients de ce mode d'évaluation.

Dans cette recherche, les opinions de certains éducateurs ont été analysées, les évaluateurs et évalués compris, afin d'évaluer le rôle des superviseurs/ évaluateurs sur l'observation et l'évaluation de leurs pratique. On a opté pour une méthodologie de nature surtout qualitative, utilisant comme techniques de recherche les entretiens semi-structurés, l'analyse documentaire et les enquêtes, ce qui permet la triangulation des données.

Privilégiant l'analyse du contenu pour obtenir les résultats, il a été conclu que le rôle du superviseur/évaluateur est très subjectif et complexe. Il doit être guidée par le bon sens et tenir en compte les différents contextes dans lesquels il est présent, dans un esprit de collaboration et de dialogue avec les évalués, accompagnés par un fort sens d'éthique. Sa fonction principale est basée sur l'orientation, l'observation et la réflexion commune. Le superviseur doit prendre en compte tous les domaines de contenu, quand il observe et évalue la pratique d'un éducateur, en particulier dans les dimensions scientifiques et pédagogiques.

Bien que la plupart des éducateurs n'admettent pas que les objectifs proposés pour ce modèle d'évaluation sont atteints, la vérité est que celui-ci a plus d'avantages que d'inconvénients.

Il commence à émergé une culture évaluative de nature supervisory avec des pratiques novatrices, et l'évaluation externe a contribué à rendre cela possible. Ceci étant le début d'un processus qui génère beaucoup de controverse, éliminant les points défavorables, nous suivrons le droit chemin... vers le rétablissement/développement professionnel du personnel enseignant.

**Mots-clés:** Supervision, Superviseur Pédagogique, Professionnalisme, Évaluation, Performance des enseignants, Educateur

## RESUMEN

Este estudio tiene por objeto aclarar el perfil ideal del supervisor educativo en la evaluación del desempeño docente de los educadores infantiles de la Región Autónoma de Madera. Dado que la evaluación del desempeño, con observación de la clase se puso en práctica en el curso académico 2013/2014, esta investigación se hace pertinente, con el fin de conocer las ventajas y desventajas de esta plantilla de evaluación.

En esta investigación, se analizan las opiniones de algunos de los educadores de la guardería, en particular evaluados y evaluadores, en el sentido de medir el papel y la actuación de los supervisores pedagógicos/evaluadores en la observación y evaluación de la práctica de los mismos. Se optó por una metodología de naturaleza predominantemente cualitativa, utilizando como técnicas de investigación las entrevistas, el análisis documental y los interrogatorios, posibilitando la triangulación de los datos.

Privilegiándose el análisis de contenido para la obtención de los resultados, se pudo concluir que el papel de supervisor pedagógico/evaluador es muy subjetivo y complejo. Necesita de ser pautado por el sentido común y tener en cuenta los diferentes contextos en que ocurre, en un espíritu de colaboración y diálogo con los evaluados, acompañado por un fuerte sentido ético.

Su principal función se basa en la orientación, en la observación y en la reflexión conjunta. El supervisor deberá tener en cuenta todas las áreas de contenido, cuando observa y evalúa la práctica de un educador, expresamente en las dimensiones científicas y pedagógicas.

Aunque la mayoría de los educadores no admiten que los objetivos propuestos para esta plantilla de evaluación sean alcanzados, la verdad es que se ha verificado que presenta más ventajas que inconvenientes. Empieza a surgir una cultura evaluativa de naturaleza supervisiva y colaborativa, de innovación de las prácticas y la evaluación externa contribuyó para que esto suceda. Siendo este el comienzo de un proceso que genera mucha controversia, limando las aristas, seguimos el camino correcto... hacia la valorización / desarrollo profesional de la clase docente.

**Palabras clave:** Supervisión, Supervisor de la Educación, Profesionalidad, Evaluación, Desempeño Docente, Educador infantil



# ÍNDICE

Agradecimentos .....	i
RESUMO .....	ii
ABSTRACT .....	iii
RÉSUMÉ .....	iv
RESUMEN .....	v
INTRODUÇÃO.....	1
I PARTE - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	4
CAPÍTULO I – SUPERVISÃO PEDAGÓGICA .....	5
1. O aparecimento e a evolução do conceito de supervisão pedagógica .....	5
2. Supervisão reflexiva .....	11
3. O supervisor.....	14
3.1. O conceito de supervisor .....	14
3.2. As competências e o conhecimento profissional do supervisor .....	15
3.3. Funções do supervisor .....	17
CAPÍTULO II - AVALIAÇÃO DOCENTE .....	22
1. A avaliação de desempenho docente .....	22
2. Avaliação docente em Portugal .....	29
3. A avaliação docente a nível da Região Autónoma da Madeira .....	32
4. A supervisão pedagógica na avaliação de professores .....	33
5. Desenvolvimento pessoal e profissional.....	35
6. As limitações da avaliação .....	38
CAPÍTULO III - EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA .....	43
1. O conceito de educação de infância .....	43
2. As competências do educador de infância.....	45

II PARTE – TRABALHO EMPÍRICO .....	50
CAPÍTULO IV- METODOLOGIA DA PESQUISA .....	51
1. Definição do problema .....	53
2. Questões da investigação.....	54
2.1. Questão central.....	54
2.2. Questões derivadas.....	54
3. Objetivos da investigação.....	55
4. Natureza do estudo .....	55
5. Sujeitos do estudo.....	57
6. Limitações do estudo .....	59
CAPÍTULO V- RECOLHA, REGISTO E ANÁLISE DE DADOS.....	60
1. Técnicas de recolha de dados .....	60
1.1. Entrevista.....	62
1.2. Análise documental .....	64
1.3. Inquérito .....	66
2. Análise de dados.....	67
2.1. Análise das entrevistas .....	68
2.2. Análise dos inquéritos .....	89
2.3. Cruzamento de dados .....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	96
BIBLIOGRAFIA .....	104
WEBGRAFIA .....	112
LEGISLAÇÃO CONSULTADA .....	114
ANEXOS.....	117

## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>Anexo 1</b> - Pedido de autorização à Secretaria Regional da Educação e dos Recursos Humanos.....	118
<b>Anexo 2</b> - Autorização da Secretaria Regional da Educação e dos Recursos Humanos.....	120
<b>Anexo 3</b> - Pedido de autorização aos diretores .....	121
<b>Anexo 4</b> - Pedido de informação.....	122
<b>Anexo 5</b> - Consentimento mútuo das condições da entrevista.....	123
<b>Anexo 6</b> - Guiões das entrevistas .....	124
<b>Anexo 7</b> - Inquérito .....	130
<b>Anexo 8</b> - Transcrição das entrevistas.....	133
<b>Anexo 9</b> - Análise descritiva dos gráficos resultados dos inquéritos .....	170
<b>Anexo 10</b> - Grelha de observação dos avaliadores externos .....	189
<b>Anexo 11</b> - Autorizações assinadas pelos diretores das escolas .....	191
<b>Anexo 12</b> - Consentimentos mútuos das entrevistas assinados.....	200

## ÍNDICE DE QUADROS

<i><b>Quadro 1</b></i> - Estratégias de supervisão: operacionalização, princípios e participantes (Vieira & Moreira, 2011, p.27).....	10
<i><b>Quadro 2</b></i> - Competências e funções do supervisor (Retirado de Vicente & Luís, 2010, p. 39).....	17
<i><b>Quadro 3</b></i> - Estilos de Supervisão (adaptado de Zahorik, 1988) .....	20
<i><b>Quadro 4</b></i> - Dimensões de concretização da avaliação de desempenho (Vicente & Luís, 2010).....	26
<i><b>Quadro 5</b></i> - Papéis a desempenhar pelo professor e pelo mentor ou supervisor antes, durante e após a observação (Reis, 2011).....	29
<i><b>Quadro 6</b></i> - Dimensões diferenciadoras da supervisão e da avaliação (Nolan & Hoover, 2005, trad. e adpt.).....	34
<i><b>Quadro 7</b></i> – Categorias e subcategorias das entrevistas .....	69
<i><b>Quadro 8</b></i> – Dados dos entrevistados.....	71

## **SIGLAS UTILIZADAS**

**CACEAD** – Comissão de Acompanhamento da Componente Externa da Avaliação dos Docentes

**DLR** – Decreto Legislativo Regional

**E1 a E11** – Educador entrevistado 1 a 11

**E.U.A.** – Estados Unidos da América

**IGE** – Inspeção Geral de Educação

**NRC** – *National Research Council*

**ME** – Ministério da Educação

**OCDE** – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

**R.A.M.** - Região Autónoma da Madeira

[...] – O entrevistado pensa, ou diz “hummm” ou “euh...”

() – O entrevistado faz silêncio ou uma pausa

## INTRODUÇÃO

Esta investigação cinge-se ao tema “O papel do supervisor pedagógico na avaliação de desempenho dos educadores de infância da R.A.M.” e surgiu no âmbito do segundo ano de mestrado (2º Ciclo) em Ciências da Educação, na área da supervisão pedagógica.

A pertinência do tema situa-se no facto de ter sido implementado recentemente o atual modelo de avaliação de desempenho docente na Região, sendo que, no ano 2014, surge a avaliação externa, que inclui a observação de aulas.

Foi verificado que a supervisão pedagógica tem sido amplamente explorada ao nível da formação de professores e educadores, no entanto, este trabalho pretende enveredar por outro caminho, o da avaliação de desempenho docente. A bibliografia neste campo começa a surgir e realizaram-se alguns estudos ao nível nacional, visto que o modelo de desempenho docente foi implementado no continente anteriormente. Ao nível regional, iniciam-se algumas investigações, mas uma vez que este modelo foi implementado em 2012/2013 e está em constante adequação, ainda muito haverá para investigar neste âmbito.

Pretende-se criar o modelo ideal de supervisor e aferir opiniões de educadores de infância em relação ao modelo de avaliação de desempenho em vigor, analisando os aspetos a melhorar (se é que existem), visto que a educação pré-escolar tem apenas orientações curriculares, tendo os educadores liberdade de criar o seu próprio currículo.

O facto de ser educadora de infância, motivou a restrição a esta área de docência, que não possui currículo formal, originando muitas dúvidas quanto ao que seria o referencial comum das observações de um avaliador/supervisor numa sala de um educador de infância.

Além disso, analisando as perspetivas e opiniões dos envolvidos no processo e dos que estão ainda de fora, foi realizado um balanço deste primeiro ano de implementação deste modelo de avaliação, podendo transmitir dúvidas, incertezas, descontentamentos, mas também sugestões, propostas, alterações futuras que poderão amenizar e melhorar todo este processo.

Este modelo de avaliação foi baseado principalmente no Decreto Regulamentar nº26/2012/M de 21 de fevereiro, com todos os seus anexos, atualizações e despachos 12 e 13 de 2013 e Despacho nº158-A/2013, tendo por base o Decreto-Lei 26/2012 que regulamenta o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente a nível nacional.

Após terem sido tentados vários modelos de avaliação do desempenho docente, a Secretaria da Educação e Recursos Humanos admite que os anteriores modelos serviram para adquirir experiência, visto que o objetivo da criação deste modelo é a simplificação do processo e a promoção de um regime exigente, rigoroso, que dê valor à atividade letiva e no qual haja a criação de condições com vista à melhoria do ensino e aprendizagem pelos docentes e pela própria escola.

O conceito de supervisão é complexo e implica muitas condicionantes, no entanto, a maioria dos autores que abordam o tema é de opinião que ela contribui inevitavelmente para o desenvolvimento profissional do docente. Quando se associa a supervisão à avaliação, os conflitos começam a surgir, uma vez que a avaliação nunca é justa para ambas as partes.

No entanto, quem defende que haja avaliação de desempenho docente preconiza que esta é essencial para a dignificação da classe docente e a melhoria da qualidade do ensino no nosso país. Muitos autores reconhecem que o papel do supervisor pedagógico/avaliador é muito subjetivo e implica muitas subtilezas.

Foram escolhidos os educadores de infância a entrevistar, tendo em conta os anos de experiência e a sua função na instituição onde lecionam, sendo que três foram avaliadores externos, três avaliados, dois avaliadores internos e dois educadores de instituições privadas. Posteriormente, foi entrevistada a coordenadora da Comissão de Acompanhamento da Componente Externa da Avaliação dos Docentes (CACEAD), responsável pela área da educação de infância.

As questões básicas do estudo centram-se no perfil ideal, nas funções e na formação do supervisor pedagógico/avaliador na avaliação de desempenho dos educadores de infância, nas vantagens e desvantagens do atual modelo de avaliação docente e se este contribui ou não para a qualidade da prática dos docentes e consequentemente, das aprendizagens dos alunos. O objetivo principal é encontrar o referencial comum entre a prática dos educadores de infância e a prática avaliada do supervisor pedagógico.

Foi utilizada uma metodologia predominantemente qualitativa, recorrendo às técnicas de pesquisa: entrevistas semiestruturadas, análise documental e inquéritos.

A recolha de dados foi realizada entre março e maio de 2014. Com a realização das entrevistas, pretendeu-se aferir as opiniões de quem estava no terreno acerca desta temática, cruzando posteriormente com as respostas dadas nos inquéritos, tendo como base a legislação referente a este modelo de avaliação de desempenho docente.

O trabalho encontra-se dividido em duas partes, sendo que a primeira se refere à parte teórica e a segunda à parte empírica. Relativamente à primeira parte, esta subdivide-se em três capítulos: a supervisão pedagógica, a avaliação docente e o educador de infância, dando mais ênfase aos dois primeiros que são partes essenciais da pesquisa, aprofundando-os com base na teoria existente.

A segunda parte da investigação relaciona-se com o trabalho de campo realizado e encontra-se dividida em dois capítulos, em que o primeiro se refere à metodologia da pesquisa e o segundo menciona a recolha, registo e análise dos dados.

No fim, são apresentadas as conclusões e sugeridos novos tópicos para futuras investigações. Sendo este assunto da avaliação de desempenho docente atual e polémico, e como este modelo de avaliação foi implementado neste ano, estando perspectivada a sua continuação, pensamos que ainda muito haverá para pesquisar e escrever acerca deste tema.

Esta investigação pode ser muito profícua, pois poderá contribuir para orientar os supervisores que irão observar educadores no futuro. A nível científico, dar-se-á mais atenção ao currículo pré-escolar que, se por um lado induz à ideia generalizada de que a educação pré-escolar, por não ter um currículo formal mas sim apenas orientações curriculares, cinge-se apenas à função de “cuidar” de crianças, por outro, vem também uniformizar mais as diretrizes que regem as atividades e o papel dos educadores. Esta pode ser uma mais-valia para a dignificação da profissão de educador de infância.



## **I PARTE - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

# CAPÍTULO I – SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

## 1. O aparecimento e a evolução do conceito de supervisão pedagógica

O conceito de supervisão no âmbito educativo apareceu por volta dos anos 30, mas só se difundiu nos E.U.A., na década de 50. No entanto, em Portugal este termo surgiu com Alarcão e Tavares (1987), sendo estes que a caracterizavam 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” (p.18). Durante muito tempo, o termo supervisão esteve ligado à orientação de estágios de professores em formação inicial, daí resultando a associação do conceito que se generalizou nessa época, ao de inspeção e direção, termos mais negativos.

No final da década de 80, a Inspeção Geral de Educação sentiu necessidade de clarificar o conceito de supervisão. As normas de atuação para Inspectores em Apoio Técnico Sistemático (Despacho Interno n.º8/IGE/86) já estavam direcionadas para o conceito, sendo que este documento referia que “a intervenção e o controlo dos inspectores deveriam ser sempre realizados numa perspetiva formativa de acompanhamento e orientação” (Cabral, 2010, p.36). O supervisor era visto como um fiscalizador e avaliador, sendo ele um modelo, como refere Snow-Gerono (2008) *“the permise of supervision as inspection certainly added to schools as top-down bureaucracies designed to procure and control [...] citizens”* (p.2).

O termo supervisão foi mencionado por Alarcão como sendo referido em termos oficiais pela primeira vez em 1982, no artigo 26º do Decreto-Lei, n.º 287/88, de 19 de Agosto, sobre a criação do modelo de profissionalização em serviço, sendo que este refere que “compete a cada instituição do ensino superior interveniente na profissionalização em serviço (...) a supervisão do projecto de formação e a acção pedagógica, bem como a avaliação dos professores em profissionalização”.

No entanto, mais tarde surge também, no âmbito da supervisão pedagógica, para além da noção de alguém que pode dirigir e inspecionar, alguém que pode aconselhar e orientar, com base num acordo mútuo. Esta dicotomia referida por Sá-Chaves (2000a), que salienta poderem existir perspetivas e práticas de supervisão pedagógica diferentes, marcadas “ora por objectivos e métodos vincadamente direitistas e/ou inspectivas, ora por

objectivos e métodos mais maleáveis, de orientação, com base mais no aconselhamento do que na verificação e na prescrição” (p.125). Esta autora problematiza o facto do ato de supervisão pedagógica se realizar de uma visão superior, aumentando deste modo, a distância entre o supervisor e o supervisionado. A supervisão deve ser percebida como um sistema mediador nos sistemas de aprendizagem e desenvolvimento do supervisor e do supervisionado, podendo segundo a interação existente, ser inibido ou facilitado.

Por volta dos anos 90, dá-se em Portugal uma aculturação dos termos supervisão pedagógica, surgindo o conceito de acompanhamento do processo de formação do docente.

Como refere Vieira (2009), as situações de “assimetria estatutária e funcional dos participantes do acto supervisivo” (p.201) explicam os estudos mais aprofundados da teoria e da prática de supervisão e a sua associação à orientação da prática pedagógica em estágio, surgindo cursos de pós-graduação proveniente da necessidade de formar os supervisores das escolas que recebiam os estagiários.

Posteriormente, surgem novos mestrados nesta área, publicam-se algumas obras e artigos científicos e, por volta de 1997, surge a publicação da legislação que inclui a área de supervisão pedagógica na formação especializada. No entanto, apesar de surgirem muitas pós-graduações e formação especializada nesta área, a legislação não define bem quais as funções do supervisor pedagógico. Para Sá-Chaves (2000a), a componente supervisiva aborda uma prática acompanhada, interativa, colaborativa e reflexiva. Então, o conceito de supervisão foi-se clarificando progressivamente e tomando um novo sentido, iniciado com o movimento da supervisão clínica, começando a aparecer muitos autores que se dedicaram à investigação científica nesta área.

O conceito de supervisão é polissémico, existindo várias perspetivas e definições defendidas por diversos autores. A supervisão tem vindo a divergir progressivamente da sua componente administrativa para acentuar a sua vertente pedagógica, assumindo-se atualmente como um processo fundamentado em estratégias de carácter formativo com vista o apoio das escolas e dos professores no desenvolvimento de projetos educativos.

A Supervisão Pedagógica é uma área que ainda tem muito por explorar e o termo supervisão não tem uma definição estática. Em qualquer área, o termo supervisão está, na maioria das vezes, relacionado com inspeção e controlo. Nas escolas, pretende-se que esta seja vista como uma espécie de instrução, numa perspetiva de ajudar o supervisionado a realizar o seu próprio percurso de desenvolvimento.

Baseada na evolução da legislação e de acordo com o estudo de diversos autores, a função da supervisão é orientar e ajudar o professor supervisionado a evoluir na carreira, estimulando-se na sua atividade profissional, refletindo-a e influenciando de forma indireta as aprendizagens dos alunos e consequentemente, a qualidade da educação. Atualmente, a supervisão direciona-se para a melhoria da qualidade das escolas.

Alarcão e Tavares (2003) ampliaram o campo de atuação da supervisão da sala de aula para a escola, reconhecendo-a como um processo de “dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo as dos novos agentes” (p.154).

A supervisão pode constituir a base para o desenvolvimento do conhecimento profissional e que “a noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional” (Alarcão e Roldão, 2008, p.54).

Como menciona Sá-Chaves (2004), o conceito de supervisão tem vindo a integrar os contributos da investigação em Ciências Sociais e Humanas, ampliando o seu campo de referência e de ação e variando o seu objeto de estudo, sem perder, no entanto, a sua essência de ato relacional, cujo último sentido é o desenvolvimento nas suas diversas dimensões (pessoal, social, institucional e humana).

Contudo, poder-se-á dizer que a supervisão em educação é perspectivada como um processo, cuja finalidade se baseia no melhoramento e na eficácia do ensino. Hoje em dia, a grande maioria das definições deste conceito, apontam para a orientação e o aconselhamento que certos profissionais exercem ao avaliar os professores na sala de aula, estimulando-os a aperfeiçoar a sua ação educativa ou a desempenharem funções em centros de aconselhamento pedagógico, promovendo a seleção e a avaliação de métodos e materiais didáticos. Neste sentido, a supervisão pretende a revitalização e a auto-organização pessoal e profissional do professor, ajudando-o a desenvolver um trabalho de análise individual e em grupo. A supervisão valoriza a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de autosupervisão e autoaprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento e o desenvolvimento da escola como comunidade reflexiva e aprendente.

Tendo em consideração as várias definições, que atualmente autores como Vieira (1993), Sá-Chaves (2000), Ribeiro (2000) e Alarcão e Tavares (2003) defendem como sendo a supervisão, poderemos considerar esta como “o processo em que uma pessoa (ou pessoas) mais experiente(s) e bem informada(s) acompanha(m) os formandos no seu desenvolvimento humano, educacional e profissional” (p.98), num ato de monitorização constante da prática, principalmente através de comportamentos de reflexão e experimentação (Mesquita-Pires, 2007). Com efeito, esta autora refere que a prática supervisiva se baseia em dois pontos fulcrais, sendo eles: a supervisão como processo de apoio à formação e esta como processo de aprendizagem profissional contínuo que envolve a pessoa, os seus saberes, as suas funções e as suas realizações.

Num estudo realizado por Pestana (2011), no âmbito da opinião que os educadores de infância têm acerca da supervisão pedagógica, aferiu-se que existem poucas certezas em relação a este tema, e por vezes até algum medo, concluindo-se que este conceito deva ser bem esclarecido, quer para os que vão avaliar, quer para quem vai ser avaliado, de modo a que não surjam conflitos. Vieira (2009) sugere que a principal finalidade da supervisão acompanhada seja a de ajudar os formandos a se tornarem supervisores da sua própria prática, inovação que foi mais tarde aplicada à função da supervisão no desempenho docente.

Por outro lado, Glickman, C., Gordon, S. e Ross-Gordon, J. (2004) utilizam as grafias supervisão e SuperVisão para reforçar a necessidade de elaborar uma visão do que a educação deve ser, “defendendo uma prática supervisiva colegial e dialógica” (p.8).

Como refere Marchão (2011) entre as várias definições possíveis, podemos compreender a supervisão como um instrumento de formação, inovação e mudança, que se assenta num determinado contexto, através de um processo de desenvolvimento e de apreciação e que envolve, pelo menos o supervisor e o supervisionado

Baseando-se em toda a teoria existente acerca da supervisão, podemos identificar como função primordial da mesma, a melhoria dos sistemas de ensino e aprendizagem do docente, com base nos processos de questionamento e reflexão em toda a sua atividade, promovendo a organização e a criação de ambientes de trabalho autorrenováveis, perspetivando a criação de culturas de desenvolvimento profissional. Mais recentemente, criaram-se uma série de cenários de supervisão possíveis, de entre os quais se salientam os cenários clínico, ecológico, psicopedagógico e reflexivo, que nos trazem elementos que

têm como objetivo uma linha democrática, baseada na reflexão e aprendizagem colaborativa e horizontal, tendo como objetivo o desenvolvimento de mecanismos que façam surgir “a autosupervisão, a autoaprendizagem e a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento” (Moreira, 2009, p.253). A mesma autora refere que a supervisão em contexto pedagógico deve ter como função primordial a transformação dos sujeitos e das suas práticas.

Para Glickman et al. (2004), a supervisão é entendida como um instrumento unificador que permite o reforço e o estímulo da harmonia pedagógica das escolas. Esta é vista como a função da escola que perspetiva a promoção do ensino a partir do apoio ao professor, da formação contínua, do desenvolvimento curricular e de grupo e da investigação-ação.

Como salienta Alarcão (1995) a supervisão pedagógica “não implica olhar de cima para baixo para, transpassando com esse mesmo olhar o sujeito formando, o pressionar a reproduzir acriticamente as práticas dos seus mentores (...). Implica olhar de forma abrangente, contextualizadora, interpretativa e prospetiva” (p.5). A supervisão pedagógica tem sido tida em conta essencialmente em relação ao professor e à sua interação pedagógica em contexto de sala de aula, mas atualmente esta exige que também lhe seja atribuída uma dimensão coletiva e institucional (Alarcão, 2002). A relevância do tão atual *life-long learning process*, ajuda-nos a relacionar este com a importância do papel da prática supervisiva. Esta baseia-se em três funções específicas, tal como Mesquita-Pires (2007) refere: “melhorar a prática; desenvolver o potencial individual para a aprendizagem; promover a capacidade de autorrenovação das organizações” (p.102).

Falar de supervisão pedagógica num contexto de formação ao longo da vida, implica repensar práticas pedagógicas e atitudes organizacionais que estimulem e desenvolvam atitudes autónomas, participativas e colaborativas, com base em conceitos como o desempenho e a avaliação formativa adequados a contextos educativos específicos e devidamente diagnosticados. Então, neste contexto, entenda-se supervisão como a orientação da prática pedagógica e como um processo contínuo que, iniciado na formação inicial, não deve terminar com a profissionalização, mas prolongar-se na formação contínua. Neste sentido, para Alarcão e Tavares (2003) supervisão é, essencialmente, interagir, isto é, informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar. No quadro que se segue, Vieira e Moreira (2011), apresentam algumas sugestões de estratégias de supervisão.

Estratégias	Formas de registo/ recolha de informação	Princípios de supervisão	Participantes (atores da supervisão)
Autoquestionamento / autoavaliação	- Questionários/ guiões - Notas de campo - Registos reflexivos	INDAGAÇÃO CRÍTICA  INTERVENÇÃO CRÍTICA  DEMOCRATICI- DADE  DIALOGICIDADE  PARTICIPAÇÃO  EMANCIPAÇÃO	FORMADOR – SUPERVISOR  FORMANDO – PROFESSOR  ALUNOS  (OUTROS COLABORADO- RES)
Diálogo reflexivo	- Gravação (áudio/ vídeo) - Notas de campo - Registos reflexivos		
Análise documental	- Grelhas/ guiões		
Inquérito	- Questionário - Entrevista (notas de campo ou gravação)		
Observação de aulas	- Grelhas - Gravação (áudio/ vídeo) - Notas de campo - Registos reflexivos		
Narrativas profissionais	- Notas de campo - Registos reflexivos		
Portefólio de ensino	Documentos da prática Registos reflexivos		
Investigação- ação	(todos os anteriores)		

**Quadro 1** - Estratégias de supervisão: operacionalização, princípios e participantes (Vieira & Moreira, 2011, p.27)

Tendo em conta princípios de indagação e participação crítica, emancipação profissional, comunicação e democracia (Vieira & Moreira, 2011), as estratégias supramencionadas perspetivam-se sempre assentes numa interação e colaboração existentes entre os intervenientes, professor e supervisor.

Vieira (2006) defende que as propostas teóricas e metodológicas para a supervisão pedagógica são diferenciadas, mas assentam numa direção comum que passa pelo desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores com vista a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. Daí que, recentemente, se introduziu a noção de supervisão pedagógica alargada à dimensão de escola percebida como escola reflexiva, em

permanente desenvolvimento e aprendizagem (Alarcão, 2001). Parafraseando Sacristán (1999) “a orientação, mais que o controle, é a possibilidade de uma consciência que trabalhe mais sobre recordações de ações e de previsões futuras que os momentos presentes” (p.57). A escola reflexiva é, segundo a autora atrás referida, uma organização que se pensa em si própria de forma contínua, na sua incumbência social e na sua organização e se compara com o desenvolvimento da sua atividade “num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (p.25).

## **2. Supervisão reflexiva**

Alarcão (2000) defende que o “processo de reflexão solitária não trará efeitos e resultados como a reflexão em parceria mas sobretudo se não tiver enraizado nos valores definidos por todos (pais, encarregados de educação, professores, gestores, alunos, etc.) para o enriquecimento desse mesmo contexto” (p.83).

