

Margarida Jugundo Filipe

## Relatório de Mestrado

O RELATOR ENQUANTO SUPERVISOR NA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE:  
uma relação entre a teoria e a prática

Mestrado em Gestão, Avaliação e Supervisão Escolar

Relatório realizado sob a orientação da Professora Doutora Isabel Rebelo

Margarida Jugundo Filipe

## Relatório de Mestrado

O RELATOR ENQUANTO SUPERVISOR NA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE:  
uma relação entre a teoria e a prática

Mestrado em Gestão, Avaliação e Supervisão Escolar

Relatório realizado sob a orientação da Professora Doutora Isabel Rebelo

**o júri**

Presidente

Doutora (...)

Doutora (...)

Doutora (...)

Doutora (...)

Doutora (...)

**“A** *dificuldade de avaliar os professores deriva muito mais da incerteza que sobreleva a própria essência do ensino e da ausência de consensos a esse respeito, de que de problemas técnicos, sempre subalternos, para não dizer secundários. (...) O objeto da avaliação dos professores é difícil de estabelecer, porque difícil de definir” (Hadjji, 1995 citado por Ruivo e Trigueiros, p.11, 2009).*

## AGRADECIMENTOS

Todo este estudo não teria sido possível sem o apoio, auxílio e encorajamento daqueles que por um lado sempre me instigaram à realização deste projeto e por outro aqueles, que com a sua experiência e conhecimento contribuíram para a consecução de cada uma das várias etapas deste estudo. Aos meus pais, à minha irmã e ao meu namorado por sempre me apoiarem e incentivarem para a conclusão de mais uma meta de estudos e por sempre me respeitarem, compreenderem e aceitarem as minhas decisões e a necessidade de, por vezes, privá-los da minha companhia.

Aos participantes neste estudo agradeço a disponibilidade e a colaboração em cooperarem no projeto.

À Doutora Isabel Rebelo, minha orientadora, quero manifestar a minha gratidão pelo apoio, compreensão, pelo rigor crítico com que acompanhou o estudo, pelas recomendações preciosas, pela cooperação e disponibilidade que sempre demonstrou. Agradeço-lhe igualmente e talvez, o mais importante contributo, o enriquecimento pessoal que