Por outro lado, Schön (2000) realça que o diálogo e a dimensão afetiva são duas condições fundamentais para um ensino prático reflexivo. Supervisor e supervisionado devem pretender estabelecer um diálogo comunicativo verbal, não verbal e ativo, até porque quando “o diálogo funciona bem, ele toma a forma de reflexão-na-ação recíproca” (p.128).

A reflexão na ação pode servir até como produtor de conhecimento sistematizado que, refletindo a ação passada, projeta-se no futuro como novas práticas. A esse movimento, que se espera aconteça após a aula do professor reflexivo, Schön (1995) chama de «reflexão sobre a reflexão na ação». Já Dewey (citado por Zcheiner, 1993) define que as atitudes necessárias para a ação reflexiva passam pela abertura de espírito, pela responsabilidade e pela sinceridade. Portanto, um professor reflexivo é aquele que tem a capacidade de usar o pensamento de forma aberta, responsável, sentida e sincera. Mas a reflexão não garante, por si só, que as práticas educativas sejam de qualidade, uma vez que o poder de transformação da reflexão irá depender da visão de educação que os docentes possuem e da forma como as decisões e as escolhas pedagógicas incluem uma crítica aos agentes sociais e institucionais que regulam a mudança.

De acordo com Oliveira-Formosinho (2002b), o supervisor da atualidade deve procurar estabelecer “uma cultura de trabalho reflexiva e orientada para o questionamento,



que desenvolva a independência e promova o desenvolvimento dos professores capazes de serem autores de si próprios, responsáveis e empenhados numa auto-renovação colaborativa, para benefício de todos os alunos” (p.26).

Killion e Todnem (1991) destacam que “a reflexão é um dom que nos damos a nós mesmos porque é através dele que se pensa e se desenvolve o próprio conhecimento para melhorar a prática futura” (p.14).

Por outro lado, Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva e Fernandes (2006) defendem que a reflexão pressupõe que o docente problematize as implicações e fundamentações das opções que toma. É necessária uma aprendizagem a partir da supervisão pedagógica, mas só se aprende baseados numa reflexão, não só dos processos, mas também dos resultados. As nossas ações relacionam-se diretamente com o modo como nos colocamos perante o mundo e da forma como o idealizamos, e deste modo, a reflexão assenta numa prática transformadora, não individual, mas sim social. O professor passa a ser visto sob uma nova perspetiva, aquela em que ele deixa de trabalhar isolado numa sala de aula e passa a trabalhar colaborativamente com outros profissionais, dentro de uma complexa organização. Esta organização chamada escola visa educar indivíduos em crescimento numa sociedade marcada pelas constantes mudanças e por esta nova perspetiva de formação, na qual este novo professor, ator organizacional, precisa de suporte para poder resolver os problemas que surjam no seu contexto de trabalho (Soares, 2009).

Ao enfrentar situações imprevistas, é importante refletir durante e após a ação pois, quando um professor se mostra flexível a um cenário complexo de interações na prática, a reflexão na ação torna-se o melhor instrumento de aprendizagem. Como afirmou Schön (1995), “é impossível aprender sem ficar confuso” (p.85), concluindo que, mais que dar valor à confusão de seus alunos - fase natural e necessária na aprendizagem - o professor reflexivo deve valorizar “sua própria confusão” (p.85).

Zeichner (1993) definiu três atitudes imprescindíveis para a ação reflexiva:

- Abertura de espírito - ouvir opiniões, aceitar críticas, aceitar alternativas;
- Responsabilidade - reflexão pessoal sobre as consequências da sua ação;
- Empenhamento - capacidade de renovar a ação evitando a rotina.

Um dos desafios da prática reflexiva é aceitá-la como observação e interpretação da nossa experiência. Esta não é uma tarefa fácil, visto que esta ação de observação nem

sempre está livre de sentimentos de culpa, superioridade, inferioridade, condescendência, entre outros. Os benefícios desta prática são principalmente o rever hábitos e padrões de conduta ou de pensamento, comprometendo-se com o que dissemos e assumir as consequências disso. A prática reflexiva pode ser o motor da transformação, mas implica correr riscos, tomar decisões, mobilizar recursos, ver o que resultou ou não e principalmente, implica expor-se frente aos outros.

Segundo Alarcão (2002), “fazer supervisão não é um processo meramente técnico” (p.234), mas sim um processo no qual combinam as dimensões cognitiva e relacional, em função do objetivo fundamental que passa pela evolução da escola enquanto organização, que desenvolve profissionalmente toda a sua comunidade educativa. O professor devido às características do seu trabalho com crianças e adolescentes, lida diariamente com realidades diversas e com situações que não podem ficar à mercê de uma decisão *a posteriori*. O professor precisa de refletir, tomar decisões e atuar quase que instantaneamente no processo de ensino-aprendizagem, para assegurar a eficiência das suas ações. No entanto, a atividade individual do professor necessita de ser entendida também em relação aos outros, evitando o individualismo que isola e distancia, uma vez que a ação docente se dá em interação com outros (De Ketele, 1986).

É importante questionar o valor da reflexão profissional dos contextos, reconhecendo as potencialidades e as limitações, no sentido de uma educação para a mudança. Daí que seja necessário questionar as nossas ações e suas implicações na qualidade das aprendizagens dos nossos alunos decifrando os propósitos éticos e conceituais que as orientam, mas também admitindo, “com humildade e modéstia, as diferenças entre o que defendemos e o que poderíamos defender, o que sabemos e o que poderíamos saber, o que fazemos e o que poderíamos fazer” (Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva & Fernandes, 2006, in Teixeira & Nascimento, 2009, p.134). Se nos encaramos educadores reflexivos, não podemos assumi-lo com prepotência, ou então estaremos a rejeitar a essência da reflexividade: a inquietação, a incerteza e a dúvida.

“A reflexão é semelhante a uma revisão do ponto de vista, isto é, supervisão.” (Rodrigues, 2003, p.13)

### **3. O supervisor**

#### **3.1. O conceito de supervisor**

O supervisor pedagógico é, na sua essência, um professor com mais conhecimento e saber e deve ser “um profissional cidadão, pessoa equilibrada, aculturada e comprometida.” (Oliveira – Formosinho, 2002a, p.234)

A verdade é que, segundo a lei, para se ser supervisor pedagógico basta ser professor, e apesar de dar preferência a quem detenha formação em avaliação docente ou supervisão pedagógica, este ainda não é um requisito obrigatório para quem avalia, devido à impossibilidade de que haja pessoas com formação suficiente para supervisionar/avaliar. O supervisor pedagógico deverá pertencer à mesma área de conhecimento que o professor supervisionado, para que haja maior rigor no processo reflexivo da prática pedagógica e científica. No entanto, existem várias características que um supervisor pedagógico deve possuir, nomeadas por vários autores.

Aliás é de referir que são muitos os trabalhos que começam a aparecer acerca do papel do supervisor pedagógico, que vem ganhando cada vez mais importância na atualidade.

Autores como Alarcão e Tavares (2007) promovem um novo conceito de supervisor; aquele que está constantemente em interação e colaboração com todos os que estão envolvidos no ato educativo, numa situação de formação permanente, com vista a autoformação.

Os mesmos autores afirmam que as características que se deseja no perfil de um supervisor pedagógico baseiam-se no conhecimento de si, dos saberes, dos contextos, dos valores e numa atitude de reflexão, de forma continuada e colaborativa, de modo a agir e tomar decisões tendo em vista a justiça, o interesse do bem comum e o conhecimento.

Deste modo, o supervisor pedagógico deverá preferencialmente ser: “inteligente, co-contrutivo, inovador, flexível, psicológica e profissionalmente desenvolvido, ter uma visão superior e ser capaz de actuar na complexidade dos contextos de formação, identificando e ajudando na solução de problemas.” (Alarcão, 1995, p.7). De um supervisor pedagógico exigir-se-á que seja um “bom” profissional, que possua capacidade

reflexiva em formação permanente, dando relevância e valor ao professor, à escola e ao meio envolvente.

Wallace (1991, citado por Oliveira, 2002) define supervisor como alguém que deve monitorar e aperfeiçoar a qualidade do ensino realizado por outros colegas, numa situação educativa específica. Esta perspetiva refere-se ao trabalho do supervisor com professores e não com técnicos de ensino, o que implica estar atento às características individuais de cada um e estar pronto para manifestar flexibilidade na sua atuação.

A prática da supervisão antevê a organização de um processo na qual a ação provém da relação entre as dimensões analítica e interpessoal (Barbosa, 1999). De acordo com este autor, a supervisão deverá assentar num constante processo de análise das práticas, pressupondo um olhar fixo sobre o indivíduo e, ao mesmo tempo, a necessidade permanente de interagir com outros agentes para que estes possam dar os seus pontos de vista externos e distanciados. O supervisor pedagógico deve, acima de tudo, saber (alguém com mais experiência e com mais conhecimentos), deve saber fazer (os conhecimentos devem ser teoria mas também prática, conhecimentos transformados em ação) e saber ser (alguém com responsabilidade e com valores éticos de justiça e verdade).

“A ética [...] é a articulação racional do bem.” (D’Orey da Cunha, 1996, p.17)

### **3.2. As competências e o conhecimento profissional do supervisor**

Tal como foi referido anteriormente, uma supervisão eficaz exige conhecimentos, atitudes e competências interpessoais e técnicas, o que faz desta atividade uma tarefa muito difícil para quem a realiza, implicando muitas responsabilidades e exigindo formação em diferentes domínios. Deste modo, um supervisor pedagógico/avaliador nas suas funções também se deverá preocupar com os domínios cognitivo (conhecimentos, capacidade de análise, síntese e avaliação), psicomotor (capacidade motora, agilidade, precisão) e afetivo (atitudes, valores, interesses e capacidade de adaptação). “Estes domínios devem ser utilizados como partes de um todo estruturado e estruturante da sua atividade de mediador entre o saber a transmitir e o supervisionado a desenvolver (co-responsabilização).” (Vasconcelos, 2012, p.26)

Alarcão e Tavares (1987) já defendiam que, de um supervisor se devesse esperar um conjunto de competências e capacidades que passavam pela sensibilidade de se aperceber

dos problemas pedagógicos e das suas causas, pela capacidade de concetualizar esses problemas e apurar as causas que lhe deram origem; pela capacidade de expressar sentimentos e opiniões; pelas competências em desenvolvimento curricular, teoria e prática do ensino; pela capacidade de relacionamento interpessoal e pela responsabilidade sobre os fins da educação. No entanto, também são de grande importância a capacidade de saber escutar, compreender, de ter em atenção a sua comunicação verbal e não-verbal, de cooperar, de interrogar, aguçando o espírito do supervisionado.

Glickman (1985, citado por Alarcão & Tavares, 1987) refere dez categorias de competências interpessoais que um supervisor deve ter: prestar atenção, clarificar, dar o exemplo e a sua opinião, encorajar, ajudar a encontrar soluções para os problemas que surjam, orientar, negociar, estabelecer critérios e condicionar. De acordo com o autor, a ênfase dada a algumas destas características determinará o estilo de supervisão que pode ser: diretivo, de colaboração ou não diretivo.

Visto que a supervisão deve ser um processo continuado, o supervisor deverá recorrer a práticas e técnicas de observação que lhe permitam obter um bom conhecimento de quem está a observar.

Sá-Chaves (2004) defende que uma continuada e sistemática recolha de informação deve facilitar as tomadas de decisão e dos processos que as hão-de justificar, por um lado, do ponto de vista pedagógico e científico, por outro, do ponto de vista ético e social. Para que o supervisor possa conseguir bons resultados na sua difícil tarefa, terá que dominar não só, os conteúdos programáticos das disciplinas nas quais está envolvido, mas também, dispor de uma boa cultura geral e uma formação consistente nos domínios das ciências fundamentais da educação, da formação de adultos e da formação de professores, do desenvolvimento curricular, das didáticas ou metodologias de ensino e das respetivas tecnologias, ter desenvolvidos um certo número de *skills* específicos, ter um bom conhecimento de si próprio e ter uma atitude permanente de bom senso (Alarcão & Tavares, 2003). Apesar do conjunto de características ser muito extenso para qualquer pessoa, estas são referências do ideal da educação que o supervisor pedagógico deveria ter, mas tendo sempre em conta a sua condição humana.

Será possível reunir tudo isto numa pessoa só ou seria necessário trabalhar em equipa?

### 3.3. Funções do supervisor

Apesar do facto de ser difícil mencionar de forma rígida as funções do supervisor, existe, no entanto, um leque de atividades que são importantes de referir e que passam por:

- Criar condições para que o supervisionado mantenha o gosto pelo ensino e analise criticamente os programas e documentos utilizados;
- Planificar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem e definir os planos de ação a seguir;
- Identificar as dificuldades que surjam e os aspetos a observar e estabelecer estratégias de observação;
- Observar;
- Analisar e interpretar os dados observados (Alarcão & Tavares, 1987).

Segundo estes autores, realizar funções de supervisão não é uma tarefa fácil, pois implica muitas responsabilidades e, por isso, o supervisor deve ter formação em diferentes áreas, reunindo um conjunto de competências e atuando em diferentes áreas, de forma a realizar várias funções, como se pode verificar no quadro que se segue.

Áreas de reflexão/ experimentação	Competências	Funções
Supervisão	Atitudes - abertura - disponibilidade - flexibilidade - sentido crítico	Informar
Observação	Saberes (experiência e documental) - do processo de supervisão - do processo de observação - da didática	Questionar Sugerir Encorajar
Didática	Capacidades - descrição - interpretação - comunicação - negociação	Avaliar

**Quadro 2** - Competências e funções do supervisor (Retirado de Vicente & Luís, 2010, p.39)

A função do supervisor pedagógico baseia-se em ajudar o professor a tornar-se um bom profissional para que os seus alunos aprendam mais e melhor e se desenvolvam mais. Ao professor cabe colaborar com o supervisor pedagógico para que o processo se desenvolva nas melhores condições e os objetivos definidos sejam alcançados.

Tal como já referimos anteriormente, uma das funções do supervisor pedagógico é observar aulas, sendo que segundo Stones (1984, citado por Coelho & Rodrigues, 2008) este é um processo de co construção de uma visão:

visão aprofundada/discernimento (*insight*) – para compreender o significado do que está a acontecer; capacidade de previsão (*foresight*) – para ver o que poderá acontecer; capacidade de retrovisão (*hindsight*) – para ver o que devia ter acontecido e não aconteceu; «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 deveria ter acontecido (p.51).

Segundo Coelho e Rodrigues (2008), a função de supervisor consiste em justificar a formação e a atividade profissional dos supervisionados, respeitando sempre a prestação de cuidados de qualidade ao supervisionado e promovendo uma mudança positiva, “monitorizar, recomendar, desafiar, pesquisar e desenvolver o espírito crítico dos mesmos” (p.51).

O supervisor pedagógico é um facilitador de aprendizagens, um promotor de desafios, um amigo crítico ou como Smith (1996, citado por Sá-Chaves, 2004) refere, um “*critical friendship*” (p.70). Ele deve estimular a mudança e o melhoramento da prática procurando diagnosticar as realidades e superar problemas. Na perspetiva de Schön (1987, citado por Alarcão e Sá-Chaves, 1994) o supervisor deve parecer um “*coach*”, mas não alguém apenas interessado no exterior. Mas sim como um treinador humanista, que sabe que a performance do desportista é tanto melhor quanto mais dedicado este estiver e “quanto melhor a compreender e compreender as características da sua própria atuação. É o treinador exigente mas compreensivo, atento à performance mas também ao sentido que o desportista lhe atribui” (p.18).

Nesta postura de que a avaliação não deve englobar um juízo acerca da pessoa e as suas práticas, mas sim apoiar os envolvidos a tomarem decisões pertinentes, o papel do avaliador deverá ser o de amigo crítico, que age numa postura de reconhecimento, respeitando o outro, sendo um aliado que valoriza o outro, explicitando e submetendo o

motivo das suas próprias decisões e escolhas, e das suas ações e consequentes efeitos (De Ketele, in Bizarro, 2010).

Neste sentido, ao avaliador cabe a determinante função de favorecer a maximização e otimização das capacidades pessoais e profissionais dos avaliados, através da monitorização, observação e avaliação.

### **3.4. Os estilos de supervisão dos supervisores**

Existem estudos de vários autores acerca dos estilos de supervisão dos supervisores e acerca das características que os determinam ou integram, com o objetivo de compreenderem as atitudes e ações dos supervisores e ao mesmo tempo, os resultados e efeitos que as mesmas características provocam nos supervisionados.

Como mencionado anteriormente, Glickman (1985, citado por Alarcão & Tavares, 1987) defende que existem três estilos de supervisão. O diretivo baseia-se num conjunto de *skills* técnicos, de competências e conhecimentos adaptados para todos os supervisionados, modelando-os, assumindo o supervisor o papel de «controlador da situação».

O estilo colaborativo assenta na negociação conjunta entre o supervisor e o supervisionado, em que o primeiro sabe ouvir e guia o segundo, utilizando em consenso mútuo as estratégias que consideram mais adequadas para resolver os problemas que surjam. Quanto ao estilo não diretivo, é facilitador e promove o desenvolvimento dos supervisionados, recaindo sobre estes a responsabilidade pelo seu próprio processo de desenvolvimento, para o qual devem encontrar soluções para os problemas com que se confrontam. O supervisor utiliza o encorajamento, ouvindo os problemas do supervisionado, clarificando pontos de vista e ajudando-o nas tomadas de decisão.

Outro dos autores de referência pela sua pertinência e grau de sistematização é Zahorik (1988, citado por Severino, 2007) que baseou as suas investigações nas relações entre dez supervisores e seus formandos, elaborando assim um modelo que caracteriza os tipos de supervisores e os estilos de supervisão por eles praticados e que foi esquematizado da seguinte forma:



Estilos de atuação do supervisor	Tipo de supervisão praticada	O que valoriza	Tipos de supervisor
Prescritivo	Supervisão ativa	Os comportamentos a desenvolver	- acadêmico - mestre - mentor - crítico
Interpretativo	Supervisão ativa	As ideias	- humanista - reformulador
Apoiante	Supervisão reativa	A pessoa	- terapeuta - defensor - investigador

**Quadro 3** - Estilos de Supervisão (adaptado de Zahorik, 1988)

Segundo este quadro, podemos verificar que o autor estabeleceu dois tipos gerais de supervisão – a ativa e a reativa, combinando metas e estilos de supervisão, e definiu três tipos de supervisor (o prescritivo, o interpretativo e o apoiante) que incluem cada um, vários “subtipos”.

A supervisão ativa manifesta-se em estilos de atuação prescritiva e interpretativa, sendo que se baseia na prescrição de comportamentos e/ou na interpretação de ideais e na qual os supervisores dão instruções dizendo diretamente o que o supervisionado deve ou não deve fazer. Quanto ao tipo de supervisão reativa, consiste em apoiar os pensamentos e as ações dos supervisionados, centrando-se na pessoa, de modo que o supervisor pratique um estilo de supervisão apoiante. Deste modo, o supervisor prescritivo privilegia a competência técnica, vendo-a como mais securizante para os supervisionados, por meio do desenvolvimento de *skills* instrucionais e de técnicas de gestão de grupo/turma. Dentro deste estilo, o autor distingue quatro subtipos de supervisor: o acadêmico, que dá preferência ao conhecimento; o mestre, que dá instruções tentando modelar os seus formandos; o mentor que considera os seus conselhos como sábios, não renunciando a sua autoridade; o crítico, que analisa e interpreta os comportamentos e sugere dando apoio às ações tidas em conta.

O supervisor interpretativo dá um valor primordial às ideias e apesar de manifestar algum poder, vai mostrando as suas crenças e sugere maneiras de provocar mudanças e de levar à ação. Neste estilo, inclui-se o tipo de supervisor humanista, que leva o supervisionado a ter a perceção do que acontece na sala, questionando a sua prática e

sugerindo novos comportamentos de mudança; o reformulador, que incide mais sobre o que o supervisionado deve desenvolver, determinando e exemplificando comportamentos.

O terceiro estilo de atuação do supervisor - o apoiante - trata de dar apoio aos supervisionados, facilitando-lhes a decisão, originando um ambiente que permita e encoraje cada um a pensar por si. Neste grupo, incluem-se três tipos de supervisores: o terapeuta, que escuta com cuidado os supervisionados, dando maior relevo às suas reações durante a aula que observa, refletindo acerca das análises feitas pelos mesmos e ajudando-os a idealizar o seu plano de ação, sendo afetivo, empático e encorajador; o defensor, que minimiza ou até elimina as dificuldades que surjam na sala ou na escola, levando o supervisionado a tomar decisões responsáveis, implicando mediação e cooperação com este; e o investigador, que é um questionador do supervisionado, de forma a conhecer com pormenor as suas práticas de ensino, avaliando a eficácia destas e projetando novos caminhos para agir. De mencionar que os diferentes estudos que têm feito referência a vários estilos de supervisão e/ou de supervisor revelam na generalidade que não existem “estilos puros”, mas sim um predominante que dá pistas na categorização da pessoa e da ação do supervisor.

Num outro estudo realizado por Severino (2007), também foi verificado este facto da não existência de estilos “puros” de supervisão, uma vez que as supervisoras recorrem a funções múltiplas na ação supervisora. São vários os autores que têm efetuado estudos acerca dos estilos de supervisão dos supervisores e acerca das suas características. Pode-se, então dizer que não existe um modelo de bom professor, assim como não existe um modelo de bom supervisor, mas sim muitos modelos possíveis (Estrela, 1994).

De acordo com Woolhouse (2002), quanto à ação dos supervisores, a chave profissional está em saber decidir e aplicar uma decisão, sabendo quanta pressão e quanta liberdade dar para encorajar, no sentido de ir ao encontro do equilíbrio.

Os modelos no ensino em supervisão são comparáveis a janelas e muros.

Como janelas, ajudam a expandir a visão das coisas, a solucionar problemas e a fornecer respostas, dando-nos as bases necessárias para funcionarmos como investigadores e profissionais da prática. Como muros, estes mesmos modelos servem para nos limitar, para nos obstruir a visão de outras concepções da realidade, de outras percepções e de outras alternativas (Tracy, 2002, citado por Ludovico, 2007, p.99).

## **CAPÍTULO II - AVALIAÇÃO DOCENTE**

### **1. A avaliação de desempenho docente**

“ A avaliação deve ajudar-nos a conhecer e a compreender as realidades para que as possamos transformar e melhorar.” (Fernandes, 2009, p.2)

Outrora, a avaliação incidia sobre dois grandes domínios: a competência disciplinar e a competência pedagógica. No entanto, a avaliação de professores é mais complexa, porque deve incidir também nas competências transversais que ultrapassam o plano da educação, mas que são indispensáveis e que passam pela deteção de problemas psicológicos, a gestão de conflitos, a animação de grupo, a criação de um meio de trabalho motivante utilizando métodos variados, a escolha de assuntos motivantes para os alunos, a gestão do tempo, a promoção das interações, os trabalhos de grupo, a utilização de uma linguagem compreendida pelos alunos, a utilização de materiais multimédia, entre outros.

Em relação a este tema da avaliação, existem duas correntes defendidas por vários autores, em que a primeira afirma que a avaliação é um processo que leva a uma apreciação ou a um juízo, e a segunda que pressupõe que, se o processo avaliativo envolve procedimentos de juízo e de apreciação, tem por objetivo dar fundamento a uma tomada de decisão válida, pertinente e de confiança.

De Ketele (1986) defende que avaliar passa por recolher um conjunto de informações importantes, válidas e fiáveis e em comparar essas informações com um conjunto de normas, que devem relacionar-se com um referencial importante para justificar uma decisão ajustada à função visão.

Quanto ao termo avaliação propriamente dito, Pacheco e Flores (1999) defendem que este serve para tomar decisões relacionadas com a progressão e promoção na carreira e para o reforço do desenvolvimento profissional.

Alves e Machado (in Bizarro, 2010) referem que a sua experiência tem mostrado que, frequentemente, os avaliadores não têm tido o cuidado de esclarecer a função da sua avaliação e os desafios que ela implica e muitas vezes, na avaliação de desenvolvimento profissional, os avaliadores preferem esquecer este aspeto. São várias as funções que a

avaliação pode assumir mas, na área da educação, as mais importantes são as funções de orientação, regulação e certificação (De Ketele & Roegiers, 1999).

Nevo (1995, in Messias, 2008), define a avaliação dos professores como o “processo de descrever e julgar o mérito e o valor dos professores, tendo por base o seu conhecimento, competências e os resultados do seu ensino” (p.30). Nos últimos 30 anos, a avaliação de professores tem revelado um crescente interesse junto dos setores político, científico, profissional e económico (Fernandes, 2009).

Vicente e Luís (2010) verificaram através da sua investigação que os docentes desconheciam os moldes em que eram avaliados e as leis que estavam em vigor em relação à avaliação de desempenho docente. Para os entrevistados, não interessava só avaliar o trabalho do docente com base nos resultados dos alunos no desempenho numa atividade pontual; para eles, os docentes deveriam ser avaliados na totalidade, tendo em conta todas as suas funções, em todos os momentos no ato de educar.

A supervisão deverá ser sempre “a arte de melhorar o desempenho dos outros” (Ludovico, 2007, p.6).

É com base nestes pressupostos que se pretende ter em conta as opiniões de alguns educadores de infância acerca do modelo de avaliação de desempenho a que foram e serão sujeitos e analisar também as vantagens e desvantagens do atual modelo implementado na Madeira.

De acordo com o Decreto-Lei 15/2007 de 19 de Janeiro, art.º 40, pontos 1, 2 e 3, a avaliação de desempenho do pessoal docente surge como um processo que visa:

- A qualidade das aprendizagens e a melhoria dos resultados escolares dos alunos;
- Facultar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no âmbito de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência;
- Contribuir para o aperfeiçoamento da prática pedagógica do docente e para a sua valorização e melhoria individual;
- Possibilitar o inventário das necessidades de formação do pessoal docente;
- Detetar os fatores que têm influencia no rendimento profissional do pessoal docente;
- Distinguir e premiar os melhores profissionais;
- Conceder indicadores de gestão em matéria de pessoal docente;

- Fomentar a cooperação entre os docentes;
- Desenvolver a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade.

Como refere a o Decreto Regulamentar Regional nº 26/2010/ M de 8 de outubro, a avaliação do desempenho do pessoal docente tem por finalidade principal a melhoria da qualidade das atividades educativas das crianças e das aprendizagens dos alunos, das estratégias de intervenção com jovens e adultos com necessidades especiais, bem como a valorização e o desenvolvimento profissional dos educadores de infância e professores.

Para além dos objetivos estabelecidos no n.º3 do artigo 40.º do ECD, o sistema de avaliação do desempenho deve ainda permitir diagnosticar as necessidades de formação dos docentes, considerando o plano de formação de escola.

Mas será que estes nobres objetivos são realmente alcançados?

A avaliação deve ter em conta as dimensões científica e pedagógica de desempenho do pessoal docente, a sua participação nas atividades desenvolvidas nas escolas e a formação contínua e desenvolvimento profissional.

De referir que muitos autores salientam a importância que a avaliação de desempenho tem na melhoria da qualidade do ensino e que, apesar de gerar muitas controvérsias, muitos são os que concordam que é essencial para o desenvolvimento e reconhecimento profissional e para a melhoria das aprendizagens dos alunos. A avaliação de desempenho docente deve ser vista como um estímulo ao desenvolvimento profissional do professor e não como uma afronta ao seu profissionalismo (Day, 1993).

Pacheco e Flores (1999) afirmam que “a avaliação deve servir, quer para as tomadas de decisão relativas à progressão e promoção na carreira, funcionando como elemento de discriminação do desempenho, quer para o reforço do desenvolvimento profissional” (p.177).

Abramovicz (1998), por outro lado, é de opinião que a avaliação de desempenho profissional docente só é válida quando aparece articulada com um projeto educativo mais amplo, sendo este um dos instrumentos para a sua construção. A avaliação deve ajudar-nos a conhecer e a compreender as realidades para que as possamos transformar e melhorar Fernandes (2009).

Para Estrela e Rodrigues (1994) “avaliar correctamente é, antes de mais, avaliar, isto é, pôr em prática e fazer funcionar, se é que ele existe, o elemento estrutural constante que permita identificar- porque os caracteriza- os factos de avaliação” (p.27). O professor carece, para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, saber em que se sente mais à vontade e também quais as suas dificuldades.

Todas as pessoas necessitam e têm o direito de receber um *feedback* do seu desempenho para saber como estão a exercer as suas funções. Sem este *feedback*, ficam sem saber quais os seus pontos fortes e fracos. Uma organização também precisa de saber como os seus colaboradores estão a desempenhar as atividades que lhe competem. Para que ocorra esta perceção do desempenho de cada um, promove-se e concorda-se cada vez mais, nas organizações, com a avaliação de desempenho. Esta serve para:

- Autenticar os métodos de recrutamento utilizados pela organização;
- Permite medir o contributo individual e da equipa para atingir os objetivos estratégicos delineados por esta;
- Permite gerir os sistemas de gestão salarial e de carreira;
- Identificar o potencial dos trabalhadores;
- Diagnosticar as necessidades de formação.

A avaliação dos professores ocorria principalmente aquando da sua seleção para o ingresso na profissão docente, tendo como objetivo reconhecer no candidato o perfil necessário às funções a desempenhar, apesar de voltar a acontecer esta situação, com o objetivo de rastrear e limitar o número de pessoas a entrar para a função pública, por razões economicistas. No entanto, tem-se afirmado uma outra perspetiva de avaliação, centrada no desempenho profissional dos professores, que procura identificar os pontos fortes e as dificuldades reveladas na prática docente e contribuir para o seu desenvolvimento profissional.

O Estatuto da Carreira Docente determina que a avaliação de desempenho concretiza-se em quatro dimensões, como preconiza o Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto, sendo elas: “vertente profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade escolar e desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida”, tal como se pode verificar no quadro seguinte.

<b>Vertente profissional, social e ética</b>	O professor fomenta aprendizagens curriculares, alicerçando a sua prática profissional num saber específico que resulta da produção e uso de diferentes saberes integrados, tendo em vista as ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada.
<b>Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem</b>	O professor desenvolve aprendizagens no âmbito de um currículo, numa relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam.
<b>Participação na escola e relação com a comunidade escolar</b>	O professor desempenha a sua atividade profissional nas diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta está inserida.
<b>Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida</b>	O professor integra a sua formação como elemento complementar da prática pedagógica, fomentando a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais.

**Quadro 4** - Dimensões de concretização da avaliação de desempenho (Retirado de Vicente & Luís, 2010)

O docente avaliado tem direito a que a sua avaliação de desempenho contribua para o seu desenvolvimento profissional e a que lhe sejam abonados os meios e condições necessários ao seu desempenho, de acordo com os objetivos que tem delineado.

O *National Research Council* (NRC, 2001), mencionado por Tardif e Faucher (in Bizarro, 2010), identifica três pilares na avaliação das aprendizagens em contexto de formação, sendo eles a “cognição”, que se refere ao conhecimento e à sua evolução ao longo do tempo; a “observação”, que diz respeito ao tipo de observações ou de tarefas mais favoráveis a que o observado possa demonstrar o seu conhecimento e a sua prática; e a “interpretação”, em que cada avaliação dispõe de várias hipóteses acerca da melhor forma de tirar conclusões acerca do que foi observado. Estes pilares deveriam igualmente constituir os alicerces para avaliar a profissionalidade dos professores.

De acordo com o artigo 16.º do Decreto Regulamentar 2/2008, uma das fases do processo de avaliação do desempenho dos docentes é a autoavaliação, tendo como objetivo “(...) envolver o avaliado no seu processo de avaliação, de modo a identificar

oportunidades de desenvolvimento profissional e de melhoria do grau de cumprimento dos objectivos fixados”. É dever do avaliado proceder à respetiva autoavaliação demonstrando envolvimento ativo, responsabilização no processo avaliativo e melhoramento do seu desempenho em função da informação recolhida durante o processo de avaliação. Ao supervisorado deve ser fornecido o conhecimento dos objetivos, fundamentos, conteúdo e funcionamento do sistema de avaliação do desempenho, bem como o direito de reclamação e recurso da avaliação a si efetuada.

O objetivo da observação de aulas só tem sentido e uma função social e profissional se permitir o surgimento de novas ideias sobre o ensino, se contribuir para o desenvolvimento de um ambiente positivo de confronto e diálogo entre colegas. A prática de observação organiza-se através de um ciclo composto de três momentos: pré-observação (planificação), observação e pós-observação (avaliação ou análise).

O encontro de pré-observação tem como objetivo a interação entre o professor e o supervisor (observador), de modo a que este conheça os objetivos do plano de trabalho elaborado pelo professor, o contexto onde decorrerá a sua ação, a partilha dos instrumentos e quais são os enfoques da observação.

A observação da aula não deve ser casual ou informal, deve ter objetivos específicos, critérios pré-definidos de observação, deve ser feita através de instrumentos de registo acordados e partilhados.

Na pós-observação, será feita a auto reflexão conjunta, a análise do que aconteceu e dadas sugestões de melhoria.

Segundo Reis (2011), obra editada pelo Ministério da Educação, a observação de aulas constitui um processo de colaboração entre o professor e o supervisor. Os dois devem desempenhar papéis importantes, antes, durante e após a observação, de forma a garantir benefícios para ambos ao nível do desenvolvimento pessoal e profissional.



	Professor	Mentor ou supervisor
Antes da observação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prepare-se para discutir com o mentor ou supervisor;</li> <li>- Os objetivos da aula;</li> <li>- A estratégia definida para a concretização desses objetivos;</li> <li>- A integração dessa aula específica no currículo e na planificação mais alargada;</li> <li>- As possibilidades de diferenciação previstas em resposta a diferentes características e ritmos dos alunos;</li> <li>- A forma como serão obtidas evidências do grau de concretização dos objetivos previstos;</li> <li>- Os aspetos/dimensões em que gostaria que o observador centrasse a sua atenção;</li> <li>- As regras para a observação (frequência, participantes, duração, finalidades, tipos de registo, de observação e de <i>feedback</i>);</li> <li>- Informe o observador sobre o local onde gostaria que ele se sentasse, o tipo de intervenção que ele poderá ter na aula e a sala onde irá decorrer a aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Clarifique os objetivos da observação;</li> <li>- Encontre-se com o professor para discutir:</li> <li>- Os objetivos da aula;</li> <li>- A estratégia definida para a concretização desses objetivos;</li> <li>- A integração dessa aula específica no currículo e na planificação mais alargada;</li> <li>- As possibilidades de diferenciação previstas em resposta a diferentes características e ritmos dos alunos;</li> <li>- A forma como serão obtidas evidências do grau de concretização dos objetivos previstos;</li> <li>- Os aspetos/as dimensões em que o professor gostaria que centrasse a sua atenção;</li> <li>- As regras para a observação (frequência, participantes, duração, finalidades, tipos de registo, de observação e de <i>feedback</i>);</li> <li>- Explique o que irá fazer durante a observação;</li> <li>- Defina uma data e hora para a reunião de <i>feedback</i>.</li> </ul>
Durante a observação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresente o mentor ou supervisor aos alunos;</li> <li>- Explique o objetivo da sua presença na sala de aula;</li> <li>- Imediatamente após o final da aula, anote as suas reflexões sobre a forma como a aula decorreu para posterior discussão com o mentor ou supervisor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diminua ao mínimo a perturbação que a sua presença possa causar na aula;</li> <li>- Registe as observações de acordo com as regras previamente estabelecidas;</li> <li>- Registe as suas impressões e questões sobre aspetos que deseje discutir durante a reunião de <i>feedback</i>;</li> <li>- Participe na aula apenas se for convidado para tal.</li> </ul>

Após a observação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Juntamente com o observador, reconstrua o que aconteceu na sua aula;</li> <li>- Relacione os objetivos previstos para a aula com o que realmente aconteceu;</li> <li>- Prepare-se para refletir sobre:</li> <li>- O que considera ter corrido bem;</li> <li>- O que gostaria de alterar e como;</li> <li>- Situações atípicas que tenham ocorrido;</li> <li>- Solicite comentários e sugestões construtivas sobre aspetos específicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Juntamente com o professor, reconstrua o que aconteceu na aula;</li> <li>- Peça ao professor para refletir sobre:</li> <li>- O que considera ter corrido bem;</li> <li>- O que gostaria de alterar e como;</li> <li>- Situações atípicas que tenham ocorrido;</li> <li>- Seja específico (centre-se em aspetos concretos);</li> <li>- Descreva os comportamentos observados em vez de os etiquetar/ avaliar;</li> <li>- Centre-se em comportamentos que o professor tenha capacidade e possibilidade de modificar;</li> <li>- Finalmente, apresente sugestões construtivas.</li> </ul>
-------------------	--	---

**Quadro 5** - Papéis a desempenhar pelo professor e pelo mentor ou supervisor antes, durante e após a observação (Reis, 2011)

No quadro anterior, podemos ver como este autor nomeia alguns dos procedimentos passíveis de serem realizados, quer pelo supervisor/avaliador, quer pelo professor avaliado, nos três momentos que constituem a avaliação.

Resumindo, a avaliação de desempenho consiste numa apreciação sobre todas as atividades desenvolvidas por uma pessoa durante um determinado período de tempo, na sua função. Esta apreciação deve regular-se por critérios, princípios e normas objetivas e explícitas de modo a que o avaliador possa emitir um juízo global e objetivo sobre o rendimento e potencial valor do avaliado.

Avaliar implica assim, ter em atenção um conjunto de princípios, determinados pela conceção de profissionalidade dos professores, nomeadamente, conhecer as suas práticas, a fim de melhorar e conhecer o que os condicionam.

## 2. Avaliação docente em Portugal

A avaliação dos professores, em Portugal, tem sido um tema debatido nas políticas educativas, com vista a melhoria dos padrões do ensino e a qualidade das aprendizagens dos alunos sob o pretexto da melhoria dos rankings.

É o poder político, ao acentuar os deveres, sendo por vezes esquecido os direitos dos professores. Há uma excessiva exigência política colocada sobre o trabalho dos professores, estando por vezes os objectivos da reforma descasados das reais condições de trabalho das escolas e da formação dos professores, o que provoca o desânimo e a desmotivação de muitos docentes (Jesus, Campos, Aláiz & Alves, 2000, p.14).

A verdade é que a tensão entre a resistência quase inevitável dos professores devido às sucessivas reformas e alterações de funcionamento e a necessidade de melhorar o ensino, pode ser atenuada com uma formação e avaliação de professores reflexiva e inovadora.

Em 2008 e 2009, o debate à volta do modelo de avaliação docente tornou-se mais significativo e concretiza-se com o Decreto Regulamentar nº 2/2008 de 10 de janeiro, na sequência da alteração do Estatuto da Carreira Docente em 2007 (Decreto-lei nº15/2007 de 19 de janeiro). Neste, criam-se duas categorias de professores: os professores e os professores titulares, sendo que estes últimos têm mais experiência, autoridade e formação, e são-lhes atribuídas as funções de coordenação, supervisão pedagógica e avaliação de desempenho dos outros professores.

Deste modo, surge a questão da avaliação entre pares que origina, muitas vezes, alguns constrangimentos. Neste contexto, o Ministério da Educação (ME) refere que não se trata de avaliação entre pares, mas sim de avaliação realizada por professores mais experientes, que têm um estatuto específico que lhes foi atribuído hierarquicamente, ou por nomeação titular.

O que deveria ser tido em conta é que qualquer supervisor que fosse avaliar os colegas, deveria ter, não preferencialmente, mas obrigatoriamente formação adequada que permitisse trazer à avaliação uma componente de qualidade e rigor científico.

Perante a constante e crescente insatisfação dos professores, foi publicada no Decreto-Lei nº1-A/2009 de 5 de janeiro, uma alteração ao modelo de avaliação inicial, pois o ME reconheceu que, no modelo de então, havia a existência de avaliadores de diferentes áreas disciplinares dos avaliados, e havia muita burocracia e sobrecarga de trabalho com o processo avaliativo. A verdade é que é muito difícil encontrar um modelo que reúna consenso generalizado.

O último Decreto Regulamentar nº26/2012 – n.º 37 de 21 de fevereiro refere que a avaliação de desempenho docente visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos, e a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. Esta avaliação tem como referência os objetivos e as metas fixadas no projeto educativo do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada e os parâmetros estabelecidos para cada uma das dimensões aprovadas pelo conselho pedagógico.

Amelsvoort, Manzi, Matthews, Roseveare & Santiago (2009) é de opinião que “o apoio a práticas eficazes de ensino e de aprendizagem e o reforço da responsabilização dos directores pelo desempenho das escolas e dos professores representaria uma importante contribuição para a melhoria dos resultados escolares em Portugal” (p.11).

De acordo com o artigo nº 3 do Despacho nº13/2013, a concretização da dimensão científica e pedagógica decorre das determinações educativas e curriculares emanadas a nível nacional, regional e do próprio estabelecimento de educação e ensino, pelo que o docente deve:

- Nortear a sua ação favorecendo a aprendizagem das crianças e dos alunos;
- Escolher as melhores abordagens de educação e ensino;
- Analisar as suas atividades educativas, aulas ou estratégias de intervenção com vista a melhoria dessas abordagens;
- Desenvolver um ambiente educativo baseado em valores reconhecidos de forma global;
- Ter consciência da especificidade dos papéis de criança/aluno e de educador/professor;
- Ter em conta, nas estratégias de intervenção no âmbito da educação especial, as atividades desenvolvidas com os pais e/ou encarregados de educação.

A avaliação de desempenho docente é composta por uma componente interna, efetuada pela escola do docente e é realizada em todos os escalões, integrados na carreira e contratados a termo resolutivo, e uma externa que se centra na dimensão científica e pedagógica que se realiza através da observação de aulas por avaliadores externos, para os docentes que se encontram em período probatório, no 2.º e 4.º escalão da carreira; para atribuição da menção de Excelente, em qualquer escalão, e para os docentes integrados na carreira que tenham obtido na última avaliação de desempenho a menção de Insuficiente.

Quanto ao avaliador externo (que é aquele que nos interessa mais, visto que se reporta ao papel do supervisor), o documento refere que este deve estar integrado num escalão igual ou superior, deve pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado, e deve ser titular de formação em avaliação do desempenho ou supervisão pedagógica ou deter experiência profissional em supervisão pedagógica.

### **3. A avaliação docente a nível da Região Autónoma da Madeira**

A nível regional, os governantes aguardaram que se definisse a nível nacional um modelo de avaliação concreto, tentando arranjar várias formas de adiar decisões e de colmatar os anos que iam passando para atribuir a avaliação desses mesmos anos. Uma delas, foi o processo de avaliação extraordinário, previsto no art.º 4º do DLR nº17/2010/M de 18 de agosto, que veio atribuir a avaliação administrativa de Bom aos docentes. Este modelo que iria vigorar nos anos letivos 2008/2009 apenas, foi prolongado até 2011, pelo Despacho 69/2010 (Ponderação Curricular).

Com o Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M-n.º 194 de 8 de outubro, adaptaram-se os objetivos nacionais, que são praticamente os mesmos, mas referem ainda como objetivos da avaliação do desempenho docente:

- a) Contribuir para a melhoria da prática pedagógica;
- b) Colaborar para o aperfeiçoamento e a valorização individual;
- c) Reconhecer as necessidades de formação do pessoal docente, a considerar no plano de formação de cada estabelecimento;
- d) Detetar os fatores que influem no rendimento profissional;
- e) Fomentar o mérito;
- f) Conceder indicadores de gestão;
- g) Desenvolver o trabalho de cooperação;
- h) Promover o acompanhamento e a supervisão da prática docente;
- i) Facilitar a valorização do trabalho e da profissão docente;
- j) Desenvolver a responsabilização do docente em relação ao exercício da sua atividade profissional.

A avaliação de desempenho também é composta por duas componentes: a externa e a interna. Apesar deste modelo de avaliação começar a entrar em vigor em 2012/13, só em 2013/14 é que se procederam às observações de aulas.

Na Região Autónoma da Madeira, foi elaborado um manual que procura dar orientações sobre a aplicação do determinado no sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente, aprovado pelo Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M de 8 de outubro, articulando-o com o decretado no Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira, aprovado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M de 25 de fevereiro, alterado pelos Decretos Legislativos Regionais números 17/2010/M de 18 de agosto, e 20/2012/M de 29 de agosto. Esse documento faz referência ao que deve ser avaliado pelo avaliador externo, ou supervisor, que vai observar as aulas, e nos parâmetros tidos em conta: o científico e o pedagógico, sendo que no primeiro parâmetro são tidas em conta as especificações de metas de aprendizagem e/ou conteúdos disciplinares (com uma percentagem de 40%, na avaliação final) e os conhecimentos de língua portuguesa (contando 10%), no segundo parâmetro, são tidas em conta as especificações de elementos didáticos (com uma percentagem de 40%) e elementos relacionais (valendo 10%). Estas são as referências que um supervisor tem que ter quando vai avaliar um colega.

#### **4. A supervisão pedagógica na avaliação de professores**

Em qualquer processo de formação, quando se menciona a supervisão, a avaliação surge como um elemento inevitável.

A verdade é que são muitos os autores que defendem que a avaliação altera e pode condicionar a supervisão, sendo que Nolan e Hoover (2005) referem que a causa desta situação é o facto de as atividades de avaliação docente e as de supervisão se desenvolverem em dimensões diferentes como se pode ver no quadro que se segue.

	SUPERVISÃO	AVALIAÇÃO
Finalidade principal	Promover o crescimento individual, para além do nível atual de desempenho	Formular juízos de valor acerca da qualidade global da competência do professor
Fundamentação	Reconhecimento da natureza complexa e multidimensional do ato de ensinar	Direito legítimo do estado de proteger as crianças do comportamento imoral, incompetente ou pouco profissional dos professores
Âmbito	Restrito (um fator de cada vez)	Alargado (juízo globalizante)
Enfoque da recolha de dados	Individualizado, diferenciado, baseado em critérios individuais	Baseado em critérios estandardizados
Valorização da competência profissional	Competência partilhada e mutuamente reconhecida	Avaliador certificado pelo estado/distrito/escola
Relação professor-supervisor	Colegial 'reciprocidade orgânica' (respeito e confiança, partilha de objetivos, experiência e liderança)	Hierarquizada, com grau razoável de distância de modo a tornar a avaliação o mais justa e neutra possível
Perspetiva do professor sobre o processo	Oportunidade para correr riscos e experimentar	Desempenho máximo para mostrar ao avaliador

**Quadro 6** - Dimensões diferenciadoras da supervisão e da avaliação (Nolan & Hoover, 2005, trad. e adpt.)

Como se pode verificar, a supervisão visa promover o desenvolvimento profissional do professor, enquanto a avaliação procura formular juízos sobre a sua competência (Moreira, 2009). A supervisão assume-se como processo de crescimento e desenvolvimento profissional, perspetivando a melhoria da ação e do desempenho profissional, e a avaliação procura quantificar e certificar a competência do professor para o exercício da atividade profissional, influenciando a progressão na carreira.

Os princípios, âmbito, enfoque e posicionamento face à competência profissional são diferentes, assim como a relação que se estabelece entre os participantes e o modo como o professor encara ambos os processos.

Como refere Moreira (2009), a função da supervisão em contexto pedagógico deve instituir-se como instrumento de transformação dos sujeitos e das suas práticas, com implicações nos contextos (i)mediatos da ação profissional.

A avaliação do desempenho profissional, realizada num contexto supervisiivo interpares, deve apontar, acima de tudo, para a melhoria do ensino e das aprendizagens, com impactos marcantes na formação do professor: identificar pontos fortes e os que precisam de mudança urgente, acompanhar o professor na definição das suas prioridades e fornecer os meios e os recursos para a melhoria (Paquay, 2004).

As funções desta avaliação devem ser prioritariamente formativas e de natureza desenvolvimentalista (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2001), o que habitualmente exige que os professores estabeleçam e implementem os seus próprios planos de desenvolvimento profissional (Danielson & McGreal, 2000). Neste processo de supervisão, o professor deve ser visto como um profissional autodirigido, ou seja, no pleno exercício da sua autonomia profissional, com competência para se desenvolver como atuante autodeterminado, socialmente responsável e criticamente consciente em (e para além de) ambientes educativos (Jiménez Raya, Lamb & Vieira, 2007).

De acordo com Baptista (2011), “sejam quais forem as finalidades em causa, avaliar eticamente o desempenho docente significa procurar fazer-lhe justiça, ponderando em cada momento os fins visados, as normas, as vontades e as singularidades humanas e contextuais” (p.29).

Nesse sentido, as características de um avaliador devem englobar o sentido ético e profissional.

## **5. Desenvolvimento pessoal e profissional**

A avaliação de desempenho docente só faz sentido se servir para o desenvolvimento de todos os processos que ocorrem na escola, tendo como último objetivo a investigação sobre as práticas e como finalidade a de melhorar a qualidade do ensino. Para isso, o professor precisa de identificar as verdadeiras necessidades dos alunos e a partir delas descobrir o que os motiva mais.

Ao professor, também lhe compete refletir acerca da adequação dos temas abordados e das atividades realizadas, sobre a eficácia da metodologia e dos recursos e tomar as decisões mais acertadas com o intuito de melhorar os processos de ensino e adequar o plano de ação programado.



O professor deverá diagnosticar a situação inicial dos seus alunos, escolher um modelo de atuação adaptado ao contexto, detetar dificuldades, valorizar os resultados obtidos e dar relevo aos aspetos positivos.

Day (2001) refere que “grande parte dos estudos sugerem que a colaboração é um ingrediente essencial para o desenvolvimento dos professores e, conseqüentemente, para a melhoria da escola” (p.129).

A investigação e a prática sobre o desenvolvimento dos professores deveriam incluir a competência técnica do ensino, o papel das intenções morais, a tomada de consciência, a relação entre os professores, as ligações emocionais e o empenho destes no seu trabalho. No entanto, nenhuma destas dimensões engloba tudo o que é importante por si só, pois o que realmente importa é a interação e a integração de todas elas. Valorizar somente a competência técnica por exemplo, poderá transformar o desenvolvimento do professor num exercício redutor e arbitrário que não põe em relevo, nem questiona os objetivos e parâmetros daquilo que os professores fazem (Hargreaves, 1995).

Vivemos numa época em que sociedade e famílias se destituem das suas funções educativas e em que tudo é exigido às escolas e aos professores, complexificando a já complexa atividade docente. Esta situação leva à criação de “situações problemáticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores” (Schön, 1995, citado por Nóvoa, 1992, p.27) e que envolvem pessoas diferentes, com características e problemas diversos, sendo muitas vezes os professores emocionalmente envolvidos em situações e conflitos.

Tendo em conta que a escola e a profissão de professor são hoje um desafio, com a sua progressiva autonomização e conseqüente responsabilização, ações como o autoquestionamento, a autoavaliação, a autossupervisão, tornaram-se essenciais como meios para repensar as suas vantagens e redimensionar a sua importância, e justificam a associação do conceito de supervisão ao contexto de uma escola que se quer urgentemente reflexiva e impulsionadora de mudanças sustentáveis das suas práticas (Pacheco, in Teixeira & Nascimento, 2009).

O desenvolvimento profissional exige que os processos de desenvolvimento mudem o professor e a cultura da escola, originando formas de trabalho mais colaborativas entre os professores. O desenvolvimento profissional relaciona-se com uma atitude permanente de

pesquisa, de questionamento e de procura de soluções, que não acontece sem justificação, mas inserida num contexto mais vasto de desenvolvimento organizacional e curricular.

Para Formosinho (2009), o desenvolvimento profissional é um processo contínuo que visa a melhoria das práticas dos professores, centrado no docente ou num grupo deles, com o objetivo de promover mudanças educativas para o benefício dos alunos e das suas famílias e comunidade escolar. Portanto, este não é um processo individual, mas que, como está inserido num contexto, visa, além do enriquecimento pessoal, a melhoria da escola.

Torna-se necessário valorizar fortemente a avaliação de professores com vista o aperfeiçoamento contínuo das práticas docentes na escola (Amelsvoort et al., 2009).

São vários os autores que propõem estratégias de desenvolvimento profissional, tendo todas elas o objetivo de promover a reflexão, procurando desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua prática docente. Garcia (1999) salienta que algumas estratégias procuram ser como espelhos onde os professores se vejam refletidos e adquirem uma maior autoconsciência pessoal e profissional. A reflexão sobre a ação é um processo que tem o objetivo de fornecer aos professores uma análise sobre o ensino que desenvolvem.

Nos contextos de supervisão colaborativa, em que os sujeitos são professores, ambos estão comprometidos na autorreflexão das práticas de ensino e de aprendizagem reais e na experimentação de experiências que levam à resolução dos problemas encontrados. Apesar disso, esta observação interpares pode originar alguns conflitos que devem ser evitados como por exemplo:

- A criação de um ambiente de julgamento com juízos de valor, a ideia de que está em causa toda a eficiência do professor e que se algo correr mal, a sua autoestima vai baixar, a inibição do professor face a alguém desconhecido na sala;
- A persistência de certas rotinas, que podem ser securizantes para os professores e alunos, podem tornar-se obstáculos;
- A relutância em aceitar a opinião dos outros e em reconhecer que não age da melhor forma, não aceitando tentar adotar novas estratégias.

Mas, por outro lado, muitos defendem que as práticas de observação, análise e reflexão entre pares acerca das suas práticas letivas como prática usual, criam condições

para a melhoria do ensino-aprendizagem, já que sustentadas numa relação de abertura e cumplicidade entre colegas e ajuda a criar esta cultura de supervisão reflexiva.

Conforme refere Paulo Freire (2001), o homem é um ser histórico, constituído socialmente, que aprende por meio da interação com o seu meio. Assim sendo, de acordo com as ideias desse educador, devemos sempre ter em mente que a leitura de mundo antecede a leitura da palavra, ou seja, que o educando já tem uma vida social que antecede a escola. Daí a importância do supervisor ter em conta a falibilidade do ser humano observado.

D'Orey da Cunha (1996) salienta que o desenvolvimento profissional deve ter, pelo menos, três objetivos diferentes: desenvolver práticas eficazes de ensino, promover o crescimento pessoal e profissional contínuo e suscitar a mudança da escola e do ensino.

## **6. As limitações da avaliação**

É fundamental avaliar as competências dos professores, procurando um diagnóstico, sendo que a dificuldade em avaliá-los provém mais da incerteza que envolve o próprio ensino e a falta de consenso nesse assunto, do que de problemas técnicos que são, muitas vezes, secundários.

Por outro lado, Pasquier (2004, citado por Paquay, 2004) refere que a avaliação dos professores tornou-se imprescindível, apesar de haver o perigo de falhar. Esta profissão deve permanecer do ser humano e ser avaliada como tal. Devemos colaborar, aceitando as avaliações, mas não esqueçamos elas se destinam a pessoas, que as comunidades educativas são constituídas por crianças, mulheres e homens, isto é, escolas vivas, e que os “professores são seres humanos providos de recursos antes de serem «recursos humanos»” (p.139).

A verdade é que, como refere Day (2001), quando se fala de ensino de qualidade, a aplicação do saber, da visão, da experiência, do conhecimento e das estratégias pedagógicas e organizativas, varia dependendo do contexto em que se insere o problema em questão. Por este motivo, é impossível apresentar definições universais genuínas de um ensino eficaz, mas sim generalidades básicas. Este problema surge quando se tentam aplicar as mesmas competências como referência para todas as pessoas. O mesmo autor é de opinião que “as competências do ensino têm sido habitualmente desenvolvidas pela

administração para controlar o acesso à profissão e monitorizar o desempenho dos professores (idem, ibidem, p.96).

Casanova (2011) fez um estudo exploratório divulgado no 8º Congresso Nacional da administração pública, cujas questões eram as seguintes: “Quais são os constrangimentos sentidos por professores no exercício das suas funções? Quais são os desafios da avaliação de desempenho, tendo em consideração os constrangimentos e mais-valias sentidas?” (p.97).

Apesar de este estudo ter sido feito apenas *online*, foi verificado que os objetivos da avaliação de desempenho definidos na altura pelos normativos em vigor não foram vivenciados pelos professores no exercício das funções, constituindo verdadeiros desafios de aprendizagem, de organização e de comunicação entre os intervenientes no processo de avaliação. Além disso, foram apontados como fatores de constrangimento a existência de quotas, a excessiva burocracia do processo, o facto de a avaliação ser realizada pelos pares e a falta de formação dos avaliadores.

Este estudo, apesar de se basear no Decreto-Regulamentar n.º2/2010 e no Despacho n.º14420/2010, aponta os constrangimentos que ainda são sentidos, e que, mesmo cá na Região se fazem e continuarão a fazer sentir certamente nas aulas observadas. Nas respostas dadas nesse estudo, puderam verificar que a avaliação de desempenho docente não promove o desenvolvimento profissional, as aprendizagens dos alunos, o trabalho colaborativo, a autonomia profissional e a identificação das necessidades individuais, no entanto promove a formação contínua e o aumento da criatividade do professor avaliado e a criação de mais e melhores materiais pedagógico-didáticos.

No mesmo estudo, e pela sua própria experiência, a autora refere que os professores deverão saber abordar a problemática da observação de aulas, pressupondo-se à existência de um ciclo supervisivo que passa pela pré-observação, pela observação e pós-observação. Além disso, ela defende que a supervisão poderá ter um papel muito importante na melhoria do desempenho docente nas diversas atividades que os professores exercem no dia-a-dia.

Laderrière (1996) menciona como centros de conflito a incapacidade metodológica em apreender as competências da profissão, a dificuldade em especificar as características de um bom professor, a dificuldade em elaborar indicadores justos e fiáveis e formar

avaliadores para avaliar de forma correta, a complexidade da formulação de métodos e dos critérios, entre muitas outras problemáticas que surgem quando se aborda este tema.

Como refere Ventura (citado por Ruivo & Trigueiros, 2009), um modelo de avaliação docente provoca a “ameaça da rotina, o medo da mudança e do desconhecido, o receio da competição, o aumento de sentimentos de ansiedade, a adopção de práticas organizacionais e individuais defensivas” (p.20).

Os conflitos e as tensões que possam surgir neste processo possivelmente só poderão ser esbatidos quando houver uma clara distinção entre avaliação e classificação, com vista a avaliação do desempenho profissional, isto é, o envolvimento e a qualidade científico-pedagógica dos professores, como uma “tarefa cuja principal função não é atribuir uma nota mas sim problematizar teorias, práticas e contextos” (Vieira, 2006, p.39).

Como refere Pacheco (in Teixeira e Nascimento, 2009), não é fácil avaliar os professores, nem implementar um modelo de avaliação, pois exige tempo, formação e experimentação. A propagação de medidas de políticas educativas em Portugal faz-se por normativos e raramente se faz pela avaliação de experiências nas próprias escolas. “O tempo político das decisões joga-se na procura rápida de soluções, nem sempre congruente com mudanças que exigem paciência, tempo e profundidade. É neste sentido que utilizamos a noção sustentabilidade avaliativa” (idem, ibidem, p.43).

Guerra (2002) apresenta as causas que dificultam a avaliação das escolas e estas causas podem ser vistas como os possíveis obstáculos à supervisão pedagógica, de entre as quais se destaca: o individualismo profissional; o tempo exigido; a motivação suficiente; a rotinização institucional; a autoimagem negativa; o ceticismo da classe docente; a autossuficiência profissional; a falta de orçamento económico; a preguiça dos docentes; a falta de tradição em relação à supervisão pedagógica; as más experiências; o tamanho dos estabelecimentos de ensino; o medo dos resultados e a atitude dos órgãos autárquicos.

Quanto ao individualismo profissional, a conceção individualista da atividade dificulta a inquietude pela reflexão acerca do funcionamento da escola em relação à planificação, à intervenção, à avaliação e à mudança. O individualismo é uma limitação grave que faz abandonar os interesses comuns, a perspetiva altruísta e o sucesso coletivo.

Por outro lado, a avaliação exige um tempo considerável que, muitas vezes, não existe ou que, no caso de existir, raramente se deseja dedicar à avaliação. É importante

dedicar tempo ao facto de saber se está tudo bem. Neste sentido, “faz falta todo o tempo para fazer navegar o barco. Não há tempo para nos informarmos sobre a rota que leva e as condições em que se faz a travessia. E esse é o paradoxo” (Guerra, 2002, p.290).

A desmotivação dos docentes torna difícil a negociação da avaliação, a recolha de dados e a elaboração de informações. Para se delinear uma supervisão pedagógica é preciso querer fazê-la. A rotinização institucional refere-se à dinâmica de repetição e da automatização. Os critérios de atuação tornam-se repetitivos sem pensar se são os mais eficazes para o que se pretende. A autoimagem negativa manifesta-se quando se acredita que não se sabe fazer devido à falta de recursos técnicos e de capacidades profissionais, tornando esta condição um impedimento para efetuar a avaliação.

O ceticismo da classe docente revela-se na falta de confiança nas possibilidades de mudança, no desalento às ocasionais alterações de trabalho e no facilitar os apoios que a avaliação considere imprescindíveis. Produz-se uma desconfiança na vontade e na capacidade dos docentes perante a mudança. A autossuficiência profissional surge, porque os docentes pressupõem que somente têm de ensinar e que não têm nada a aprender. Muitos docentes consideram que já aprenderam tudo o que tinham a aprender, mas o ato de ensinar origina a necessidade de aprendizagem e de aperfeiçoamento, quer dos conteúdos do ensino, quer da forma de o realizar.

De salientar que a falta de orçamento económico surge, porque a avaliação é uma atividade complexa que exige muitas horas de trabalho, sendo que estas custam dinheiro. Parece que as horas dedicadas à reflexão, ao diálogo e à avaliação são horas sem importância, uma vez que não são pagas. Por outro lado, a avaliação exige um esforço notável, tornando-se necessário dialogar com os colegas e negociar os resultados.

A falta de tradição em relação à supervisão pedagógica surge pelo facto de não se ter associado a avaliação à cultura de organização das escolas. Acrescente-se ainda que se os responsáveis pela supervisão pedagógica não encararem com bons olhos a inovação, torna-se complicado que os docentes estejam motivados para pô-la em prática.

As más experiências são em muitas situações desculpa e argumento para não voltar a iniciar outras. Se a experiência de avaliação não resultou no continente, se emergiram conflitos, se o resultado foi inútil perante a mudança, torna-se difícil convencer os envolvidos nestas situações que será diferente numa próxima situação.

O tamanho dos estabelecimentos de ensino influencia a atividade supervisiva, porque uma equipa de vinte docentes difere de uma equipa de quase duzentos docentes. Torna-se difícil chegar a acordos com uma equipa numerosa, pelas inevitáveis divergências e pelo tempo que exige.

O medo dos resultados faz com que os professores sintam a avaliação como uma ameaça. “A partir desta perspectiva, como é possível impulsionar uma avaliação que pode evidenciar as limitações, os erros, os problemas?” (Guerra, 2002, p.291).

A postura dos órgãos autárquicos é importante na dinamização da escola e nos processos de avaliação da mesma. A direção da escola, com o seu compromisso, com uma atitude aberta, pode facilitar o processo de supervisão pedagógica.

Resumindo, os possíveis obstáculos à supervisão pedagógica terão de ser tidos em conta pelo supervisor pedagógico neste processo. A escola constitui um sector complexo e em evolução, daí ser difícil a afirmação do conceito de supervisor pedagógico, assim como das competências, conhecimentos e funções deste.

## **CAPÍTULO III - EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA**

### **1. O conceito de educação de infância**

“O professor é uma pessoa! Mas é preciso que ele o saiba e que o assuma no exercício de sua função.” (Perrenoud, 1997, p.150)

Júlia Formosinho (2009), numa entrevista publicada nos Cadernos de Educação de Infância, refere que a avaliação de desempenho docente tem um pilar fundamental na relação simbiótica entre o desenvolvimento profissional do educador e o envolvimento das crianças nas atividades e projetos, pois a progressão na carreira dos educadores deve ser vista em relação à sua grande finalidade, que passa pela qualidade do contexto educativo como originador de oportunidades reais para as crianças e famílias.

A evolução das funções da educação de infância em Portugal, nunca foi nem será linear e desde o início que os vários papéis que a mesma desempenha e/ou deve desempenhar se têm confundido. Nos nossos dias, a educação de infância continua dividida entre o privado e o público, entre as funções de guarda, a função social (assistencial) e a função educativa, dando-se muita importância atualmente à noção de apoio à família. No entanto, já começa a ser reconhecida e só recentemente o discurso oficial começa a explicitar de forma clara, o potencial educativo da educação pré- escolar.

Spodek (2010) refere que “embora a área da educação de infância tenha uma história de mais de 150 anos, a investigação específica em educação de infância é mais recente” (p.XI).

Com a publicação da Lei 5/97 de 10 de Fevereiro (Lei-Quadro da Educação pré-escolar), do Despacho 5220/97 de 10 de julho, (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar) e do Decreto-lei 241/2001 de 30 de Agosto, a educação pré-escolar é concebida como "primeira etapa da educação básica" e começa a ganhar importância no sistema educativo português.

O facto da educação pré-escolar ser considerada a primeira etapa da educação básica, deriva por um lado, das investigações realizadas confirmarem «as vantagens educativas» da frequência da educação pré-escolar e, por outro, das características das sociedades desenvolvidas (informatizadas, urbanizadas, massificadas, globalizadas, mediatizadas e



multiculturais) que convertem as famílias cada vez mais desprotegidas e indisponíveis para uma educação completa das crianças (Formosinho, 1997).

O aprofundamento do conhecimento em relação à educação pré-escolar é fomentador não só para aqueles que a ela se dedicam ou sobre ela pesquisam, mas para todos os profissionais da educação. A educação pré-escolar é hoje em dia reconhecida a nível internacional uma vez que contribui de forma decisiva para o sucesso educativo e para o bem-estar das crianças (Vasconcelos, 1997).

Além disso, tornou-se necessário que a educação pré-escolar fosse generalizada (art.3º nº 2, 5º alíneas a) e b), art.7º), acessível (art.5º alíneas b e d) e gratuita (art.16º da Lei 5/97). O Decreto-Lei 85/2009, de 27 de agosto, consagrou a universalidade da educação pré-escolar para todas as crianças a partir do ano em que atinjam os 5 anos de idade.

No artigo 10º, a Lei 5/97 refere como objetivos da educação pré-escolar: a promoção do desenvolvimento pessoal e social, a socialização, a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem, o desenvolvimento global e individual, o desenvolvimento da expressão e comunicação e da compreensão do mundo, o despertar da curiosidade e do pensamento crítico, o proporcionar condições de bem-estar e segurança, o proceder à despistagem de inaptações, deficiências e precocidades, e o incentivar a participação das famílias, fomentando a colaboração com a comunidade.

Em relação à prestação de serviços educativos e de guarda na educação pré-escolar, é pertinente citar o Relatório Preparatório para a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico - OCDE (Ministério da Educação, 2000), para clarificar a diferença das duas funções e o motivo que faz com que as mesmas não sejam desempenhadas apenas por educadores de infância:

A prestação de serviços educativos é obrigatoriamente exercida por profissionais do desenvolvimento infantil, isto é, tendo como habilitação o curso de educadores de infância. O tempo de atividades pedagógicas – tempo letivo – tem de ser assegurado, em cada sala, por profissionais, já que se reconhece a especificidade do trabalho com crianças nesta faixa etária e a importância de uma educação de qualidade quando se trata de educação pré-escolar. O prolongamento de horário de atendimento – tempo não letivo – não tem uma intencionalidade pedagógica, por isso o perfil do pessoal de atendimento e animação é diferente (p.56).

Tendo em conta o reconhecimento de que a frequência de uma instituição de educação pré-escolar é benéfica para a criança, a Lei 5/97 veio dar valor às suas diferentes funções, com vista uma melhor e maior qualidade nos serviços prestados para este grupo etário. Assim, através do alargamento do horário das instituições e do surgimento da componente de apoio à família, a Lei-Quadro integra a função de guarda e cuidados, associada à função educativa nas instituições dependentes do Ministério da Educação.

Na sequência desta Lei e em relação ao aspeto pedagógico, foram elaboradas as Orientações Curriculares para a Educação de Infância, aprovadas pelo Despacho n.º 5220/97 de 10 de Julho, que constituem uma referência comum para todos os educadores de infância e divergem um pouco da noção de currículo por serem mais gerais e abrangentes, isto é, por incluírem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos, criando um conjunto de princípios que orientam as práticas na condução do processo educativo e na organização da componente educativa.

A concessão da educação pré-escolar como primeira etapa da educação básica impele imediatamente para a sua articulação com a segunda etapa – o primeiro ciclo. O sucesso da educação pré-escolar depende muito da forma como será continuada no nível seguinte (Formosinho 2009), por isso, é importante que os educadores no pré-escolar reconheçam o processo individual de desenvolvimento de cada criança e a ajudem a evoluir. No ensino básico, os professores também devem assentar os seus ensinamentos nas competências que as crianças já obtiveram no pré-escolar.

## **2. As competências do educador de infância**

O referencial de competências constitui a base do pilar «cognição», pois, depois da sua inclusão no referencial, cada competência pede a construção de um modelo de desenvolvimento. Na avaliação de desempenho dos professores “a elaboração de um referencial de competências, a selecção ou adaptação de um referencial existente, se houver, é portanto uma necessidade” (Tardif & Faucher, in Bizarro, 2010, p.39).

Quando aprofundamos um pouco a vertente pedagógica na educação de infância, chegamos aos diversos modelos pedagógicos existentes, sendo certo que cada um dos educadores de infância segue um ou vários modelos diferentes. Os modelos pedagógicos mais frequentes são:

- Pedagogia de projeto, que se baseia em motivações concretas e reais; pressupõe uma planificação realizada pelas próprias crianças em conjunto com o educador. É flexível e os seus objetivos principais prendem-se com o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade, da autonomia e do domínio social da criança.

- Movimento da Escola Moderna, que tem por base os trabalhos de Freinet e Vygotsky, e visa uma estrutura cooperativa do grupo; as crianças organizam-se tendo em conta os seus interesses, de forma individual ou em grupo, sendo que o educador tem sempre em vista a livre expressão, num espírito de colaboração e entreajuda.

- Método João de Deus, que promove as aprendizagens no âmbito da leitura, da escrita e da aritmética, tendo em conta um plano predefinido de trabalho, de modo a preparar a criança para a entrada no 1º ciclo.

- Currículo de orientação cognitiva (High-Scope), fundamentado na teoria de Piaget, baseia-se numa pedagogia ativa, na qual a criança aprende fazendo, com um ambiente organizado por áreas, em que as crianças podem livremente escolher, cabendo ao educador o papel de incentivar a ação.

- Pedagogia de situação que é inspirada nas pedagogias não diretivas, na qual o educador deve basear-se naquilo que a criança já sabe, valorizando os seus saberes, partindo para novas aprendizagens e aquisições, estimulando a participação de todos.

Os modelos são somente estruturas que nos apoiam na organização do nosso mundo e que deverão, em vez de nos confinarem a padrões limitados, abrir janelas que ajudam a investigação e prática de supervisão (Tracy, 2002, citado por Severino, 2007).

No entanto, deverá existir um referencial comum de atuação para que os educadores saibam como agir, de que forma e com que pressupostos, será avaliada a sua prática. O desenvolvimento de competências é a meta a conseguir pelo currículo e a ideia de competências é portanto uma referência para o que se deve aprender e ensinar.

A finalidade da educação pré-escolar passa por organizar um conjunto de experiências a partir das quais as crianças aprendem, desenvolvendo competências pessoais e sociais, sendo que este conjunto de experiências constitui o currículo, com princípios e valores, processos e práticas (Portugal, 2002). A orientação e as atividades pedagógicas na educação pré-escolar são asseguradas nos termos do n.º 2 do artigo 30º da Lei de Bases do Sistema Educativo, por educadores de infância.

Além disso, o Decreto-Lei n.º241/2001 de 30 de agosto define o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e de acordo com o mesmo, o educador de infância concebe e desenvolve o seu respetivo currículo, pois como menciona Pacheco (2002) “o currículo não tem valor senão em função das condições reais em que se desenvolve” (p.43). A atividade do educador de infância passa pela organização do ambiente educativo, pela observação, planificação e avaliação, pela relação e ação educativa.

Os educadores de infância são profissionais responsáveis pela organização de atividades educativas, a nível individual e de grupo, perspetivando a promoção do desenvolvimento físico, psíquico, emocional e social das crianças dos 0 aos 6 anos de idade. Esta profissão é multidisciplinar e entrecruza diferentes saberes e funções. Sá-Chaves (2000b) considera importante que o educador de infância seja detentor de saber científico, salientando o compromisso com o conhecimento pedagógico do conteúdo, que torna explícito e perceptível esse mesmo conteúdo para as crianças.

Por outro lado, Mesquita-Pires (2007) salienta que ser educador de infância envolve muitas dificuldades, preocupações e responsabilidades, estando a atuação dos profissionais intimamente relacionada com os seus valores e com a ética.

Deste modo, “se o desenvolvimento moral inclui conhecimento da tradição e juízo crítico, identificação cultural e empatia, hábitos e virtudes, então o professor deve tornar-se em educador global com competências específicas para assistir o aluno neste trabalho complexo e integrador” (D’Orey da Cunha, 1996, p.38).

O papel de um professor passa por diminuir a complexidade, ajudar a desvendar a complexidade das coisas (Ribeiro, 2002). Segundo o mesmo autor, “o papel facilitador do educador não deve confundir-se com ministrar conhecimentos (saber) ou técnicas (saber-fazer). Trata-se, antes de estimular capacidades ou, melhor actualizar potencialidades, proporcionar à criança as mais variadas experiências e ajudando-a a reflecti-las e integrá-las” (p.42).

Na supervisão pedagógica realizada em educação de infância, supõe-se que seja importante ter uma referência comum para orientar a prática a ser avaliada. Neste âmbito, num estudo realizado por Ludovico (2007), consta que as orientações curriculares ao nível

da educação de infância permitem esclarecer os objetivos da prática pedagógica e da supervisão e fornecem os meios para os atingir.

Como foi anteriormente referido, segundo o Despacho nº5220/97 de 10 de julho da OCEPE (orientações curriculares para a educação pré-escolar), as orientações curriculares “são um conjunto de princípios gerais de apoio ao educador na tomada de decisões sobre a sua prática e na orientação do processo educativo a desenvolver com as crianças”, sendo que estas deverão ser operacionalizadas através do Projeto Curricular de Grupo, cuja Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 até sugere uma forma de organização curricular que servirá certamente de base para todos os educadores de infância. A ação dos educadores de infância passa por orientar várias atividades no âmbito da formação pessoal e social, das expressões motora, dramática, musical e plástica, na área da iniciação à leitura e à escrita, no âmbito da matemática e na área do conhecimento do mundo.

Neste contexto, o educador gera e desenvolve o currículo tendo como linha de orientação estes documentos oficiais, mas possui uma grande margem para a contextualização da ação.

Portugal (2002) advoga que, no nosso país, existe uma crescente preocupação com a avaliação e o desenvolvimento do currículo na educação pré-escolar.

De acordo com o Decreto Regulamentar Regional 26/2012/M, no Anexo 1.7, que diz respeito à ficha de registo de avaliação interna do desempenho docente, menciona-se que na dimensão científica e pedagógica, no âmbito da educação pré-escolar, a referência é o cumprimento das orientações curriculares no sentido de conhecê-las e aplicá-las e de ter em conta a sua execução.

Logo, a base de referência para a realização de uma supervisão no contexto da educação pré-escolar são as orientações curriculares, apesar destas serem muito genéricas, daí o fundamento desta investigação, uma vez que os supervisores no seu papel de avaliadores, poderão sentir dificuldade em especificar as suas linhas de orientação na avaliação dos educadores de infância.

A definição de metas finais para a educação pré-escolar favorece a explicação e o esclarecimento acerca de quais as condições benéficas para o sucesso escolar indicadas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Estas metas garantem um referencial comum que será profícuo aos educadores de infância, no sentido de planearem

processos, estratégias e modos de progressão para que, ao entrarem para o 1.º ciclo, todas as crianças possam ter realizado as aprendizagens, que são essenciais para o seguimento do seu percurso educativo. Nestas metas, as aprendizagens são definidas para cada área de conteúdo, apesar de que, na prática dos jardins-de-infância, se deve procurar sempre privilegiar o desenvolvimento da criança, de forma que integre todas as diferentes áreas. Esta é uma mais-valia para a especificação do que o supervisor deve ter em conta quando avalia os educadores de infância.

## **II PARTE – TRABALHO EMPÍRICO**

## **CAPÍTULO IV- METODOLOGIA DA PESQUISA**

Este capítulo explora a parte empírica da investigação. Nele, contém uma descrição dos objetivos a atingir, a metodologia a implementar, a população-alvo selecionada, bem como a justificação acerca da importância deste estudo na Região Autónoma da Madeira.

De acordo com Cristóvão (2001), “a investigação rigorosa não precisa de ser complicada, deve ter como objetivo maior atingir, através de meios adequadamente suficientes, o fazer avançar os conhecimentos, descobrindo coisas novas, ou fazendo avançar ou corrigir o que anteriormente foi recebido” (p.9).

Antes de se apresentarem as linhas orientadoras do presente estudo, serão descritos os motivos que deram origem a esta investigação.

A avaliação de desempenho docente, após ter atravessado muitos altos e baixos, foi finalmente implementada na Região Autónoma da Madeira com observação de aulas, no ano letivo 2013/2014, pela primeira vez. Em educação de infância, os próprios educadores é que criam o seu currículo, tendo por base as orientações curriculares e as metas de aprendizagem, sendo estas muito genéricas. Surgiu então a necessidade de esclarecer junto dos educadores de infância no ativo, dos que já foram observados, dos avaliadores internos e principalmente dos avaliadores externos, quais os pressupostos em que se baseiam uns e outros para avaliarem e serem avaliados de forma correta e justa.

Fernandes (2006) refere que a avaliação dos professores poderá ser uma forma importante “de regulação, de amadurecimento, de credibilidade e de reconhecimento de uma classe profissional que, evidentemente, está perante um dos dilemas mais desafiadores com que se viu confrontada nos últimos 30 anos” (pág.21).

Além disso, pretende-se aferir junto dos entrevistados a sua opinião quanto ao papel que um supervisor pedagógico deve ter concretamente para desempenhar a sua função de avaliador da melhor forma possível.

Por outro lado, pretendemos fazer uma retrospectiva desta primeira abordagem ao atual modelo de avaliação docente com avaliação externa, de modo a encontrar os possíveis benefícios e/ou desvantagens para os próprios educadores e para os alunos.



Segundo Sousa (2005), “a investigação em pedagogia tem por objectivo promover a educação ajudando-a na realização do seu fim, que é o desenvolvimento holístico da pessoa” (p.29). Como refere este autor, algumas investigações visam a compreensão dos processos educacionais, enquanto outras têm por objetivo o conhecimento que pode ser aplicado diretamente na prática pedagógica.

Tendo em conta o objeto e os objetivos deste estudo, considera-se que estes se inserem predominantemente numa perspetiva de investigação qualitativa e se enquadram no paradigma interpretativo. Segundo Spodek (2010), “a investigação interpretativa ocupa um lugar de destaque na investigação em educação de infância” (p.1058). Este autor refere que, como investigadores, avaliamos as pessoas, mas não lhes prestamos a devida atenção. A investigação interpretativa coage o investigador e o sujeito a se encararem a si próprios de acordo com uma nova visão, rumo à compreensão das ações das pessoas. “Os investigadores interpretativos compreendem as crianças e as salas de atividades [...] através de um recurso sistemático às mesmas idiossincrasias e sensibilidades que contribuem para fazer os bons educadores de infância, [...] ouvir, conversar, interpretar, reflectir, descrever e narrar” (Spodek, 2010, p.1040).

Segundo Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa “envolve pegar nos objetos e acontecimentos e levá-los ao instrumento sensível da sua mente de modo a discernir o seu valor como dados” (p.200).

Para Stake (2009), as características do estudo qualitativo são:

- A holística (uma vez que está orientado para um caso limitado, procurando entender o objeto de estudo mais do que estabelecer comparações);
- O estudo é empírico (estando orientado para o que se passa no terreno, refletindo sobre elementos observáveis);
- É interpretativo (uma vez que os seus investigadores centram-se mais na sua intuição para estabelecer as suas conclusões e baseia-se numa interação investigador-sujeito);
- É empático (pois dá atenção às intenções do ator, aos seus quadros de referência, sendo que, apesar de planeado, o plano vai emergindo à medida que a relação se desenrola).

No paradigma qualitativo, a realidade não é objetiva nem única, admitindo-se a sua recolha de forma subjetiva e tantas representações da realidade, quantas os sujeitos que a ponderaram. Em vez de procurar leis que abranjam toda a população, os estudos deste género procuram compreender os organismos e como funcionam certas funções, atitudes e comportamentos (Sousa, 2005).

No entanto, neste estudo também se irá recorrer aos inquéritos, de modo a permitir fazer uma triangulação de dados, para consolidar os resultados retirados das entrevistas realizadas.

## **1. Definição do problema**

Sousa (2005) defende que “o problema define o objetivo da investigação, desenrolando-se toda a investigação com o propósito de descobrir a resposta a essa pergunta” (p.43). Portanto, a investigação passa por um conjunto de procedimentos que procuram resolver e encontrar resposta ao problema colocado.

A presente investigação relaciona-se com o facto de haver muitas dúvidas e expectativas à volta da avaliação de desempenho docente, recentemente implementada na região. Além disso, especifica-se a população em estudo nos educadores de infância, já que é a minha área de docência. Uma vez que a educação de infância não tem senão orientações curriculares muito genéricas, em que se basearão os supervisores para observar e avaliar os educadores? Consequentemente, qual será então, o papel do supervisor pedagógico? Estas são dúvidas que certamente muitos supervisores e educadores se farão, uma vez que a educação de infância, como nível de docência, abarca muitas vertentes e envolve todas as áreas de desenvolvimento das crianças. Além disso, o trabalho dos educadores de infância, não é apenas uma ação sobre e com as crianças, mas uma ação sobre e com os adultos. Daí, a abrangência desta função, o que a torna tão importante e ao mesmo tempo, tão especial.

## **2. Questões da investigação**

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), o que é difícil para o investigador é planejar boas perguntas de investigação, que direcionarão o olhar e o pensamento o suficiente, embora não demasiado, no sentido de perceber qual o caminho que deve tomar.

O problema tem cinco funções básicas numa investigação:

- Organiza o projeto, dando-lhe direção e coerência;
- Delimita-o, mostrando as suas fronteiras;
- Focaliza o investigador para a problemática do estudo;
- Fornece um referencial para a redação do projeto;
- Aponta os dados que serão necessários obter (Sousa & Baptista, 2011).

Portanto, é importante, desde o início, delinear a questão principal, à qual se procurará responder, seguida das questões derivadas que esclarecerão o caminho a seguir.

### **2.1. Questão central**

➤ Qual o papel do supervisor pedagógico na avaliação de desempenho dos educadores de infância, na R.A.M.?

### **2.2. Questões derivadas**

- Qual o perfil ideal de um supervisor pedagógico para orientar os educadores de infância?
- Qual o referencial comum entre a prática dos educadores de infância avaliados e a prática avaliada do supervisor pedagógico?
- Será que o atual modelo de supervisão pedagógica na avaliação de desempenho docente é benéfico para os docentes?

### **3. Objetivos da investigação**

De acordo com esta temática, o objetivo central deste estudo é o de delinear um perfil desejado para o supervisor pedagógico na avaliação de desempenho dos educadores de infância na Região Autónoma da Madeira e analisar o atual modelo de supervisão implementado.

Partindo destes pressupostos, os objetivos deste estudo são os seguintes:

- Conhecer o perfil desejado de um supervisor pedagógico para orientar os educadores de infância.
- Encontrar o referencial comum para um supervisor observar e avaliar os educadores de infância, uma vez que não há currículo definido neste nível de ensino.
- Reconhecer se a formação dos supervisores pedagógicos vai ao encontro da prática dos educadores de infância.
- Diagnosticar as vantagens e desvantagens do atual modelo de supervisão pedagógica na avaliação de desempenho docente realizada aos educadores de infância.

### **4. Natureza do estudo**

Tendo em conta o objeto e os objetivos deste estudo, considera-se que estes se inserirão predominantemente numa perspetiva de investigação qualitativa e se enquadrarão no paradigma interpretativo, na medida em que, no âmbito desta investigação, não se verificará a preocupação com a dimensão das amostras e com a generalização dos resultados. Os métodos qualitativos são, normalmente, os mais adequados às investigações de cariz interpretativo. Segundo Spodek (2010, p.1058), “A investigação interpretativa ocupa um lugar de destaque na investigação em educação de infância”.

Numa investigação de carácter qualitativo, a lógica é a amostragem intencional, sendo que o objetivo principal é a seleção de casos ricos em informação pertinente à investigação.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa “envolve pegar nos objetos e acontecimentos e levá-los ao instrumento sensível da sua mente de modo a discernir o seu valor como dados” (p.200).

Os mesmos autores referem que a investigação qualitativa possui cinco características:

1 - “A fonte directa dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigado, o instrumento principal”, sendo que os dados são recolhidos no local de estudo, daí a importância do contexto, e são complementados pela informação que se obtém através do contacto directo.

2 - “A investigação qualitativa é descritiva”, uma vez que os dados recolhidos são palavras, gestos, não números.

3 - “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”, porque o que realmente importa não são os resultados mas o processo de investigação.

4 - “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”, pois um investigador qualitativo, ao realizar o seu estudo, procura o que é mais relevante, procurando sempre descobrir algo de novo.

5- “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (p.47), sendo que os investigadores querem saber a origem de certas situações na vida das pessoas.

Os estudos desta natureza primam pela subjetividade, pois o nosso objetivo principal era perceber e aprofundar o conhecimento relacionado com o que os educadores de infância pretendem dos supervisores pedagógicos/avaliadores externos, apelando a processos metodológicos que visem a coerência e a fiabilidade da investigação.

Reichardt e Cook (1986, citados por Carmo e Ferreira, 2008), afirmam que um investigador não é obrigado a escolher a utilização exclusiva de métodos qualitativos ou quantitativos, podendo combinar a sua aplicação, se a investigação o exigir.

Como afirmam Shaffer e Serlin (2004):

Os métodos qualitativos e quantitativos são, em última análise, métodos para garantir a apresentação de uma amostra adequada. Ambos constituem tentativas para projectar um conjunto finito de informação para uma população mais ampla: uma população de indivíduos no caso do típico inquérito quantitativo, ou uma colecção de observações na análise qualitativa. [...] O objectivo em qualquer análise é adequar a técnica à inferência, a afirmação à comprovação. As questões que se colocam a um investigador são sempre: Que questões merecem ser levantadas nesta situação? Que dados poderão lançar luz sobre estas questões? E que métodos analíticos poderão

garantir afirmações, baseadas em dados, sobre aquelas questões? Responder a estas questões é uma tarefa que envolve necessariamente uma profunda compreensão das potencialidades e limites de uma variedade de técnicas quantitativas e qualitativas (p.23).

As técnicas de pesquisa quantitativa, neste caso, os inquéritos, permitiram complementar a análise das entrevistas realizadas e facilitar a triangulação.

Patton (1990, citado por Carmo & Ferreira, 2008) afirma que uma maneira de tornar mais “sólido” um plano de investigação, é realizando triangulação, combinando metodologias no estudo de fenómenos idênticos.

“A triangulação de técnicas pode conduzir a alcançar resultados mais seguros” (Reichardt & Cook, 1986, citados por Carmo & Ferreira, p.184).

Neste estudo, os resultados obtidos com a realização dos inquéritos por questionário, na maioria das questões, vieram complementar muitas das afirmações dos entrevistados, e algumas das questões em que não foi dada uma opinião, também confirmam a dificuldade que as pessoas têm em opinar acerca de certos temas como o facto do atual modelo de avaliação apresentar mais vantagens do que desvantagens, por exemplo.

## **5. Sujeitos do estudo**

Na planificação de uma investigação em educação desde que se defina o problema que a origine, coloca-se de imediato a contextualização humana à qual se destina. Como refere Sousa (2005), “a definição do problema da investigação encontra-se indissociavelmente ligada à escolha da população e à sua caracterização, uma vez que os dados obtidos deverão ser generalizados a essa população” (p.64).

Portanto, foram escolhidos os seguintes educadores de infância, tendo em conta os anos de experiência, a instituição onde trabalham e a função que exercem no presente ano letivo, enquanto avaliados, avaliadores externos e/ou internos.

Os sujeitos que participarão nesta investigação são:

- Um educador de Creche Pública - Ponta do Sol - (avaliado este ano)
- Um educador de Pré-escolar - Ponta do Sol - (avaliador interno)

- Um educador – Funchal - (avaliador externo)
- Um educador de Pré-escolar – Funchal - (avaliador interno)
- Um educador – Funchal – (avaliador externo)
- Um educador de Jardim de Infância Privado - Funchal
- Um educador de Creche Privada - Funchal
- Um educador – Funchal - (avaliador externo)
- Um educador de Pré-escolar - Ribeira Brava - (avaliado este ano)
- Um educador de Pré-escolar – Funchal - (avaliado este ano)

Procurar-se-á a opinião de alguns educadores que já tenham sido avaliados ou até observados para darem uma opinião com base na sua própria experiência.

A escolha dos participantes teve em conta as zonas rurais e urbanas, que enfrentam sempre realidades diferentes. Além disso, foram escolhidos participantes maioritariamente com alguma experiência que consigam dar uma mais-valia à investigação.

Após a análise da lista de educadores avaliados e avaliadores, foi decidido entrevistar três educadores observados este ano, dois avaliadores internos e três avaliadores externos, para que, com o seu testemunho, enriqueçam este estudo com a sua experiência como supervisores na avaliação dos educadores de infância. Além disso, foram entrevistados dois educadores de instituições privadas para darem a sua opinião acerca desta temática.

Na sequência das entrevistas aos avaliadores externos, foi sugerido por um deles que contactasse a coordenadora do grupo de apoio aos avaliadores externos educadores de infância (Comissão de Acompanhamento da Componente Externa da Avaliação Docente - CACEAD), de modo a dar a sua opinião e uma maior achega quanto à retrospectiva deste ano de avaliação e observação de aulas e a este modelo de avaliação docente. Posteriormente, a mesma coordenadora propôs que participasse no encontro de balanço final com todos os avaliadores externos, de modo a confrontar as respostas dadas pelos avaliadores entrevistados com as preocupações dos restantes avaliadores e consolidar as conclusões.

Além disso, foram realizados inquéritos a vários educadores de infância da região para dar maior credibilidade ao estudo e permitindo a triangulação dos dados.

## **6. Limitações do estudo**

O trabalho do investigador normalmente é um trabalho muito solitário que exige autonomia, responsabilidade e persistência.

Uma das dificuldades sentidas foi encontrar uma população-alvo que fosse suficientemente representativa e fornecesse o máximo de respostas às nossas questões formuladas.

Além disso, foi difícil conseguir disponibilidade de tempo e encontrar um horário para realizar as entrevistas que coincidissem com o dos educadores entrevistados. O tema da avaliação docente também ainda é um tema que desperta algum receio e alguma resistência em falar acerca dele.

Na aplicação das entrevistas, procurou-se deixar os entrevistados à vontade, para que se recolhesse o máximo de informação possível, visando ultrapassar qualquer constrangimento que pudesse surgir.

A generalização em si própria também é uma limitação, mas o que se pretende é que este estudo clarifique o caminho dos supervisores pedagógicos e minimize eventuais problemas que possam surgir entre estes e os educadores de infância avaliados.



## **CAPÍTULO V- RECOLHA, REGISTO E ANÁLISE DE DADOS**

### **1. Técnicas de recolha de dados**

A temática da supervisão e da avaliação de desempenho, além de serem temas muito atuais, também são temas muito polémicos, daí a importância de estudá-los através de uma metodologia que proporcionasse a recolha de opiniões de quem está no ativo e já foi observado /avaliado e avaliou, de forma a identificar consensos e desacordos.

Tendo em vista as questões a que se pretende dar resposta e os objetivos que orientarão esta investigação, no processo de recolha de dados, utilizaram-se as seguintes fontes de informação:

- 1- Entrevistas semiestruturadas: individuais, aos educadores de infância escolhidos;
- 2- Análise documental – legislação relacionada com a avaliação de desempenho docente e a educação de infância;
- 3- Inquéritos por questionário: a alguns dos educadores de infância colocados da Região Autónoma da Madeira;

Um dos objetivos é recorrer à entrevista semiestruturada, na qual o investigador tem uma lista de questões ou tópicos a ser respeitados (guião de entrevista), sendo que, ao longo da entrevista, há uma relativa flexibilidade. As questões podem não seguir exatamente a ordem prevista no guia e poderão, inclusivamente, ser colocadas questões que não se encontram no mesmo, em função do decorrer da entrevista.

Foi escolhida como fonte de informação a entrevista semiestruturada, pois esta é utilizada para recolher dados na linguagem do sujeito, permitindo que o investigador possa desenvolver intuitivamente uma ideia acerca da forma como os sujeitos interpretam os aspetos da realidade (Bodgan & Biklen, 1994). Foram elaborados três guiões de entrevista para uma melhor orientação (Anexo 6), um para os educadores de infância em geral, outro específico para os avaliadores externos e um último para a coordenadora da comissão de acompanhamento do grupo dos educadores de infância avaliadores externos, uma vez que a informação a obter dos diversos sujeitos era relativamente diferente.

As entrevistas foram acordadas e agendadas com anterior contacto telefónico aos entrevistados e após ter as autorizações dos diretores das escolas (Anexos 3 e 11). De

acordo com os procedimentos exigidos num processo de investigação, foi elaborado e assinado o consentimento mútuo pelos sujeitos das entrevistas (Anexos 5 e 12).

Foram realizadas onze entrevistas com a duração variável de dez a trinta minutos cada. Recorreu-se à gravação áudio para o tratamento dos dados, com o acordo prévio dos entrevistados, e para prevalecer o anonimato foram atribuídos a cada entrevistado um número de código de acordo com a ordem de realização da mesma (E1a E11).

O tratamento dos dados obtidos através das entrevistas realizadas incluiu a transcrição do registo áudio (Anexo 8). Posteriormente, foi realizado um quadro de categorização para se proceder à análise de conteúdo. A informação recolhida é submetida a uma transcrição e análise de conteúdo, pois tem uma função principalmente heurística, servindo para descobrir ideias e pistas de trabalho (Quivy & Campenhoudt, 1995).

Recorreu-se à análise documental, que tem em vista a recolha de informação acerca da legislação existente quer ao nível nacional, quer ao nível regional, acerca da avaliação de desempenho docente, integrada no Estatuto da Carreira Docente e da educação de infância. Além disso, procedeu-se à análise dos perfis de desempenho para a educação de infância e das orientações curriculares, das metas e todos de os documentos que envolvam este nível de ensino.

A análise documental é uma técnica importante na investigação qualitativa, quer para complementar informações obtidas por outras técnicas, quer para descobrir novos aspetos acerca de um tema ou de um problema. “O trabalho da análise inicia-se com a recolha, pois, por vezes, os documentos são as únicas fontes que registam princípios, objectivos e metas” (Stake, 2009, p.89).

Outra técnica à qual se sentiu a necessidade de recorrer foi aos inquéritos por questionário, que pretendiam abarcar um número considerável de educadores de infância colocados na Região. De início, foram entregues em papel e enviados por *email* em Word, mas depois, foi feito online conseguindo um maior número de respondentes (113 inquiridos).

O inquérito por questionário diferencia-se do inquérito por entrevista, principalmente pelo facto de investigador e inquiridos não interagirem um com o outro de forma presencial (Carmo & Ferreira, 1998).

Deste modo, foram utilizadas diversas técnicas de forma a permitir a triangulação de dados. Segundo Woods (1999), a utilização de três ou mais métodos diferentes para explorar um problema amplia o enriquecimento do estudo.

Portanto, uma das fases importantes das investigações é a triangulação de dados. Patton (1990) defende que uma forma do plano de investigação ficar mais consistente é recorrendo à triangulação, isto é, à comparação de várias metodologias na investigação dos mesmos casos. A lógica da triangulação é que cada método revela diferentes perspetivas da realidade empírica e é isso que se deve fazer quando se estuda aspetos da realidade.

### **1.1. Entrevista**

Neste estudo, recorreu-se à entrevista semidireta ou semidirigida, que foi realizada através de um guião de entrevista pré-definido (Anexo 6). Neste sentido, “o entrevistado produz um discurso que não é linear [...] e nem todas as questões do entrevistador estão previstas antecipadamente” (De Ketele & Roegiers, 1999, p.193).

A entrevista foi sustentada por um guião de carácter flexível, de forma que, na sua realização, respeitando a liberdade dos entrevistados, fosse possível atingir os objetivos definidos.

Existem vários autores que referem as diversas vantagens e desvantagens da entrevista semiestruturada. De acordo com Stake (2009), “a entrevista é a via principal para as realidades múltiplas” (p.81). Segundo Grau e Walls (1998), “as entrevistas não são confissões. (...) Trata-se de algo mais do que reunir «factos». Muitas perguntas interessantes não têm uma resposta verdadeira única” (p.146). Segundo Bogdan e Biklen (1994), a entrevista serve para recolher dados descritivos, de acordo com a linguagem do próprio sujeito, dando a possibilidade do investigador promover intuitivamente uma ideia sobre como os sujeitos decifram certos aspetos do mundo.

Quanto à melhor técnica para fazer as entrevistas, Stake (2009) refere que não é muito importante utilizar as palavras exatas do entrevistado, o que é importante é o que eles querem dizer, pois “em vez de gravar e escrever furiosamente, é melhor escutar, tirar algumas notas, pedir esclarecimentos” (p.82).

Selltiz (1965, citado por Sousa, 2005) refere seis tipos de objetivos subjacentes à entrevista:

1. Averiguação de “factos”– saber o que acontece na realidade no contexto;
2. Averiguação de “opiniões”- conhecer a conceção pessoal do entrevistado;
3. Averiguação de “sentimentos”- o que o entrevistado sente perante determinada situação;
4. Averiguação de “atitudes”- conhecer as atitudes do entrevistado perante determinada situação;
5. Averiguação de “decisões”- o que decide realizar perante a situação;
6. Averiguação de “motivações”- que factos influenciam o entrevistador a tomar certas atitudes ou decisões e o porquê delas.

O entrevistador deverá estar atento o suficiente de forma a ter em conta o tom de voz, as expressões e tudo o que possa fornecer mais informações, pois por vezes, pequenos gestos e expressões revelam mais do que as palavras.

Como foi referido anteriormente, foram elaborados três guiões de entrevista, sendo que o primeiro se divide em seis blocos: de A a F, o segundo que foi elaborado para os avaliadores externos e é composto por cinco blocos: de A a E e o terceiro para a coordenadora do CACEAD que inclui igualmente cinco blocos: de A a E.

O bloco A dos dois primeiros guiões reporta-se à identificação do entrevistado. Após informar a natureza do estudo e a importância da sua colaboração, é assegurada a confidencialidade das informações fornecidas e o respetivo anonimato e pedida autorização para gravar a entrevista.

O bloco B dos dois primeiros guiões corresponde ao bloco A do terceiro guião refere-se a questões relacionadas com a supervisão pedagógica e a avaliação de desempenho. O bloco C dos dois primeiros guiões corresponde ao B do terceiro e diz respeito concretamente ao papel e funções esperados do supervisor pedagógico, enquanto o bloco D dos guiões iniciais, corresponde ao bloco ao C do terceiro e especifica a avaliação dos educadores de infância. O bloco E, no primeiro guião, só é feito no caso do entrevistado já ter sido avaliado e observado. O bloco D do terceiro guião tem a ver especificamente com o CACAED, suas funções e um balanço da avaliação externa dos

educadores de infância deste ano na Madeira. O último bloco dos guiões refere-se aos agradecimentos e à confirmação da confidencialidade do que foi dito.

Durante uma entrevista, temos que ter em conta o respeito pelo que foi acordado (local, hora e data da entrevista e anonimato e confidencialidade) e pelo próprio entrevistado (a sua cultura, os seus valores e as suas opiniões).

As entrevistas foram realizadas nos meses de março, abril e maio de dois mil e quatorze. A gravação em áudio tem a vantagem de conseguir registar rapidamente tudo o que é dito, mas exclui as expressões e gestos que podem ser registados posteriormente pelo entrevistador. Portanto, foi necessário, logo após a entrevista, realizar anotações de dados importantes que não foram registados pelo gravador, de modo a interpretar as informações recolhidas da forma mais fiel possível. De seguida, os dados recolhidos foram sujeitos à análise de conteúdo, que passou pela categorização dos dados. O sistema de categorias deve refletir as intenções da investigação, sendo estas adaptadas ao material de análise (Bardin, 1995).

Para fundamentar as opiniões recolhidas pelos entrevistados, foi necessário proceder à análise da legislação em vigor, referente a esta temática.

## **1.2. Análise documental**

A análise documental pode servir para completar a informação já recolhida por outros métodos ou para descobrir aspetos do tema abordado.

Neste estudo, os documentos de análise foram:

- Lei nº 46/86, de 14 de outubro – (Lei de Bases do Sistema educativo) e alterações;
- Lei-Quadro da educação pré-escolar, 5/97, de 10 de fevereiro;
- Despacho nº5220/97 de 10 de julho de OCEPE (Orientações Curriculares para a educação pré-escolar);
- Decreto-Lei nº 240 e 241/2001 de 30 de agosto – (Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico);

- Decreto-Lei 15/2007 de 19 de janeiro (Objetivos da avaliação de desempenho docente);

- Decreto Regulamentar nº2/2008 de 10 de janeiro – (Regulamenta o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário);

- Decreto Regulamentar nº 1-A/2009 de 5 de janeiro – (Estabelece um regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal a que se refere o Estatuto 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.os 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);

- Decreto Legislativo Regional n.º 17/2010/M de 18 de agosto / Despacho nº 69/2010 (alteração ao decreto Legislativo Regional nº 6/2008/M);

- Despacho n.º 14420/2010 de 15 de setembro - (regra transitória em matéria de progressão na carreira para os docentes);

- Decreto-Lei 26/2012 de 21 de fevereiro - (Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente à nível nacional);

- Decreto Legislativo Regional n.º 20/2012/M de 29 de agosto - (Procede à segunda alteração do Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira);

- Decreto Regulamentar Regional n.º26/2012/M, de 8 de outubro - (Avaliação de desempenho docente na R.A.M.);

- Anexo 1.2 ao Decreto-Lei 26/2012 de 8 de outubro - (Parâmetros da avaliação);

- Anexo 1.7 ao Decreto-Lei 26/2012 de 8 de outubro - (Ficha de registo e avaliação do desempenho docente);

- Portaria n.º 2/2013, de 23 de janeiro – (Regras a que obedece a avaliação do desempenho dos docentes titulares dos órgãos de gestão dos estabelecimentos de educação ou ensino);

- Despacho 12 e 13 de 2013 de 23 de janeiro - (Competências dos avaliadores externos);

- Portaria n.º 3/2013, de 30 de janeiro – (Critérios para aplicação do suprimento de avaliação através da ponderação curricular);

- Despacho n.º 158-A/2013 de 11 de novembro - (Constituição da Comissão de Acompanhamento da Avaliação Externa dos Docentes);

Os documentos selecionados foram analisados de modo a consolidar dados recolhidos anteriormente. Contudo, foi necessário selecionar informação desses documentos de acordo com o que se pretendia.

### **1.3. Inquérito**

Segundo o dicionário (Machado, 1981), a palavra inquérito é definida como um conjunto de ações com vista a averiguação de alguma coisa e na etimologia da palavra entende-se que é um processo em que se tenta descobrir algo de forma sistemática.

O inquérito em Ciências Sociais pretende proceder à recolha sistemática, no terreno, de dados suscetíveis de poder ser comparados. Apesar dos dados provenientes dos inquéritos serem muitas vezes, por diversos autores, analisados de forma quantitativa, a recolha sistemática dos dados pode responder a determinado problema (Carmo & Ferreira, 1998).

Tal como na entrevista, o inquérito por questionário deve ser bem organizado, de forma coerente e lógica, para quem o realiza, já que é aplicado à distância. Como no questionário não há oportunidade de esclarecer dúvidas no momento da inquisição, este foi delineado cuidadosamente de maneira a que as perguntas fossem o mais diretas e objetivas possível, seguindo os pontos dos guiões das entrevistas (Anexo 7).

Inicia-se com a apresentação do questionário que inclui uma breve apresentação do investigador bem como do tema em estudo. De seguida, são fornecidas instruções precisas e claras de preenchimento do questionário, o qual contém o máximo possível de perguntas fechadas de modo a objetivar as respostas e de não permitir a ambiguidade das mesmas.

O mesmo deve ser constituído por:

- Perguntas de identificação: que identificam o inquirido;

- Perguntas de informação: que pretendem recolher dados sobre opiniões do inquirido;
- Perguntas de descanso: que muitas vezes nem são tratadas, servindo para mudar de assunto ou introduzir questões mais difíceis;
- Perguntas de controlo: que servem para confirmarem a veracidade de outras perguntas dúbias.

Traçou-se um sistema de perguntas abrangendo as temáticas propostas, reservando as questões mais melindrosas para o final. Portanto, o questionário elaborado seguiu a mesma ordem e temas que as entrevistas e é composto por quatro partes, sendo que a primeira diz respeito aos dados pessoais do inquirido, a segunda aborda a temática da supervisão pedagógica e da avaliação de desempenho docente, a terceira diz respeito ao papel do supervisor pedagógico e a quarta e última refere-se à avaliação dos educadores de infância.

Existe uma grande variedade de escalas que podem ser usadas nos inquéritos por questionário. A escala de Likert, a qual foi selecionada para este trabalho por ser a que mais se adequa a este tipo de questionário, é composta por cinco proposições das quais o inquirido deve selecionar uma para cada questão: discorda totalmente, discorda, não concorda nem discorda, concorda e concorda totalmente. A escala Likert é uma escala psicométrica das mais conhecidas e utilizada, já que tem por objetivo principal, registrar o nível de concordância ou discordância com uma declaração dada. Além disso, nos inquéritos, existem questões que permitem respostas de escolha múltipla, principalmente na parte referente ao papel do supervisor, de forma a garantir uma maior abrangência de respostas.

## **2. Análise de dados**

A análise de dados qualitativos, isto é, a análise de conteúdo, é um processo complexo, pois tendo uma série de informação diversa, tem que se proceder à sua seleção e organização. Segundo Sousa (2005), depois de ter recolhido os resultados com diferentes instrumentos, é necessário que se proceda ao estudo, para poder aferir o que irá ou não validar as hipóteses da investigação.



Por outro lado, Stake (2009) defende que, para recolher dados através do estudo de documentos é preciso ter a mente organizada, mas também aberta ao surgimento de pistas inesperadas. Depois de ter feita a recolha de dados, será importante organizá-la, tendo em conta a análise documental, as entrevistas e os inquéritos realizados.

A análise e interpretação de dados “consiste em examinar, categorizar, classificar em tabelas, testar ou, do contrário, recombina as evidências quantitativas e qualitativas para tratar as proposições iniciais do estudo” (Yin, 2005, p.67). O investigador tem a tarefa de gerir os dados e construir o texto que o leitor irá ler. Como não existe a intenção de generalização dos resultados, o objetivo é recolher diversas perspetivas de educadores de infância acerca do papel pretendido do supervisor pedagógico e dos itens que este deve ter em conta quando avalia um educador de infância.

O método de interpretação e descrição deve ajudar a explicar as visões de um grupo e assim o investigador tirará conclusões tendo em conta as teorias consultadas, a sua própria prática, a dos entrevistados e a sua própria investigação.

## **2.1. Análise das entrevistas**

Foi realizada a análise de conteúdo das entrevistas efetuadas e Oliveira, Pereira & Santiago (2004) mencionam que esta é “uma técnica para analisar a narrativa, conteúdos expressos pelos indivíduos quando descrevem as suas experiências” (p.55). De seguida, será feita referência à análise dos dados recolhidos nas onze entrevistas realizadas, nomeadamente a caracterização dos entrevistados e a categorização dos dados obtidos.

As entrevistas foram a base para a recolha de informação, proporcionando um contacto privilegiado com os participantes. Recorreu-se à entrevista semiestruturada, programada para dez educadores de infância, sendo que três são avaliadores externos, dois avaliadores internos, três avaliados e dois de instituições privadas. Posteriormente, surgiu a oportunidade de entrevistar a coordenadora da comissão de acompanhamento da componente externa dos educadores de infância (CACEAD).

Neste processo de análise, e após ler integralmente as entrevistas, identificaram-se as informações relevantes para a investigação e conseguiu-se delinear cinco categorias, sendo que, de cada uma delas, derivam subcategorias. De seguida, foram adaptados os dois guiões realizados aos avaliadores externos e à coordenadora do CACEAD dos educadores

de infância. Os blocos C e D do segundo guião foram adaptados tendo em conta os sujeitos da entrevista. No terceiro guião, foram adaptados os blocos B e C, e o bloco D é direcionado para o entrevistado em questão.

Em seguida, apresenta-se o primeiro quadro das categorias e subcategorias, que é mais geral e serve de base para os seguintes.

A análise será feita tendo em conta os três guiões que se encontram no Anexo 6.

Categorias	Subcategorias
Caraterização dos entrevistados	Género
	Idade
	Habilitações Literárias
	Número de anos de serviço
	Cargos
	Formação na área
Problematização da supervisão pedagógica e avaliação de desempenho docente	Conceito de supervisão pedagógica
	Contributo da supervisão pedagógica
	Objetivos da avaliação de desempenho
	Vantagens e desvantagens da avaliação de desempenho
Caraterização do supervisor pedagógico	Funções do supervisor pedagógico
	Formação do supervisor pedagógico
A avaliação dos educadores de infância	Avaliação dos educadores de infância pelo supervisor pedagógico
	Criação do currículo do educador de infância
Experiência de ser avaliado/ observado	Descrição da experiência
	Escolha das atividades na avaliação dos educadores de infância
	O que avalia concretamente um avaliador externo na prática de um educador de infância

**Quadro 7** – Categorias e subcategorias das entrevistas

A primeira categoria referente à “caraterização dos entrevistados” encontra-se dividida em seis subcategorias, nomeadamente, o género, a idade dos entrevistados, as suas habilitações académicas, o número de anos de serviço, os cargos exercidos e finalmente se têm formação na área da supervisão pedagógica e/ou avaliação de desempenho docente.

Na categoria seguinte “problematização da supervisão pedagógica e avaliação de desempenho docente”, apresentam-se as quatro subcategorias sendo elas “o conceito de supervisão pedagógica”, “o contributo da supervisão pedagógica”, “os objetivos da avaliação de desempenho”, e “as vantagens e desvantagens da avaliação de desempenho”.

A categoria que diz respeito à “caraterização do supervisor pedagógico” foi dividida em duas subcategorias: “Funções o supervisor pedagógico” e “formação do supervisor pedagógico”. Enquanto a categoria “a avaliação dos educadores de infância” foi dividida igualmente em duas subcategorias “avaliação dos educadores de infância pelo supervisor pedagógico” e “a criação do currículo do educador de infância”.

Por fim, a categoria “experiência de ser avaliado/observado”, subdividiu-se em três subcategorias: “a descrição da experiência”, “escolha das atividades na avaliação dos educadores de infância” e “o que avalia concretamente um avaliador externo a prática do educador de infância”.

Surgiu a necessidade de selecionar indicadores para cada uma das subcategorias, de forma a conseguir-se uma análise mais fiável e pormenorizada.

De seguida, será apresentado o perfil dos entrevistados.

### Caraterização dos entrevistados

	<b>Género</b>	<b>Idade</b>	<b>Habilitações</b>	<b>Anos de serviço</b>	<b>Cargos exercidos</b>	<b>Formação na área</b>
1	Feminino	38	Licenciatura	16	Ed. Infância Diretora 1 ano	Não
2	Feminino	54	Licenciatura	32	Ed. Infância Diretora 6 anos	Não
3	Feminino	57	Licenciatura Pós-graduação Ed. Especial	35	Ed. Infância Diretora Orientadora e docente	Específica dada aos avaliadores externos
4	Feminino	57	Licenciatura	31	Ed. Infância Diretora 1 ano	Uma de avaliação de desempenho
5	Feminino	48	Licenciatura	28	Ed. Infância Educadora cooperante	Específica dada aos avaliadores externos
6	Feminino	29	Licenciatura	6	Ed. Infância	Não
7	Masculino	35	Licenciatura	7	Ed. Infância	Não
8	Feminino	51	Licenciatura	27	Ed. Infância Educadora cooperante	Específica dada aos avaliadores externos
9	Feminino	48	Licenciatura	25	Ed. Infância Coordenadora	Uma de avaliação de desempenho
10	Feminino	47	Licenciatura	28	Ed. Infância	Não

**Quadro 8** – Dados dos entrevistados

Na tabela anterior, podemos verificar as diversas informações acerca dos dez entrevistados, sendo um do sexo masculino e os restantes do sexo feminino. A faixa etária dos mesmos varia entre os 29 anos e os 57 anos. Quanto às habilitações académicas todos os entrevistados possuem a licenciatura em educação de infância e um tem pós-graduação em educação especial. Em relação aos anos de serviço, estes variam entre os 6 e os 32 anos de serviço.

No desempenho de outros cargos, além de educadores de infância, alguns tiveram o cargo de diretora durante um ou mais anos, três dos entrevistados foram educadores

cooperantes, um foi orientador e docente na escola do magistério e um foi coordenador em Lisboa. Quanto à formação, os avaliadores externos tiveram a formação específica dada pelo Dr. Alexandre Ventura (vindo do continente sob a responsabilidade da Secretaria da Educação e Recursos Humanos) e dois avaliadores internos frequentaram uma ação de formação de avaliação de desempenho dada pelo sindicato.

## **Problematização da supervisão pedagógica e avaliação de desempenho docente**

### **Noção de supervisão pedagógica**

Em relação à categoria “Problematização da supervisão pedagógica e avaliação de desempenho docente”, na primeira subcategoria, de um modo geral, existem certas dúvidas na definição do conceito de supervisão pedagógica, havendo uma certa dificuldade em especificar o que se subentende quando se fala de supervisão pedagógica, pois como refere Alarcão (2000), “a função supervisiva [...] é uma função complexa” (p.90).

No entanto, a maioria menciona preferencialmente a componente de orientação e observação como refere E1- *“Supervisionar é ver se o educador vai ao encontro daquilo que pretende fazer () e se o faz da maneira correta, se usa os instrumentos de avaliação necessários, se tem o seu projeto coerente de acordo com a idade das crianças, se faz uma planificação de acordo com aquilo que acha importante para aquela faixa etária [...]. Supervisionar é ver realmente se o trabalho que está a fazer está de acordo com [...] os objetivos e as metas a que nos propusemos.”*

E2- *“Supervisão pedagógica é () orientação pedagógica, fornecendo uma orientação na formação dos docentes.”*

Um dos educadores entrevistados referiu que a supervisão de um educador cooperante na formação inicial, também é supervisão, mas que muito difere da supervisão da avaliação externa.

E5- *“É diferente, porque quando eu estou a supervisionar as colegas que vão iniciar ou que estão a iniciar a sua prática, ainda não há prática ou há muito pouca prática, ou seja, há muita teoria e vêm concretizar ou tentar pôr essa teoria na prática (). A minha experiência vale muito ou pouco, consoante as colegas, que isto depois, tem a ver com quem tá do outro lado (), mas eu posso dar-lhes mais qualquer coisa, dos meus anos de experiência [...]. Para elas tudo é novo [...]. Neste caso, estar a entrar numa sala de uma*

*colega que já trabalha há dezoito anos, como foi o caso, é completamente diferente; são pessoas que já têm a sua prática, que já têm o seu método, a sua maneira de trabalhar.”*

Por outro lado, a E9 referiu que *“a supervisão é vir falar com os colegas, é saber o que está a fazer, o que está a tratar, saber o meio em que está inserido e a partir daí ver o trabalho que está a ser feito [...]. Orientar, saber orientar, ser uma mais-valia (), refletir [...], não é a parte negativa.”*

Existem os colegas que apontam apenas a vertente avaliativa da supervisão, de observação e avaliação.

Alarcão e Tavares (2003) defendem que *“observação e avaliação são dois conceitos que no contexto da supervisão em Portugal aparecem muito associados: observar para avaliar é realmente um dos grandes objectivos da supervisão”* (p.92).

Deste modo, seguem-se as várias opiniões mencionadas.

E3- *“Entendo que é a atividade desenvolvida pelos avaliadores e que tem componentes de avaliação de trabalho e tem uma componente construtiva de acompanhamento, de ajuda e de colaboração ao avaliando.”*

E4- *“É uma pessoa que vai realmente avaliar, ver [...], observar a prática do educador de infância.”*

E6- *“Supervisão pedagógica seria alguém que tivesse competências para nos avaliar sobre os conteúdos () que estaríamos a desenvolver.”*

E7- *“[...] É alguém a observar, a ver se a parte a nível pedagógico que temos a ensinar ou a exercer na nossa profissão, a ver se estamos a fazer correto ou então a ver, também motivos para melhorar ou se atualizar os métodos pedagógicos daquilo que se possa fazer.”*

A coordenadora do CACEAD refere que *“a supervisão pedagógica (), será um acompanhamento que deverá ser em princípio de ajuda, de supervisão no próprio sentido da palavra e até de orientação, se for o caso disso, e também uma visão de alguém mais experiente ou que tem mais formação relativamente a outrem [...]. É sempre uma atitude ou uma situação de orientação, de acompanhamento, de reflexão conjunta (), fazer um feedback no sentido sempre positivo.”*

Alarcão e Roldão (2010) também referiram que “a essência da supervisão aparece com a função de apoiar e regular” (p.54).

### **O contributo da supervisão pedagógica**

Na subcategoria “o contributo da supervisão pedagógica”, os entrevistados questionados referiram que a supervisão pedagógica é necessária, como forma de refletirmos as práticas e inovarmos.

E1- *“É assim, no meu ponto de vista, a supervisão pedagógica é importante e é necessária, porque eu acho que como educadores, estamos sempre a aprender e nós devemos fazer o nosso melhor para melhorar o nosso desempenho.”*

E7- *“Penso que sim, para me manter atual também e (), para a pessoa também não estagnar.”*

E8- *“É sempre necessário haver supervisão pedagógica (), fazer um balanço daquilo que já foi feito, fazer uma reflexão sobre aquilo que se faz para melhorar.”*

E9- *“Sim, porque a gente sabe que há colegas que também se desleixam um bocado e acomodam-se [...], a gente tem que estar sempre a inovar.”*

E11- *“ Eu julgo que sim, em vários momentos () no caso da avaliação externa, acho que em determinados momentos da nossa carreira, é importante que tenhamos oportunidades de reflexão e oportunidades de dialogar com alguém de fora da nossa equipa de trabalho habitual, para nos podermos confrontar [...], sempre no sentido positivo, pontualmente () é importante.”*

Segundo os entrevistados, o contributo da supervisão pedagógica passa pela melhoria das práticas e do desempenho do educador e consequentemente do desenvolvimento das crianças.

De acordo com Alarcão e Roldão (2010) “a noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional” p.54.

Como refere E1 *“deve contribuir para uma melhoria do desempenho do educador, para contribuir para o desenvolvimento das crianças.”*

E2- *“Críticas construtivas por forma a melhorarmos e inovarmos no processo de ensino/aprendizagem [...]. É uma mais-valia para a profissão devido à partilha de experiências.”*

E8- *“É sempre necessário haver uma supervisão (), porque é sempre bom ver qual é o trabalho que está a ser desenvolvido, fazer um balanço daquilo que já foi feito e fazer uma reflexão sobre aquilo que se faz para melhorar.”*

A opinião dos avaliadores externos quanto a este assunto é de que ainda duvidam muito do processo todo da supervisão pedagógica, no modelo de avaliação de desempenho docente atual.

E3- *“Acho que o processo ainda está muito no início, ainda está muito na fase inicial para se poder tirar já uma conclusão.”*

E5- *“[...] Apesar de ter feito parte do processo, eu tenho muitas dúvidas, porque é assim () não são em dois momentos de avaliação,() não é eu ir à sala de uma colega dois momentos que consigo perceber ou tenha autoridade [...], não é isso que vai mudar a posteridade e fazer a pessoa mudar (). Ela só vai mudar se quiser (), que isso possa fazer a diferença, sinceramente [...], acho que não.”*

### **Objetivos da avaliação de desempenho**

Na subcategoria “objetivos da avaliação de desempenho docente”, podemos verificar que os avaliadores externos e os avaliados entrevistados conheciam os objetivos da avaliação de desempenho, que lhes foram dados a conhecer, quer na formação específica (no caso dos avaliadores), quer pelos próprios avaliadores (no caso dos avaliados). No entanto, os educadores que não fizeram parte deste processo não têm bem a noção de quais são os objetivos.

E4- *“Não estou bem dentro da temática, não.”*

Nesta subcategoria, inclui-se a questão seguinte que diz respeito ao facto destes objetivos serem alcançados ou não neste modelo de avaliação. A maioria que os identifica referiu que alguns dos objetivos são alcançados, não todos.

E3- *“Os objetivos da avaliação, dependendo das circunstâncias, foram ou não alcançados. Deve ter havido circunstâncias em que efetivamente houve uma capacidade de*



*gestão das coisas, que permitiram que o avaliador externo e o avaliado tivessem efetivamente correspondido àquilo que se pretende da avaliação, e provavelmente noutros não. Somos pessoas e as pessoas são falíveis.”*

E9- *“Acho que, se me dissessem a avaliação de desempenho contribuiu para uma melhoria do meu profissionalismo, para mim, não.”*

### **Vantagens e desvantagens da avaliação de desempenho**

Em relação às vantagens e desvantagens da avaliação de desempenho, a maioria teve alguma dificuldade em especificar, quer umas, quer outras.

De entre as vantagens salientam-se a inovação como refere o entrevistado seguinte:

E1-*“Passados muitos anos de serviço, é difícil inovar e vindo alguém de fora, pode ajudar a inovar.”*

Ou então o reconhecimento do trabalho realizado como refere o E2 e ainda a mudança de comportamento como referiu o E3, por estarem mais sensibilizados.

No processo de avaliação concretamente, há por parte dos avaliados externos, o apontar da mais-valia que foi o acompanhamento dado pelo CACEAD.

Também de uma forma geral, é referido o crescimento que existe na interação entre as pessoas, neste processo de avaliação pessoal e profissional.

E5- *“[...] Eu sou de opinião que melhorar sim, crescemos sempre a nível profissional e pessoal quando estamos em interação com os outros.”*

Outro entrevistado referiu que este modelo de avaliação de desenvolvimento pode trazer vantagens para colegas mais novos, mas segundo a E9 “este modelo que está em vigor, talvez para os colegas mais novos, mas não sei, eu é raro estagnar, eu gosto sempre de inovar”.

E houve dois entrevistados que não referiram vantagens nenhuma.

Quanto às desvantagens, a maioria nomeou o facto de ninguém gostar de ser avaliado.

E11- *“A própria palavra avaliação em si já tem um peso que, de certa forma, por vezes, apresenta alguma posição negativa ou situação negativa, mas não deve ser*

*encarada assim e isto tem a ver com a cultura; a nossa cultura de docentes não é muito enraizada nessa perspetiva de que a avaliação é positiva, é sempre encarada como um momento de ser posto em causa e é difícil separar a pessoa do profissional. A sua atuação enquanto profissional é que está a ser avaliada e às vezes as pessoas sentem como sendo as próprias pessoas que estão a ser avaliadas.”*

E4 – *“Muita gente não gosta de ser observada.”*

E8 – *“Desvantagens é aquela parte incómoda de ser observada, que ninguém gosta, não é? [...] Não mata, mas mói. Estar sempre uma pessoa a ver e a anotar qualquer coisa, não é bom.”*

Na generalidade, no nosso país, não existe uma cultura de aceitação que a avaliação seja algo positivo.

E11- *“[...] Culturalmente, os docentes, pelo menos em Portugal, não estão habituados a esta situação, por isso é que existe alguma resistência, alguma desconfiança, alguma insegurança, mas que eu penso que com o tempo há-de ser ultrapassado, porque efetivamente não podemos desenvolver a nossa atividade sem sermos avaliados nas práticas, que é aquilo que realmente nós fazemos, não é na questão administrativa.”*

A este propósito, um estudo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (Amelsvoort et al., 2009) acerca da avaliação de professores em Portugal menciona o facto de, nas nossas escolas, não haver uma cultura de observação de aulas, tradição de avaliação por pares com vista um *feedback* do trabalho realizado e a partilha de boas práticas.

Além disso, o facto de a carreira estar congelada é referido como um dos grandes entraves ao sucesso da avaliação de desempenho docente. As pessoas não encontram justificação para serem avaliadas se não vão progredir na carreira.

E2 – *“O facto de trabalhar tanto para nem subimos de escalão, o sistema de quotas e as rivalidades e inimizades que surgem.”*

E3 – *“ Enquanto não estiver devidamente esclarecida a situação profissional das mudanças de escalões e estiver tudo congelado, acho que isto efetivamente é uma injúria que se faz às pessoas [...], porque se fosse para toda a gente, era aleatório, aí uns quantos*

*seriam vistos em determinadas alturas, mas não, as pessoas são vistas na fase de mudança, e se são vistos na fase de mudança deveriam mudar. Não faz muito sentido.”*

E5 – *“A carreira está estagnada, bloqueada e as pessoas não entendem porque é que vão ser avaliadas se em vez de progredir, estão-lhes a tirar, [...] em vez de irmos para a frente, estamos a vir para trás.”*

Amelsvoort et al. (2009) salientam que "há sempre o risco de uma avaliação para o desenvolvimento, sem ligações directas à progressão na carreira, não ser suficientemente levada a sério, especialmente quando ainda não existe uma cultura de avaliação consolidada" (p.3).

Outro dos aspetos referidos como desvantagens gerais é o facto de os educadores já terem algum tempo de serviço e só agora serem sujeitos a todo este processo.

E5 – *“ Dizem: porque é que agora eu, ao fim de «xis» anos de prática é que vão ver se sou boa educadora ou não.”*

Outro dos entrevistados é de opinião que não deveríamos ser avaliados: E10 *“Nós não deveríamos ser avaliadas (), fazemos sempre o que fazemos diariamente, quando fazemos a planificação, quando alguma coisa corre mal, nós tentamos melhorar, não é preciso vir alguém de fora [...] e nós em equipa com os colegas, nós trabalhamos e fazemos o nosso melhor. Quando gostamos mesmo do que fazemos, nós damos o nosso melhor.”*

Por outro lado, quem está mesmo dentro do processo, e de forma mais específica, aponta como desvantagem o facto da percentagem da avaliação externa ser muito pesada (60%), deveria ser apenas 50%.

E11 – *“Uma das desvantagens é o facto das percentagens, que acho um pouco excessivo, um pouco pesado.”*

### **Caraterização do supervisor pedagógico**

#### **Funções do supervisor pedagógico**

Entretanto, noutra categoria que se refere concretamente à caraterização do supervisor pedagógico, neste processo avaliativo, temos duas subcategorias que achamos

pertinentes: as funções do supervisor pedagógico por um lado e a formação do mesmo por outro.

“Ser supervisor é uma tarefa difícil e de grande responsabilidade” (p. 155), como Alarcão e Tavares (2003) já referiam.

Quanto às funções do supervisor pedagógico, a maioria menciona como função principal a orientação.

E1 – *“Orientar o educador (). Se calhar há estratégias que entre avaliador e educador podem ser realizadas para melhorar atividades.”*

E6 – *“Deve ter rigor científico [...], orientar, ajudar naquilo que achar pertinente, chamar também à atenção nalguns aspetos que não estão corretos.”*

Por outro lado, todos, principalmente os avaliadores e avaliados, referem a função de observar, ver o trabalho que está a ser desenvolvido.

Alarcão (2000) também refere que a ação de supervisão passa por várias etapas “devendo incluir estratégias de observação, reflexão e acção do e com o [...] educador” (p.40).

E3 – *“O supervisor vai observar e vai refletir com o avaliando dentro daquilo que é o seu conhecimento e daquilo que ele tem como experiência nestas áreas [...] se quer saber funções específicas tem a função de observar, de dar a nota portanto () e a função de colaborar, de ajudar.”*

E4 – *“[...] Além de observar, também vem dar o seu contributo e conversar, conversar muito.”*

E5 – *“Primeiro conhecer as pessoas, dar-lhes abertura, o irmos à sala, estarmos a observar a prática, ver se havia coerência entre a prática e a teoria () e no pós-observação, tentar ver () porque é que tinha feito daquela maneira (), porque optou por aquela estratégia e depois, perante estes vários elementos, preencher a tal grelha e depois avaliar [...], ajudar a motivar, a esclarecer dúvidas, reforçar se calhar a expectativa que a pessoa pode não ter [...], uma pessoa de fora pode ver muito mais coisas.”*

Define-se observação pelo conjunto de atividades com vista a recolher dados e informações acerca do que se passa no processo de ensino/aprendizagem, com o objetivo de posteriormente, realizar uma análise do processo (Alarcão & Tavares, 2003).

Alguns dos entrevistados referiram que o supervisor pedagógico deve olhar a vertente pessoal do educador de infância.

E4 - *“Se é uma pessoa assídua, calma, responsável, afetiva, que transmite confiança às crianças, carinho, se há um diálogo, uma boa relação, afeto, disponibilidade [...], se respeita a individualidade de cada criança.”*

Mas, alguns dos entrevistados atribuíram mais funções aos supervisores pedagógicos exigindo uma maior intervenção.

E2 - *“Deve ser crítico, transmitir novos modelos, técnicas e materiais de ensino bem como () incentivar a adoção de novas práticas pedagógicas [...]. Deve coordenar e participar nas atividades e integrar e apoiar os planos de aula.”*

Muitos foram os que referiram que deve de haver mais do que uma observação, a avaliação deve ser mais contínua, pois as coisas podem não correr bem e uma só observação é pouco para poder ver e conhecer a prática de um educador de infância.

E7 - *“[...] Penso que não só uma observação, porque às vezes nem sempre a coisa pode correr bem, por isso, é importante que hajam várias observações.”*

E1 - *“A avaliação deveria ser continuada, durante o ano letivo.”*

Aliás, nas duas entrevistas realizadas em instituições privadas que não se regem pelo mesmo modelo de avaliação de desempenho docente, a supervisão e avaliação são realizadas pela diretora em vários momentos ao longo do ano, havendo reflexão conjunta e relatório final.

E6 - *“Pela diretora, é trimestralmente. Normalmente, em cada período, nós temos duas avaliações (). São avaliações de atividades, ou seja, a diretora vai à sala, umas vezes, avisa que vai, outras vezes é aleatoriamente, estamos no decorrer de uma atividade e ela assiste e depois faz um pequeno relatório e dá o seu parecer sobre a atividade.”*

Segundo Alarcão e Tavares (1987), o supervisor deverá ser alguém que acompanha, que presta ajuda e desenvolve aptidões e capacidades.

Tanto alguns dos avaliados como alguns dos avaliadores referiram que o supervisor deveria interagir na sala, à medida que observa, em vez de ficar parado a anotar, situação que inibe e constrange.

## **Formação do supervisor pedagógico**

No item da “formação do supervisor pedagógico”, são unânimes as opiniões de que é extremamente importante que todos os supervisores tenham formação em supervisão pedagógica ou em avaliação de desempenho.

E1 – *“Todos os supervisores deveriam ter formação nesta área”.*

E6 – *“É necessário ter uma formação específica, porque no meu caso, tirei o curso, mas acho que não me sentiria preparada se me dissessem: <vai ter de avaliar>.”*

Alguns referiram que seria importante a formação em inovação pedagógica.

E8 – *“Inovação pedagógica, a forma de observar, também estar mais atualizada sobre o que há hoje em dia na educação.”*

Os avaliadores externos sentem que deveriam ter mais formação específica na área da supervisão pedagógica e todos referiram que não estavam à espera de serem chamados a desempenhar as funções de avaliador externo, mas tendo em conta a experiência adquirida com os muitos anos de experiência como educadores e como educadores cooperantes, era natural que fossem convocados. Mas todos referiram que não se sentiam preparados para serem avaliadores externos.

E8 – *“Não, [risos] de maneira nenhuma, não me sinto preparada para ser avaliadora. Para já porque nunca tive formação para tal [...]. Fui praticamente imposta, porque é assim esta seleção que fizeram foi imposta.”*

E5 – *“Este trabalho tem subtilidades que só quem está na prática e no dia-a-dia é que consegue aperceber-se de como é que é, se está a correr bem, se não está a correr bem, se é aquilo que se pretende, se não é aquilo que se pretende.”*

Já Amelsvoort et al. (2009) referiam que “o sucesso do sistema de avaliação de professores dependerá, em larga escala, de uma formação aprofundada dos avaliadores” (p.8).

Mas esta solução de ter experiência sem formação é uma das alternativas que todos consideram uma solução intermédia, pois como refere a E5, *“a supervisão pedagógica poderia eventualmente contemplar um alargar de saberes profissionais, que dessem ao avaliador, instrumentos para que ele, perante as dificuldades, pudesse apontar para*

*alternativas que fossem única e exclusivamente baseadas não na sua experiência, mas no conhecimento fidedigno.”*

Alarcão e Tavares (2003) defendem que para que um supervisor pedagógico

Possa levar a bom termo uma tarefa desta envergadura terá que dominar não apenas os conteúdos programáticos das respectivas disciplinas, mas também possuir uma boa cultura geral e uma formação efectiva nos domínios das ciências fundamentais da educação [...] ter uma atitude permanente de bom senso (p.59).

Não deixaram de referir que aquela pequena formação dada pelo Dr. Ventura ajudou, mas não é suficiente.

E5 – *“Ajudou aquela pequena formação que nos deram.”*

E3 – *“O supervisor deveria ter uma qualificação académica na área da supervisão pedagógica para () estar com maior credibilidade [...]. No entanto, como isto não é possível, dado o número, a menos que houvesse pessoas que estivessem destacadas única e exclusivamente para essa função, mas como isso não é possível, penso que esta situação que foi encontrada é a melhor, de dar formação que permite às pessoas estarem minimamente esclarecidas sobre o que vão fazer [...] penso que [...] não será talvez a ideal, mas é uma solução que não carece pelo menos de ser prejudicial.”*

Por outro lado, todos num momento ou noutro, mencionam a importância de ter tempo de serviço.

E3 – *“Procurar que todos os docentes que vão ser observados, sejam observados por docentes que tenham reconhecidamente prática e tempo de serviço que lhes permita ter alguma palavra a dar sobre aquilo que vão ver.”*

E9 – *“Um supervisor para supervisionar, eu acho que tem que ter já um tempo de serviço, saber o que é que é estar no terreno, saber como lidar com as crianças, por isso, é o que eu digo dez anos depois, tudo bem, antes disso não (). A prática é fundamental (), por isso, formação sim, mas também a prática.”*

E11 – *“Acho que os avaliadores externos deveriam ter formação na supervisão pedagógica claramente, mas não tendo, também é muito importante a experiência e a maturidade profissional que decorre de um desenvolvimento profissional que se atinge ao*

*fim de alguns anos. A formação específica na área da supervisão pedagógica é importante, mas como é muito recente a formação a esse nível na região [...]. Existe outra condicionante que exige do avaliador ou do colega que queira ser avaliador alguma disponibilidade financeira para aceder a esse tipo de formação e () tendo em conta o contexto atual do nosso país () faz com que as pessoas não possam aceder a esse nível de formação pós graduada.”*

### **A avaliação dos educadores de infância**

Em relação à categoria: a avaliação dos educadores de infância, esta foi dividida em duas subcategorias, nomeadamente a avaliação dos educadores de infância pelo supervisor pedagógico e a criação do currículo do educador de infância.

#### **Avaliação dos educadores de infância pelo supervisor pedagógico**

Quanto a saber em que se deverá basear o supervisor pedagógico para avaliar concretamente um educador de infância uma vez que as orientações curriculares são muito genéricas, alguns dos educadores entrevistados referiram que o supervisor pedagógico deveria ter em conta as faixas etárias do grupo, os métodos utilizados, o projeto curricular de grupo, as metas curriculares, o meio e os objetivos a que se propõem os avaliados, ter em conta o plano, realizando atividades educativas, no sentido de corresponder às necessidades e prioridades educativas do grupo de crianças.

E1 – *“O supervisor pedagógico tem que ter em conta, por exemplo, as idades que nós trabalhamos [...]. Nós temos crianças com idades variadas, desde os quatro meses até os cinco anos, cada idade exige um trabalho diferente.”*

E2 – *“Deve basear-se nas metas curriculares, no Projeto Curricular de Grupo e na prática pedagógica do educador.”*

E7 – *“Poderá ter em conta os métodos que utilizamos o meio em que está inserido, o tipo de grupo e o tipo de projeto que se tem e se vai ao encontro dos objetivos e metas a que se propôs.”*

E9 – *“Primeiro tem que saber em que meio está inserido, [...] falar com ele, saber como é o grupo [...], estar no terreno algum tempo para conhecer e ver como o colega está a atuar”.*



Quanto aos avaliadores externos, deram opiniões mais específicas tendo em conta a sua própria experiência, referindo as dimensões científica e pedagógica, previstas na lei.

E3 – *“O supervisor sabe o que é que vai ver. O avaliando disponibiliza o seu plano de aula e () logo à partida limita um bocado a área [...]. Depois vai observar como as coisas efetivamente se desenrolaram e vê se os objetivos que estão definidos estão a ser atingidos eventualmente, como é que está o ambiente, como é que está o meio [...], há uma grelha de observação que conta já com todos esses tópicos. Portanto, há um guião de certa forma para que o avaliador externo não se perca na sua observação; sabe exatamente quais são os pontos fulcrais onde deve centrar-se.”*

Como menciona o próprio Manual de avaliação de desempenho docente, publicado pela Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos - Direção Regional dos Recursos Humanos e da Administração Educativa (2011): “a avaliação externa da dimensão científica e pedagógica realiza-se no desenvolvimento das atividades educativas, aulas ou estratégias de intervenção” (p.15).

E11 – *“A parte científica e a parte pedagógica são duas dimensões previstas por lei, é necessário observar [...] os conhecimentos que o educador tem relativamente aos conteúdos que está a trabalhar, as temáticas, as situações que está a abordar conjuntamente com as crianças do ponto de vista científico e pedagógico, as suas estratégias, a sua interação com as crianças, a forma de gerir o tempo, as relações, os comportamentos, a organização e a sequência das atividades [...]. As orientações curriculares () têm várias áreas de conteúdo, mas que elas são todas ligadas umas às outras.”*

E5 – *“Preenchemos a tal grelha de observação.”*

Estes entrevistados também referem a ambiguidade de alguns pontos da grelha de observação que deveriam ser especificados.

E5 - *“Havia lá pontos que eram fáceis e visíveis para aqueles colegas, mas para a prática de uma educadora de infância, () não é tão linear () para nós educadores para preencher essa grelha tinha pontos ali, que tínhamos que jogar pelo bom senso.”*

A própria coordenadora do CACEAD entrevistada (E11) refere que “foram sugeridas algumas mudanças no sentido de clarificar os descritores e também adequar a linguagem da observação ao nível da educação de infância e da educação especial,

*porque são níveis muito específicos, com uma linguagem muito particular, que tem que ser ou deverá ser adequada, mas sempre dentro do quadro legal.”*

### **Criação do currículo do educador de infância**

No que diz respeito à criação do currículo do educador de infância, a maioria, tanto os que têm muito tempo de serviço, como os que têm pouco, dizem que é fácil criar o seu próprio currículo.

E1 – *“O facto de nós continuarmos com o grupo, ter um trabalho continuado, é muito bom e ajudam-nos a criar o nosso próprio currículo.”*

E4 – *“Sim, é. Já tenho muitos anos de experiência () e nós já sabemos as dificuldades quer da família, quer da própria criança e ao planear, temos que ter tudo isso em conta.”*

E6 – *“É fácil, às vezes, não é concebível. Planifico e não consigo realizar tudo [...] Porque todo o resto com a prática e experiência, eu acho que nós vamos aprendendo e melhorando e já parece que engrena sozinho.”*

E7 – *“Sim, depende também das faixas etárias que se vai apanhando [...]. Mas penso que consegue-se ir ao encontro e então se for do interesse das crianças tentar procurar com que se faça o trabalho [...]. Claro que há um trabalho de pesquisa”.*

E10 – *“Sim [...] temos autonomia também [...] fazemos o projeto educativo e depois vamos de encontro às características das crianças, do que elas necessitam () sempre relacionado com o que estão a fazer em toda a escola.”*

Paralelamente a esta questão, os avaliadores externos foram interrogados acerca de qual o currículo ideal a criar para atingir a nota excelente e duas foram céticas quanto à atribuição dessa nota. Outra das entrevistadas foi de opinião que desde que se vá ao encontro das necessidades do grupo de crianças consegue-se concretizar o melhor currículo.

E5 – *“Eu disse logo às minhas avaliadas que não dava o excelente, eu acho que o excelente é um patamar tão () muito em cima [...]. O excelente tem que ser alguém que é uma referência, que é um marco naquela escola (), que é alguém constante, que mantém sempre a mesma postura, seja com um grande grupo, ou com um grupo com menos*

*crianças [...] há grupos fáceis de trabalhar e há grupos muito complicados [...]. Não vou dizer que não haja por aí educadores excelentes (), mas não é em dois momentos que eu vou lá ver que eu vou dizer que é excelente.”*

E8 – *“Ninguém é excelente. Estamos sempre a aprender.”*

E11 – *“Não há um currículo perfeito, nem ideal. O currículo que o educador de infância constrói deve ser aquele que mais se adequa ao seu grupo, logo o avaliador externo tem que ser suficientemente flexível para compreender diferentes modelos que eventualmente existam ou diferentes formas de trabalhar o currículo, as temáticas, as situações que surgem, quer sugeridas pelas crianças, quer escolhidas pelo próprio educador [...]. As crianças são tão diferentes que nós não podemos achar que existe um único currículo ideal e que deve ser implementado em todos os lugares de forma igual.”*

### **Experiência de ser avaliado/observado**

Quanto à categoria da experiência de ser avaliado/observado, esta subdivide-se em descrição da experiência, o que um avaliador avalia concretamente na prática do educador de infância e escolha das atividades na avaliação dos educadores de infância, categoria que só se aplica a quem já foi observado.

### **Descrição da experiência**

Dos avaliados/observados, todos referem que a experiência correu bem e que se relacionaram bem com o avaliador.

E1 – *“Correu bem, porque a avaliadora externa e eu criámos uma relação positiva e trocamos um pouco as nossas experiências como educadoras de infância.”*

Sá Chaves (2000) defende “uma concepção de supervisão que, simultaneamente, abra a possibilidade do conhecimento, mas sobretudo, instaure a possibilidade do afecto, redimensionando e requalificando o clima relacional” (p.127).

E9 – *“A experiência foi boa. Pronto, não tenho nada a dizer a respeito, apesar de ter cá a avaliadora e ela também de certeza que é capaz de dizer isso, porque fiz o trabalho como no diário.”*

E10 – *“Eu achei que fui bem informada, porque a avaliadora veio cá à escola primeiro falar, dizer como é que eram os objetivos, os parâmetros da avaliação [...] escolhi os dias e depois foi consoante o trabalho que tava a ser realizado na escola e na sala e com a planificação, portanto nessa quinta-feira coincidiu que era o dia das experiências [...]. Correu bem.”*

### **Escolha das atividades na avaliação dos educadores de infância**

No item da escolha das atividades, todos referem que foram atividades que já estavam no plano, que iam ao encontro das necessidades das crianças e eram o que faziam no dia-a-dia.

### **O que avalia concretamente um avaliador externo na prática de um educador de infância**

Na última subcategoria, ao questionar quanto ao que um avaliador/supervisor deve ter em conta na sua avaliação da prática de um educador de infância, a maioria refere o clima de trabalho, nomeadamente a relação crianças – educador.

E1 – *“O supervisor deve avaliar primeiro a relação que há entre o educador e as crianças. Acho que é a base de tudo, porque quando é uma boa relação, de confiança, tudo resulta bem, o trabalho depois corre bem.”*

E4 – *“Se é uma pessoa afetiva, que transmite confiança às crianças, carinho, se há um diálogo, uma boa relação, o afeto, a disponibilidade, se o educador está atento às perguntas e respostas que as crianças dão; se sabe e controla o grupo, se respeita a individualidade da criança, se dá espaço para que todos se sintam bem naquele espaço.”*

E6 – *“Empatia com as crianças, a maneira de falar, as colocações de voz, como é que as concretiza.”*

E9 – *“A maneira de estar com o grupo, o saber lidar com certas situações de cada criança, ver se alguma criança tem alguma dificuldade, dar uma atenção mais especializada e mais individualizada.”*

E10 – *“O mais importante é ver o clima de trabalho.”*

Mas a maioria também refere a parte pedagógica e científica que até consta do quadro legal.

E1 – *“Ver se o educador está a fazer uma atividade que vai ao encontro das necessidades das crianças, é do interesse das crianças.”*

E2 – *“Ele deve avaliar a diversificação de estratégias, técnicas e materiais de ensino.”*

E3 – *“O avaliador externo observa as atividades educativas do docente de pré-escolar e avalia a dimensão científica e pedagógica dessa mesma prática.”*

E6 – *“O rigor científico daquilo que transmite às crianças [...] o envolvimento e tudo o mais, a harmonia que existe ou não nas salas.”*

E7 – *“A metodologia, os objetivos, o grupo.”*

E8 – *“A nível da metodologia, a nível das estratégias que utiliza, se põe em prática a planificação [...], se consegue dar resposta a coisas de improviso que às vezes aparecem.”*

E10 – *“Como é que as crianças interiorizam os nossos () os conhecimentos.”*

Ao longo das entrevistas, dois dos entrevistados que são avaliadores internos fizeram referência à componente interna da avaliação, que é uma tarefa ainda mais ingrata do que a avaliação externa, uma vez que têm que avaliar colegas de uma mesma instituição, por vezes, de áreas diferentes, através de um relatório, o que não é uma tarefa fácil e por vezes, origina conflitos, sendo que a maioria não tem formação nenhuma na área.

E2 – *“Sou avaliadora interna, mais uma vez, porque sou a mais velha da escola. Não gosto nada, porque acho que é uma tarefa muito ingrata, esta de ver relatórios e avaliar colegas da mesma escola.”*

E4 – *“Sou avaliadora interna, mas não gosto; esta coisa de avaliar colegas por um relatório, eu não sei o que eles fazem nas salas, depois cria ainda desconfianças e inimizades.”*

### **Função do CACEAD**

Na entrevista realizada à coordenadora do CACEAD na área da educação de infância, abordamos a função que esta comissão tem e foi referido que ela *“tenta agilizar o processo de avaliação externa no sentido de ajudar os avaliadores externos,*

*eventualmente os avaliados, a esclarecer algumas dúvidas que possam surgir, portanto é uma comissão facilitadora do processo [...]. A comissão em si até agora tem sido uma comissão que acompanha, que aconselha, que constrói juntamente com os seus avaliadores os instrumentos que são utilizados para a observação.”*

Por outro lado, a entrevistada referiu que a comissão deu como sugestão que fosse dada uma formação específica aos avaliadores externos e aos próprios membros da comissão para que todos estivessem em sintonia neste processo. Também mencionou o sucesso da existência desta comissão: *“Um dos motivos porque falhou a avaliação de desempenho no continente, penso que foi o facto de não ter uma comissão como esta a acompanhar e a apoiar os intervenientes.”*

### **Balanço deste primeiro ano de avaliação/observação**

O balanço deste primeiro ano de experiência é positivo, também com base nos inquéritos que a comissão deu a preencher aos avaliados e aos avaliadores, sendo referido que os avaliadores, pelo menos os educadores de infância, tiveram muito cuidado no contato com os colegas, de modo a minimizar os constrangimentos.

A coordenadora sugeriu que continue a haver uma comissão de acompanhamento e que haja mais tempo de acompanhamento. *“Foram sugeridas algumas mudanças, dentro do quadro legal (). Haver mais tempo também para esclarecer os avaliados de algumas dúvidas que possam subsistir, dar mais apoio aos avaliadores, no sentido de eles não se sentirem penalizados com o excesso de trabalho que eventualmente possam ter devido ao número de avaliados que lhes são atribuídos.”*

## **2.2. Análise dos inquéritos**

A primeira parte do questionário, tal como nas entrevistas refere-se à supervisão pedagógica. Através dos inquéritos realizados, foi efetuada a análise dos inquéritos (Anexo 9), e podemos verificar que mais de metade dos inquiridos concorda que a supervisão pedagógica contribui para a sua profissão e que deve haver supervisão pedagógica na profissão docente, no entanto, quando se questiona acerca do facto de ela ser constrangedora, 42% concorda e 24% abstém-se de dar opinião (não concordo nem discordo).

Quanto a relacionar o termo supervisão pedagógica ao de inspeção, 43% discorda desta afirmação e 32% concorda, e 25% abstém-se de dar resposta. Por outro lado, 47% afirma que a supervisão pedagógica deve ser realizada numa posição superior, enquanto 31% discorda com este facto. No entanto, a maioria é de opinião que a supervisão pedagógica melhora a sua prática.

Como refere Sá-Chaves (2000), supervisão é “o acto ou efeito de dirigir, de orientar ou inspecionar [...] a partir de uma posição superior” (p.124).

Quanto à formação, cerca de metade dos inquiridos discorda que só a experiência é suficiente para um docente fazer supervisão pedagógica o que coincide com as respostas quase unânimes quanto à necessidade de um supervisor pedagógico ter formação na área de supervisão pedagógica e em avaliação de desempenho.

Outro conjunto de questões refere-se concretamente à avaliação de desempenho. Quanto a este tema, a maioria concorda que ela seja benéfica para o desenvolvimento profissional, mas quanto a este modelo apresentar mais vantagens do que desvantagens, a maioria não apresenta opinião, isto é, não concorda nem discorda.

Fernandes (2008) salienta que um dado modelo de avaliação pode estar mais centrado em avaliar a qualidade dos professores, isto é, na análise da capacidade dos professores, outro pode estar mais focalizado na avaliação da qualidade do ensino, investigando o desempenho dos professores, enquanto outro pode estar mais norteado para avaliar a eficiência dos professores através dos resultados dos seus alunos.

Muitos conhecem os objetivos da avaliação de desempenho (68%), mas as opiniões dividem-se quanto ao facto de serem realmente alcançados ou não. A maioria refere que a avaliação de desempenho é necessária, promove o desenvolvimento profissional e enriquece a prática pedagógica, achando-a no entanto, constrangedora e limitativa.

Quanto a outro conjunto de questões que se refere ao supervisor pedagógico e às suas funções, de acordo com a opinião dos inquiridos, o seu papel passa por levar a refletir, dar sugestões, saber observar, cooperar, clarificar, encorajar e pôr-se no lugar do outro. As suas atitudes devem ser de abertura e comunicação, flexibilidade, atenção e sentido crítico. Estes dados coincidem com os estilos de supervisão que os supervisores devem ter, sendo o colaborativo o mais escolhido, o apoiante de seguida e o facilitador, o mentor e o humanista por último.

Supervisão, como defende Sá-Chaves (2000), é “uma prática acompanhada, interactiva, colaborativa e reflexiva” (p.75).

Quanto ao conjunto final das questões, que diz respeito à prática dos educadores de infância em concreto, os inquiridos dividem as opiniões entre o concordo (41%) e o discordo (39%) em relação ao facto de acharem as orientações curriculares são suficientes para criar o seu currículo. Por outro lado, 44% concorda que é fácil criar o seu próprio currículo e 32% não tem opinião.

As últimas questões são dirigidas apenas a quem já foi avaliado/observado. Foram poucos os que estavam nesta situação daí o número reduzido de respostas, mas dos que responderam quando questionados acerca da melhor escolha para a sua prática aquando da observação, a maioria não expressou opinião e 40% escolheriam outras atividades. Quanto ao supervisor/avaliador, a maioria concorda que este manifestava ter conhecimentos científicos e gostou da sua atitude. Por outro lado, quando se referem à atitude colaborativa do mesmo 60% concorda e 37% abstém-se de dar resposta. Relativamente ao facto de terem recebido muitas críticas, não há respostas positivas e na generalidade, a maioria abstém-se de responder quando questionados se gostaram de ser observados e se foi uma experiência enriquecedora. A maioria concordou que o supervisor/avaliador teve uma perspetiva global que tinha em conta todas as áreas de prática quando avaliou.

### **2.3. Cruzamento de dados**

Após a análise dos resultados, realizamos a sua triangulação de maneira a complementar as respostas obtidas nas entrevistas aos educadores de infância com o resultado dos inquéritos realizados, tendo em conta a análise documental efetuada, de forma a aprofundar as conclusões retiradas no fim da nossa investigação.

Pudemos aferir nas entrevistas, tal como nos inquéritos efetuados, que a maioria reconhece que a supervisão é necessária, que ela contribui para a sua profissão, que promove o desenvolvimento profissional, enriquece a prática pedagógica e que deve de haver supervisão na profissão docente, como sustenta a legislação, constituindo uma forma de valorizar a profissão docente e melhorar a qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos (Decreto Regulamentar Regional n.º26/2012/M).



Day (2004) salienta que “a reflexão envolve uma crítica da prática, os valores que estão implícitos nessa prática, os amplos contextos políticos, pessoais, sociais e institucionais onde esta ocorre e as implicações que estes têm na melhoria dessa prática” (p.159).

No entanto, tanto nas entrevistas, como nos inquéritos, verificou-se que havia constrangimento na supervisão pedagógica, apesar de muitos se absterem de expressar uma opinião. A verdade é que, tal como foi referido por alguns dos entrevistados, esta situação de supervisão/avaliação é desagradável e causa algum desconforto, daí talvez o facto de muitos terem algumas dificuldades em caraterizar a própria supervisão pedagógica que, por envolver tantas condicionantes, se torna difícil de definir.

Day (2001) defende que “uma vez que a avaliação implica abertura e feedback, não será sempre um processo confortável - mesmo depois de extensas negociações, da assinatura de contratos e dos meios de confidencialidade terem sido assegurados” (p.153).

Apesar de haver algumas *nuances* implícitas nas entrevistas quanto a comparar esta avaliação com a antiga inspeção, cerca de metade dos inquiridos não concorda que estes termos se relacionam. Já Pestana (2011) através do seu estudo, aferiu que muitos tinham uma visão negativa da supervisão pedagógica que estava relacionada com a ideia da antiga inspeção. Mas, à medida que o processo de avaliação vai sendo implementado, as dúvidas esclarecidas e as formações nesta área vão aumentando, esta visão negativa vai diminuindo surgindo um novo conceito de supervisão relacionado com a colaboração, comunicação, reflexão, interação e inovação das práticas.

Por outro lado, quando inquiridos alguns educadores acerca do facto de a supervisão ter que ser realizada de uma posição superior, as opiniões dividem-se entre o concordo e o discordo, não há consenso. Machado (1981) perspetiva a supervisão pedagógica como uma visão superior, como ato ou efeito de dirigir, orientar ou inspecionar de uma posição superior cujo objetivo é a melhoria dos resultados.

De salientar, a referência por parte de alguns dos entrevistados e pela maioria dos inquiridos que a relação do supervisor pedagógico com o avaliado deve ser de comunicação e abertura.

Casanova (2011) defende que “avaliador deve ter coração aberto para acolher, compreender, ensinar e ajudar o professor a melhorar os seus conhecimentos, as suas

práticas, e os valores que fundamentam o seu modo de estar na comunidade educativa” (p.5).

Por outro lado, os envolvidos no processo de avaliação de desempenho docente conhecem bem os seus objetivos, como pudemos verificar nas entrevistas e nos inquéritos, sendo que, do total de respostas, depreende-se que apenas alguns dos reais objetivos da avaliação de desempenho são alcançados, facto que coincide com as conclusões a que chegou Casanova (2011) no seu estudo. Através dos inquéritos, também pudemos constatar que a experiência de avaliação/observação não foi enriquecedora para a totalidade dos avaliados e nas entrevistas realizadas aos educadores de infância observados, alguns referem que a sua prática não melhorou por causa desta avaliação, facto que confirma que nem todos os objetivos a que se propôs a avaliação de desempenho foram alcançados.

Mas avaliados/observados confirmaram que a relação entre os avaliadores e avaliados deve ser de flexibilidade e abertura e a maioria referiu, quer nas entrevistas, quer nos inquéritos, que gostou da atitude do avaliador, que estabeleceram uma boa relação e que planificaram e realizaram as atividades que eram a prática do seu quotidiano.

Para Gouveia (2003) “ o supervisor (re)constrói e ajuda a (re)construir saberes num processo evolutivo de si e do outro” (p.v).

Relativamente às funções do supervisor pedagógico, quer nas entrevistas, quer nos inquéritos, estas baseiam-se em levar a refletir, saber observar, orientar, dar sugestões e clarificar.

Vieira (1993) refere que o supervisor pedagógico deverá orientar, encorajar, sugerir ideias, questionar e avaliar, daí que o estilo de supervisão preferido dos inquiridos seja o colaborativo.

Basílio (2011), no seu estudo, refere que o supervisor pedagógico é visto cada vez mais como uma mais-valia para todo o enredo escolar, sendo percebido mais como um elemento que coopera do que como alguém exterior para inspecionar ou avaliar o trabalho que está a ser efetuado.

No centro deste estudo está a questão feita aos entrevistados sobre o facto de aferir em que se deverá basear o supervisor pedagógico quando avalia um educador de infância, uma vez que as orientações curriculares são tão genéricas.

“Mais do que as orientações curriculares, seria o desenvolvimento de modelos curriculares concretos que se poderia constituir num referente de qualidade na educação de infância” (Ribeiro, 2002, p.107).

No Decreto-Lei 240/2001 de 30 de agosto, o Estatuto da Carreira Docente determina que a avaliação de desempenho se concretize em quatro dimensões: “a vertente profissional, social e ética; o desenvolvimento do ensino da aprendizagem; a participação na escola e relação com a comunidade escolar; o desenvolvimento e a formação profissional ao longo da vida”.

Pudemos constatar que a maioria dos avaliadores refere que, no centro da avaliação do supervisor pedagógico, está a relação pedagógica do educador observado com as crianças, os projetos (de sala, de escola, etc.), se as planificações são cumpridas, para procederem ao preenchimento da grelha de observação que dispõem (referidas pelos avaliadores externos e avaliados). A mesma encontra-se no Anexo 10 e divide-se nos parâmetros científico e pedagógico. A área científica subdivide-se em metas de aprendizagem / conteúdos e conhecimento da língua portuguesa / desenvolvimento das aprendizagens. A área pedagógica subdivide-se em aspetos didáticos e aspetos relacionais. Saliente-se que, nos inquéritos, pôde-se verificar que a maioria é de opinião que o supervisor deve ter em conta todas as áreas quando avalia.

No Manual de avaliação de desempenho docente, emitido pela Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos - Direção Regional dos Recursos Humanos e da Administração Educativa (2011), as funções do avaliador externo passam por:

- Proceder à avaliação externa da dimensão científica e pedagógica dos docentes por ela abrangidos;
- Emitir parecer sobre o relatório de autoavaliação do docente relativamente às atividades educativas, aulas ou estratégias de intervenção observadas;
- Articular com o avaliador interno o resultado da avaliação externa da dimensão científica e pedagógica, no ano da observação das atividades educativas, aulas ou estratégias de intervenção.

Deste modo, existem várias visões da atividade do docente avaliado, sendo que a avaliação é feita em conjunto com o mesmo, num espírito de reflexão e de promoção de melhores práticas.

Quanto à formação dos supervisores, as opiniões são unânimes no que concerne à necessidade de todos terem formação específica na área da supervisão pedagógica, da avaliação de desempenho ou até mesmo da inovação pedagógica, ideal a alcançar no futuro, o que coincide também com os vários estudos realizados ao nível desta temática.

Fazendo referência à prática de educação de infância em concreto, nos inquéritos, verificámos que há uma divisão de opiniões quanto ao facto das orientações curriculares serem suficientes para orientar a prática dos educadores de infância, mas a maioria concorda que seja fácil criar o seu próprio currículo, facto que se regista também nas respostas dos entrevistados.

Segundo Roldão (1999), currículo é o corpo de aprendizagens que são reconhecidas como sendo necessárias a nível social e os professores são os seus especialistas mais importantes, uma vez que a sua ação cinge-se a conseguir fazer aprender alguma coisa a alguém.

De forma mais específica, as próprias orientações curriculares para o educador de infância abarcam as dimensões de observar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular, e é com base nestes pressupostos que os educadores de infância têm que se centrar e criar o seu currículo, tendo uma vasta margem de manobra.

Aos avaliadores externos, surgiu a oportunidade de questioná-los acerca do currículo ideal para atingir um excelente e a primeira reação é de que ninguém é excelente e que não atribuiriam essa nota a ninguém. No entanto, a E11 referiu que não existe um currículo ideal e que a atividade do educador de infância passa por cumprir as suas tarefas e concebendo e desenvolvendo o seu currículo dentro do que está previsto na lei (Decreto-Lei nº 24/2001, de 30 de agosto, que aprova o perfil específico de desenvolvimento profissional do educador de infância), e que vá ao encontro das necessidades do grupo de crianças que tem.

“A prática da educação de crianças é construída com base num conjunto de diferentes tipos de conhecimento que englobam o conhecimento prático que os educadores vão desenvolvendo a partir do seu trabalho directo em modelos para a infância” (Spodek, 2010, p.1).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em conta a especificidade da prática pedagógica de um educador de infância, surgiu a necessidade de, perante a implementação do atual modelo de avaliação de desempenho docente com avaliação externa, aferir qual será o papel do supervisor pedagógico na avaliação de desempenho dos educadores de infância da Região Autónoma da Madeira, procurando encontrar o referencial comum (se é que existe) entre a prática dos educadores de infância avaliados e prática avaliada dos supervisores pedagógicos. Além disso, tentou-se reconhecer qual a formação que os supervisores pedagógicos deveriam ter e se a mesma vai ao encontro da prática dos educadores de infância. Como balanço final, pretendeu-se saber se o atual modelo de avaliação de desempenho docente é benéfico e se o mesmo apresenta vantagens ou desvantagens, neste caso específico, junto dos educadores de infância.

Através de uma metodologia de carácter predominantemente qualitativa, recorreu-se às entrevistas semiestruturadas para procurar responder às nossas dúvidas e para complementar e confrontar as respostas obtidas, e realizaram-se inquéritos a vários educadores de infância colocados na Região Autónoma da Madeira. Tentou-se cruzar os resultados obtidos com a legislação em vigor, de modo a, por um lado, complementar as conclusões encontradas, conferindo se os objetivos a que este modelo de avaliação docente se propõe são efetivamente alcançados, e por outro lado, encontrar as características pretendidas da prática de um educador de infância, para a avaliação de um supervisor pedagógico, neste caso, avaliador externo.

Portanto, após a realização das entrevistas e com as respostas aos inquéritos, começou-se a tirar várias conclusões que são passíveis de não ser generalizáveis mas que, dado o número de opiniões concordantes, permitem tirar algumas elações que, certas vezes, coincidem com a teoria existente e os estudos já realizados, outras vezes, diferem.

Perrenoud (citado por Vieira & Moreira, 2011) defende que a supervisão na avaliação de desempenho docente passa pela “cooperação entre iguais, pela supervisão mútua, pelo trabalho de equipa e pela construção de uma cultura profissional mais substancial” (p.7).

Inicialmente, um aspeto que se evidenciou aquando da análise dos resultados, é que a supervisão pedagógica e a avaliação são consideradas pela maioria necessárias e benéficas

para a profissão docente, embora haja ainda uma certa relutância em interligar estes dois conceitos, pois a própria palavra avaliação intimida.

A visão negativa que existia quanto à supervisão pedagógica, como verificou Pestana (2011) no seu estudo, ao “inferir que existe uma visão depreciativa relativamente à supervisão pedagógica, especialmente no que se refere ao seu plano local de aplicação quando a rejeitam e aliam à inspeção” (p.111), tem vindo a ser alterada e esta avaliação externa com observação de aulas contribuiu para isso, começando a ser criado um espírito de abertura quanto à avaliação por parte da classe docente.

Embora a avaliação seja «constrangedora/desagradável», como muitos dos educadores referiram, a cultura avaliativa tem que começar a dominar o nosso dia-a-dia e os docentes têm que aceitar e adquirir-la com vista a valorização e a melhoria das práticas, a credibilidade docente e a tão desejada qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos.

Quanto aos objetivos da avaliação de desempenho docente, são conhecidos da maioria dos envolvidos no processo, mas nem todos acreditam que sejam efetivamente alcançados na totalidade.

Alguns dos avaliados assumiram que a experiência de observação, apesar de ter corrido bem e de ter havido um bom relacionamento com o avaliador, não alterou efetivamente nada na sua atividade docente, não contribuindo para a desejada melhoria das práticas educativas, podendo-se concluir que os objetivos da avaliação de desempenho não foram efetivamente alcançados na totalidade.

Uma das vantagens da avaliação de desempenho docente é a recusa da progressão automática na carreira, opinião que vai ao encontro da opinião de Amelsvoort et al. (2009), no seu estudo realizado acerca da avaliação de desempenho em Portugal, em que referiam que “anteriormente, os professores progrediam na estrutura da carreira docente com base no tempo de serviço e noutros critérios relativamente mecânicos, sem relação com o efectivo exercício da função docente” (p.1).

Outra das vantagens é a valorização e dignificação da profissão com vista a melhoria das aprendizagens dos alunos e o desempenho dos docentes. Também foram referidas como vantagens a troca de experiências, o combate à inércia e ao «fazer sempre igual», almejando a inovação educativa.

Outro dos benefícios de ser exercida a avaliação de desempenho é o desenvolvimento organizacional das escolas, numa cultura de encontros com vista a realização de reuniões para a promoção da reflexão e melhoria das práticas educativas.

O estudo referido anteriormente (Amelsvoort et al., 2009), também salienta que “não obstante, ter colocado a avaliação de professores no centro das reformas educativas, permitiu gerar, entre a classe docente, um largo consenso quanto à indispensabilidade de uma avaliação de professores com consequências” (p.2).

Quanto às desvantagens, foi referido o desconforto da situação avaliativa e a sobrecarga de tarefas que envolvem o próprio processo, incluindo deslocações, despesas, preenchimento de formulários, tabelas e relatórios, com a prática de qualquer docente no ativo, que já tem o seu horário preenchido com uma série de tarefas que ocupam também, muitas vezes, várias horas de trabalho em casa.

Esta visão que vai ao encontro da opinião de Cardona (2012) refere que “a multiplicidade de funções que cada vez mais são exigidas às educadoras e educadores, professores e professoras, restringindo-se cada vez menos o seu papel à ação pedagógica desenvolvida dentro da sala de aula” (p.151).

A maioria dos entrevistados também abordou o congelamento das carreiras que desmotiva qualquer atividade profissional e que promove o descontentamento de quem está envolvido neste processo, como referem vários autores.

Amelsvoort et al. (2009) salientam que a avaliação do desempenho para a progressão na carreira é um processo fundamental para avaliar o desempenho do professor, guiar a sua evolução na carreira, incentivando-o a melhorar as suas práticas letivas e para fornecer informação para a preparação do seu plano de desenvolvimento profissional.

Em relação ao papel do supervisor pedagógico, a principal função que lhe é atribuída é a de orientação, de observação e de levar a refletir sobre a prática. Deve saber comunicar, conseguindo ter abertura e saber como abordar o avaliando de modo a deixá-lo desinibido. Além disso, também lhe foram atribuídas funções de ser crítico e de incentivar a adoção de novas práticas pedagógicas.

O Dr. Alexandre Ventura (comunicação pessoal, 8, julho, 2014), no encontro que realizou com os avaliadores externos, no qual participei, salientou que o olhar de um avaliador externo nunca vai deixar de ser um olhar idiossincrático, pautado por gestos,

preferências e a personalidade de quem observa. No entanto, este olhar deverá ser o mais isento possível e quem avalia deverá ter em conta o todo e cada uma das áreas da prática do avaliado.

Alguns dos avaliadores externos referiram que apenas duas observações são poucas para avaliar um docente, no entanto, dado o excesso de trabalho/despesa que cada observação implica, também concordam que mais observações são difíceis de concretizar. O Dr. Ventura também mencionou que, à medida que os avaliadores vão ganhando experiência como avaliadores, vão tendo mais capacidade de avaliar em apenas duas observações.

O ponto relacionado com a formação do supervisor é aquele que originou maior unanimidade. Todos deveriam ter formação na área e os próprios avaliadores sentem falta de uma formação mais específica, na área da supervisão pedagógica, da avaliação de desempenho, da inovação pedagógica, ou até mesmo de observação de aulas. Quanto aos demais entrevistados, todos referem que, além de possuir conhecimentos científicos, o supervisor pedagógico tem que ter experiência (pelo menos dez anos de serviço).

Todos estão certos de que os supervisores/avaliadores devem concentrar-se e ter sempre em linha de conta o enfoque da avaliação de desempenho que o docente preconiza, com vista o valor acrescentado, a experiência e o apoio que vão dar ao avaliando, no sentido de dar sugestões de melhoria, no caso do supervisor pedagógico denotar algo que pode não correr bem. Como cada um tem o seu estilo próprio e diferenciado, o que têm que avaliar é o resultado, se a aprendizagem chegou aos alunos ou não. Basicamente, o supervisor pedagógico tem a responsabilidade profissional e ética de ajudar e de fazer os possíveis para que o plano de aula que foi delineado resulte.

“Se a pedagogia é relação, uma rede de compromissos e obrigações determinada pela nossa responsabilidade face ao Outro, então toda a relação pedagógica é uma relação ética” (Vasconcelos, 2004, p.109).

Só podemos falar de uma postura ética incluída num espaço provido de relações humanas, designadamente em interação com pessoas que, devido à sua idade, são particularmente sensíveis, exigindo uma grande e completa responsabilização e respeito pela sua independência e individualidade (idem, ibidem).



Todos os avaliadores externos, no encontro de balanço final, enalteceram a orientação e o apoio dado pela Comissão de Apoio (CACEAD) que esclareceu, retirou dúvidas e acompanhou cada um nesta nova experiência. Além disso, nas entrevistas, também referiram a importância de terem tido a pequena formação com o Dr. Alexandre Ventura que os despertou principalmente, para o cuidado a ter na abordagem aos avaliados, facto tido em conta, uma vez que os avaliados entrevistados e inquiridos referiram que gostaram da relação criada com os avaliadores.

Já Pestana (2011) salientava o facto de esperar que o motor da inovação nas escolas estivesse centrado no supervisor pedagógico.

Relativamente ao que o supervisor pedagógico/avaliador deverá ter em conta para avaliar um educador de infância, uma vez que as orientações curriculares são muito abrangentes e abarcam apenas as dimensões de observação, planeamento, ação, avaliação, comunicação e articulação, o que está previsto na lei é que se avalie as partes científica e pedagógica.

Muitos dos avaliadores externos referiram que os descritores da grelha de observação eram também muito genéricos e pouco adequados à especificidade da educação de infância, facto que seguramente será tido em conta no próximo ano letivo, uma vez que este ainda é «um processo de ajustamento, com vista o melhoramento do processo», dito pelo próprio Sr. Regional da Educação e dos Recursos Humanos, Dr. Jaime Freitas (comunicação pessoal, 8, julho, 2014), no encontro final realizado com os avaliadores externos, mencionado anteriormente.

Além das duas vertentes mais globais, científica e pedagógica, os educadores entrevistados referiram que o supervisor pedagógico deveria ter em conta as faixas etárias do grupo de crianças, o relacionamento educador/criança, os métodos utilizados, os projetos de sala e da escola, o meio em que está inserida a própria escola, se as metas e orientações curriculares são tidas em conta e seus objetivos propostos no plano são atingidos ou não pelas crianças.

Quanto aos avaliadores externos, foram mais específicos nas suas respostas uma vez que, tendo em conta a sua própria experiência, estão no terreno. Estes referiram que devem observar, ver se o plano foi cumprido, se os objetivos foram atingidos, o conhecimento dos conteúdos por parte do educador observado, as estratégias utilizadas, a interação com as

crianças, a organização do tempo e do espaço, enfim uma série de áreas de conteúdo que estão relacionadas umas às outras.

Logo, o currículo do educador de infância é referido como sendo fácil de criar pelos educadores com mais ou com menos tempo de serviço. Os educadores/observados, salientaram, na sua maioria, que as atividades que realizaram nos dias das observações foram aquelas que praticam no quotidiano e que não as alterariam, se tal fosse possível.

Alguns dos entrevistados referiram que o supervisor pedagógico/avaliador deveria poder interagir com as crianças na sala, de modo a não ficar apenas a observar e as crianças se sentirem mais à vontade. Mas a avaliação externa feita com observação de aulas não pressupõe que tal aconteça, de modo a não interferir nos resultados.

Day (2001), num estudo de caso referiu a importância da avaliação externa como sendo “extremamente importante que, quando formos bem-sucedidos, tenhamos provas [...] Neste sentido, a avaliação implicava a presença do avaliador como observador não participante [...]” (p.180).

Outra das inquietações aferidas durante esta investigação, foi acerca dos avaliadores internos, que sentem dificuldades quanto às suas tarefas, muitos não têm formação e também participam e contribuem para a avaliação final do avaliado, que muitas vezes, nem à sua área de docência pertence.

Mas a verdade é que, como referem Amelsvoort et al. (2009), “uma avaliação de professores com consequências e a prestação de *feedback*, a reflexão e o desenvolvimento profissional subsequentes só acontecerão se os professores se sentirem motivados para fazerem o processo funcionar” (p.10).

Este modelo de avaliação de desempenho docente pode não ser o ideal, mas foi o começo de uma caminhada cujo objetivo a atingir é que os educadores e professores adiram a esta cultura de avaliação, com o objetivo de refletirem, se autoavaliarem e aperfeiçoarem as suas práticas com vista a melhoria da qualidade da educação.

Fernandes (2008) já referiu no seu artigo científico que “um dos mais importantes desafios que nos é colocado por qualquer sistema de avaliação é de natureza cultural” (p.26).

A atividade profissional do docente é bastante complexa e todo este processo está longe de estar concluído. Portanto, uma vez que este processo de avaliação com aulas observadas é recente, deverá continuar a ser investigado no futuro, podendo ser alargado a outras áreas de docência. Além disso, futuramente, poderá ser analisado se, havendo cada vez mais formação nesta área e consequentemente, começar a surgir uma cultura de avaliação, as atitudes mudam, quer por parte dos próprios docentes, que atuarão de forma mais consciente e com mais confiança nos seus conhecimentos, quer por parte da própria sociedade, que reconhecerá e valorizará mais a importância da função dos educadores e professores.

Procuraremos estar sempre conscientes de que o objetivo principal da avaliação de desempenho docente deverá ser o de revelar a importância dos docentes na sociedade.

Uma vez que, como já referia Fino (2001), “a escola [...] se encontra irremediavelmente ferida” (p.3), vejamos nestes processos, esperança de poder senão curá-la, amenizar a sua dor...

Finalmente, não se poderá deixar de mencionar a importância que esta investigação teve para o enriquecimento pessoal e profissional dos envolvidos no processo. A pesquisa, a leitura da teoria existente e a análise dos resultados permitiram um desenvolvimento a nível profissional e um alargamento da visão acerca deste tema. De salientar, o conhecimento e a interação com outros docentes, que foram muito benéficos, permitindo a troca de experiências e a partilha de preocupações coletivas.

A prática  
Não pode ser apropriada pelo sujeito  
Se ele não reflete sobre ela.  
Por isso, repensar a supervisão  
É perguntar,  
É responder,  
É achar,  
É perder,  
É desejar,  
É expulsar,  
É encontrar,  
É esquecer.  
Enfim, é problematizar  
A ação supervisora,  
Criando um movimento  
No qual os eixos  
– Aluno, professor e supervisor-  
Incorporam e defendem  
O mesmo ato:  
Ensinar e aprender  
Ou aprender e ensinar.

(Medina, A., 2002, capa).

## BIBLIOGRAFIA

Abramovicz, M. (1998). Avaliação do desempenho profissional do professor e formação do educador: Reflexões. *Revista de Educação*. V.1, nº 4., p.41. Campinas. PUC.

Alarcão, I. (1995). *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro: CIDInE.

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

Alarcão, I. (2001). Escola reflexiva. In: (coord.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.

Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisiva? In Oliveira-Formosinho, J. (2002). *Supervisão na formação de professores I. Da sala à escola* (pp.217-236). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. & Roldão, M<sup>a</sup>. (2008) e (2010). *Supervisão - um contexto de desenvolvimento profissional dos professores* (1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> ed.). Mangualde: Edições Pedagogo.

Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In Tavares, J. (Ed.), *Para intervir em educação: Contributos dos colóquios CIDInE* (pp. 201-232). Aveiro: CIDInE.

Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003) e (2007). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> ed.). Coimbra: Almedina.

Barbosa, L. (1999). *A avaliação e a supervisão, instrumentos de gestão estratégica das organizações educativas*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Bento, A. (2011). *As Etapas do Processo de Investigação: do título às referências bibliográficas*. Universidade da Madeira. Porto: Figueirinhas.

Bizarro, R. (org.). (2010). *O polo de excelência. Caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Porto: Areal Editores.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria dos métodos*. Porto: Porto Editora.

Cabral, A. P. (2010). *Inspecção em educação: controle e/ou supervisão?* (Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação, guia para a autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Coelho, A. & Rodrigues, A. (2008). *Guia de Avaliação de Desempenho Docente*. Lisboa: Texto Editores.

Cristóvão, F. (2001). *O método: sugestões para a elaboração de um ensaio ou tese*. Lisboa: Edições Colibri.

Danielson, C. & McGreal, T. (2000). *Teacher evaluation: to enhance professional practice*. Alexandria: ASCD.

Day, C. (1993). Avaliação do desempenho profissional dos professores. In Estrela, A. & Nóvoa, A. (orgs.). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.

De Ketele, J. M. (1986). L'évaluation du savoir-être. In De Ketele, J.M. *L'évaluation approche descriptive ou prescriptive?* Bruxelles: De Boeck.

De Ketele, J. M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de dados. Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudos de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

D'Orey da Cunha, P. (1996). *Ética e educação*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Estrela, A. & Rodrigues, P. (1994). *Para uma fundamentação em Avaliação*. Lisboa: Edições Colibri.

Fernandes, D. (2006). O ensino secundário e a avaliação de professores. *A Página da Educação*, Ano XV, 158, p.21.

Fernandes, D. (2009). Para uma avaliação de professores com sentido social e cultural. *ELO 16- Avaliação de desempenho docente*, Maio, pp.19-23.

Fino, C. N. (2001). Um novo paradigma (para a escola): precisa-se. Funchal: FORUMa – *Jornal do Grupo de Estudos Clássicos da Universidade da Madeira*, 1, 2.

Formosinho, J. (1997). A complexidade da escola de massas e a especialização dos professores. *Saber Educar*, 3, pp.7-20.

Freire, P. (2001). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.

Garcês, M. I. (2011). *Supervisão Pedagógica e Inspeção Geral de Educação: que articulação no Pré-Escolar e 1º Ciclo? - Um Estudo de Caso na RAM*. (Dissertação de Tese de Mestrado). Madeira: Universidade da Madeira.

Garcia, C. (1999). *Formação de professores - para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Glickman, C., Gordon, S.P. & Ross-Gordon, J. M. (2001). *Supervision of instruction: a developmental approach* (4ª ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Glickman, C., Gordon, S. & Ross-Gordon, J. (2004). *Super Vision and instructional leadership – a developmental approach*. Boston: Pearson Education.

Gouveia, E. (2003). *O pensamento e a prática do supervisor. Um contributo para a formação de educadores de infância*. (Dissertação de Mestrado). Madeira: Universidade da Madeira.

Grau & Walls (1998). *Investigação etnográfica com crianças*. Lisboa: Edição Fundação Calouste Gulbenkian.

Guerra, M. (2002). *Entre bastidores. O lado oculto da organização escolar*. Rio Tinto: Edições ASA.

Hargreaves, A. (1995). Development and Desire: A Postmodern Perspective. In Guskey, T. and Huberman, M. (eds.), *New paradigms and practices in professional development*, pp.9-34. New York: Teachers College Press.

Jesus, S. N., Campos, P., Alaíz, V., & Alves, J. M. (orgs.) (2000). *Trabalho em equipa e gestão escolar*. Porto: Edições ASA.

Jiménez, M.; Lamb, T. & Vieira, F. (2007). *Pedagogy for autonomy in language education in Europe - towards a framework for learner and teacher development*. Dublin: Authentik.

Killion, J. & Todnem, G. (1991). A process for Personal Theory Building. *Educational Leadership*, 48(7), pp.14-16.

Laderrière, P. (1996). A investigação sobre a escola: perspectiva comparada. In Barroso, J. (org.). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.

Ludovico, O. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.

Machado, J. P. (1981). *Grande dicionário da língua portuguesa*. Lisboa: Sociedade da Língua Portuguesa.

Medina; A. (2002). *Supervisão Escolar. Da ação exercida à ação repensada*. Brasil: Editora AGE, Ltda.

Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de infância. Teoria e práticas*. Porto: Profedições.

Messias, J. (2008). *Avaliação de desempenho de professores e o papel da supervisão- Um Estudo Exploratório com Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. (Dissertação de Mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares no Pré-Escolar*. Departamento de Educação Básica - Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação.

Moreira, M. A. (2009). “A avaliação do (des)empenho docente: perspetivas da supervisão pedagógica”. In, Vieira, F. et al. (orgs.). (2009). “*Pedagogia para a Autonomia: reconstruir a esperança na educação: Atas do Encontro do Grupo de Trabalho – Pedagogia para a Autonomia*”.



Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (1997). *Os professores e a sua formação* (pp.15-43). Lisboa: Publicações D. Quixote.

Nolan, J. & Hoover, L. (2005). *Teacher, supervision and evaluation: Theory into Practice*. Hoboken. NJ: Wiley/ Jossey\_Bass.

Oliveira, L. (2002). *Textos de apoio policopiados e distribuídos pela autora da disciplina de Modelos e Processos de Supervisão I, do Mestrado em Educação*. Universidade de Évora: Évora.

Oliveira, L., Pereira, A. & Santiago, R. (orgs.). (2004). *Investigação em educação. Abordagens conceptuais e práticas*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2002a). *Supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*. Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (2002b). *Supervisão na formação de professores II. Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (2002). *Currículo: teoria e prática*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. & Flores, M. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.

Paquay, L. (2004). L'évaluation des enseignants et de leur enseignement: pratiques diverses, questions multiples. In Paquay, L. (dir.). *L'évaluation des enseignants: tensions et enjeux*. Paris: L'Harmattan.

Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage Publications.

Pereira, A. & Poupa, C. (2012). *Como escrever uma tese, monografia ou livro científico usando o Word* (5ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Perrenoud, P. (1997). *Práticas Pedagógicas. Profissão docente e formação. Perspectivas Sociológicas*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Pestana, M. (2011). *As representações sociais dos educadores de infância sobre a supervisão pedagógica. Um estudo de caso no Concelho de Câmara de Lobos*. (Dissertação de Tese de Mestrado). Madeira: Universidade da Madeira.

Portugal, G. (2002). Práticas de supervisão e prática pedagógica das licenciaturas em educação de infância e ensino básico (1º Ciclo). Universidade de Aveiro. *Infância e Educação. Investigação e práticas*. Revista do GEDEI, 4, pp.98-104.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1995). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação de desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ribeiro, D. (2000). A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In, Alarcão, I. (org.) (2000). *Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp.87-95). Porto: Porto Editora.

Ribeiro, A. (2002). *A escola pode esperar*. Porto: Edições ASA.

Rodrigues, L. (2008). A supervisão pedagógica enquanto escrutínio do real. In Mendonça, A. & Bento, A. (Orgs.) *Educação em tempo de mudança*. (pp. 195-214). Funchal: CIE-UMa/FCT.

Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto editora.

Ruivo, J. & Trigueiros, A. (2009). *Avaliação de desempenho docente de professores*. Lisboa: Associação Nacional de Professores.

Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão. Contributos na área da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves, I. (2000b). Formação, competências e conhecimento profissional. In Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão. Contributos na área da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Unidade de investigação didática e tecnologia na formação de professores.

Sá-Chaves, I. (2004). *Supervisão Pedagógica*. Instituto Politécnico de Lisboa: Escola Superior de Educação.

Sacristán, G. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed.

Schön, D.A. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A., *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Schön, D.A. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos Direção Regional dos Recursos Humanos e da Administração Educativa. (2011). *Avaliação do desempenho do Pessoal Docente. Manual do utilizador*. Lisboa: Ministério da Educação.

Severino, M. (2007). *Supervisão em Educação de Infância: Supervisões e estilos de Supervisão*. Penafiel: Editorial Novembro.

Shaffer, D. & Serlin, R (2004). What good are statistics that don't generalize? *Educational Researcher*, vol. 33, nº 9, pp. 14-25.

Silva, M. (1996). Orientações Curriculares para a educação de infância pré-escolar. *Cadernos de educação de infância*, 40, pp. 50-59.

Silvestre, P. (2011). *A supervisão pedagógica na dinâmica da prática reflexiva e os novos modelos de aprendizagem*. Porto: Universidade Portucalense.

Soares, M. (2009). Supervisão Pedagógica - Para uma prática de ensino mais eficaz, mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica. *Revista nº 12*. Matosinhos: CFAE Ozarfaxinars E.

Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, J. M. (2000). *O Professor como Pessoa*. Porto: Edições ASA.

Sousa, J. M. (2012). Currículo-como-vida. In M. A. Paraíso, R. A. Vilela & S. R. Sales (Orgs.). *Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica* (pp. 13-24). Curitiba: Editora CRV.

Sousa, J. M. (2013). Professor de outrora e professor de agora. Rumo à profissionalidade docente. *ELO, Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda*, 20, 125-135. (ISSN 972-96465).

Sousa, M. J. & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*, segundo Bolonha. Lisboa: Pactor.

Spodek, B. (2010). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stake, R. (2009). *A arte da investigação com estudos de caso* (2ª ed.). Lisboa: Edição Fundação Calouste Gulbenkian.

Vasconcelos, T. (2004). A educação de infância é uma ocupação ética. *Revista Portuguesa de Pedagogia. Infância, Família, comunidade e educação*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Ano 38-1,2 e 3, pp.109-127.

Vasconcelos A. (2012). *O lugar da supervisão pedagógica na avaliação de desempenho de professores*. (Dissertação de Mestrado). Madeira: Universidade da Madeira.

Vicente, S. & Luís, A. (2010). *O papel do supervisor pedagógico na avaliação de desempenho docente. Estudo de caso*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Lisboa: Escola Superior João de Deus.

Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições ASA.

Vieira, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual d supervisão. In Vieira, F. et al. . *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago.

Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M., Fernandes, I. S. (2006). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago.

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

Woods, P. (1999). *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto Editora. (Obra original publicada 1996).

Woolhouse, M. (2002). Supervision dissertationprojects: Expectations of Supervisors and students. In Innovations in educative and teaching international\_ volume 9-2. *The journal of the staff and educational development association*. Birmingham: SEDA.

Yin, R. (2005). *Estudo de caso, Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Zahorik, J. (1988). The Observing-conferencing role of university supervisory. *Journal of Teacher Education*, 38 (2), pp.9-16.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores. Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

## WEBGRAFIA

Amelsvoort, G., Manzi, J., Matthews, P., Roseveare, D. & Santiago, P. (2009). *Estudo OCDE. Avaliação de Professores em Portugal*. Consultado em [http://www.oei.es/pdf2/avaliacao\\_professores\\_portugal.pdf](http://www.oei.es/pdf2/avaliacao_professores_portugal.pdf), a 20/07/2014.

Basílio H. (2011). *O Papel do Supervisor Pedagógico na transição do pré-escolar para o 1º ciclo nas escolas de 1º ciclo com pré-escolar do Concelho de Santa Cruz Madeira*. (Dissertação de Mestrado). Madeira. Universidade da Madeira. Consultado em <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/360/1/MestradoHeldaBas%C3%ADlio.pdf>, a 9/01/2014.

Baptista, I. (2011). *Ética, deontologia e avaliação de desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação. Consultado em [http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno\\_CCAP\\_3-Etica.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_3-Etica.pdf), a 06/06/2014.

Cardona, M. (2012). Educação pré-escolar ou pedagogia da educação de infância? Fundamentos e conceções subjacentes. *Revista Nuances: Estudos Sobre Educação*, 20 (21). Consultado em <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1102/1107>, a 15/06/2014.

Casanova, M. P. (2011). *Desafios da avaliação de desempenho docente*. 8º Congresso Nacional da administração pública. 21 e 22 de novembro. Instituto Nacional de Administração I.P. [INA]. Consultado em <http://repap.ina.pt/bitstream/10782/586/1/Desafios%20da%20avaliacao%20do%20desempenho%20docente.pdf>, a 04/01/2014.

Fernandes, D. (2008). *Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades*. Alfragide: Texto Editores. Consultado em [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5508/1/Brochura\\_avaliacao\\_docente.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5508/1/Brochura_avaliacao_docente.pdf), a 25/06/2014.

Formosinho, J. (2009). À conversa com. *Cadernos de educação de infância*, n.º 86, abril/09. Consultado em [www.academia.edu/4056329/Educação para a diversidade e desenvolvimento fonológico na infância](http://www.academia.edu/4056329/Educação_para_a_diversidade_e_desenvolvimento_fonologico_na_infancia), a 22/01/2014.

Marchão, A. (2011). *Desenvolvimento Profissional dos educadores e dos professores – É possível conciliar a supervisão e a avaliação de desenvolvimento?* Portalegre: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre. Consultado em [http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista\\_03/es\\_06\\_03\\_AM.htm](http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_03/es_06_03_AM.htm), a 5/05/2014.

Ministério da Educação. (2000). Relatório preparatório para a OCDE. Consultado em [http://www.oei.es/inicial/articulos/educacao\\_preescolar\\_portugal2.pdf](http://www.oei.es/inicial/articulos/educacao_preescolar_portugal2.pdf), a 30/05/2014.

Rodrigues, L. (2003). *A supervisão pedagógica e a liberdade individual*. Madeira: Universidade da Madeira. Consultado em <http://www.3.uma.pt/liliana/index.php>, a 30/12/2013.

Show- Gerono, J. (2008). *Locating supervision – a reflective framework for negotiating tensions withing conceptual and procedural foci for teacher development*. Consultado em [http://scholarworks.boisestate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=cifs\\_facpubs](http://scholarworks.boisestate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=cifs_facpubs) a 30/12/2013.

Teixeira, F. & Nascimento, J. (Coord.) (2009). Avaliação do desempenho docente. *Revista ELO 16*, Maio de 2009. Guimarães: Gráfica Covense, Ld.ª Polvoreira. Consultado em <http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2016.pdf>, a 5/01/2014.

Vasconcelos, T. (1997). Inovação. Vol. 10, N.º 1. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Consultado em <http://area.dgdc.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/ino/ino10-1.htm>, a 16/06/2014.

Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. Campinas (Brasil): *Revista Educação & Sociedade*, vol. 29, n.º 105, pp.197-217, jan./abril. Consultado em <http://www.cedes.unicamp.br>, a 30/12/2013.

Direção Geral da Administração Escolar (Site) Consultado em <http://www.dgae.min-edu.pt/web/14654/avaliacao-de-desempenho>, a 15/3/2014.

## LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Despacho Interno nº 8/IGE/86 de 31 de janeiro. *Diário da República*, n.º 153, II Série. Ministério da Educação - (Normas de atuação para Inspetores em Apoio Técnico Sistemático).

- Lei nº 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República* n.º 237 – I Série. Ministério da Educação - (Lei de Bases do Sistema educativo) e alterações.

- Decreto-Lei nº 287/88 de 19 de agosto. *Diário da República* nº191 – I Série. Ministério da Educação - (Criação de modelo de profissionalização em serviço).

- Lei-Quadro da educação pré-escolar, 5/97 de 10 de fevereiro. *Diário da República* nº34/97 – I Série-A. Ministério da Educação.

- Despacho nº5220/97 de 10 de julho de OCEPE. *Direção Regional de Inovação e de Desenvolvimento Curricular* - (Orientações Curriculares para a educação pré-escolar).

- Decreto-Lei nº 240 e 241/2001 de 30 de agosto. *Direção Regional de Inovação e de Desenvolvimento Curricular* - (Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico).

- Decreto-Lei 15/2007 de 19 de janeiro. *Diário da República* nº14 – I Série. Ministério da Educação – (Objetivos da avaliação de desempenho docente).

- Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro. *Direção Regional de Inovação e de Desenvolvimento Curricular* – (Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar).

- Decreto Regulamentar nº2/2008, de 10 de janeiro. *Diário da República* nº7 – I Série. Ministério da Educação - (Regulamenta o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário).

- Decreto Legislativo Regional n.º 6/2008/M de 25 de fevereiro. *Diário da República* nº39 – I Série – (Aprova o manual da avaliação de desempenho docente).

- Decreto Regulamentar nº 1-A/2009 de 5 de janeiro. *Diário da República* nº2 – I Série. Ministério da Educação - (Estabelece um regime transitório de avaliação de desempenho do pessoal a que se refere o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).

- Decreto-Lei 85/2009 de 27 de agosto. *Diário da República nº166 – I Série*. Assembleia da República – (Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade).

- Decreto Legislativo Regional n.º 17/2010/M de 18 de agosto / Despacho n.º 69/2010. *Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira*, nº228 – (alteração ao Decreto Legislativo Regional nº6/2008/M).

- Despacho n.º 14420/2010 de 15 de setembro. *Diário da República nº180 – II Série*. Ministério da Educação - (regra transitória em matéria de progressão na carreira para os docentes).

- Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de junho. *Diário da República nº120 – I Série*. Assembleia da República – (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.os 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).

- Circular n.º 4/DSDC/DEPEB/2011 de 11 de abril. *Direção Regional de Inovação e de Desenvolvimento Curricular* – (Avaliação na Educação Pré-Escolar).

- Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro. *Diário da República nº37 – I Série*. Ministério da Educação - (Regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente à nível nacional).

- Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro. *Diário da República, n.º 37- 1.ª Série*. Ministério da Educação e Ciência- (Estatuto da Carreira Docente).

- Decreto Regional n.º 26/2012/M de 21 de fevereiro. *Diário da República nº194 – I Série*. Região Autónoma da Madeira - (Avaliação de desempenho docente na R.A.M.).

- Decreto Legislativo Regional n.º 20/2012/M de 29 de agosto. *Diário da República nº167 – I Série*. Região Autónoma da Madeira - (Procede à segunda alteração do Estatuto da Carreira Docente da Região Autónoma da Madeira).

- Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M de 8 de outubro. *Diário da República nº194 – I Série*. Região Autónoma da Madeira - (Avaliação de desempenho



docente na R.A.M.).

- Anexo 1.2 ao Decreto-Lei 26/2012, de 8 de outubro - (Parâmetros da avaliação).

- Anexo 1.7 ao Decreto-Lei 26/2012, de 8 de outubro - (Ficha de registo e avaliação do desempenho docente).

- Despacho n.º 12 e n.º 13/2013 de 23 de janeiro. *Jornal Oficial nº16*- II Série. Região Autónoma da Madeira – (Competências dos avaliadores externos).

- Portaria n.º 2/2013 de 23 de janeiro. *Diário da República nº1* – I Série. Ministérios das Finanças, da justiça e da Economia e do Emprego – (Regras a que obedece a avaliação do desempenho dos docentes titulares dos órgãos de gestão dos estabelecimentos de educação ou ensino).

- Portaria n.º 3/2013 de 30 de janeiro. *Jornal Oficial nº10*- I Série. Região Autónoma da Madeira – (Critérios para aplicação do suprimimento de avaliação através da ponderação curricular).

- Despacho n.º 158-A/2013, de 11 de novembro. *Jornal Oficial nº209*- II Série. Região Autónoma da Madeira - (Constituição da Comissão de Acompanhamento da Avaliação Externa dos Docentes).

## **ANEXOS**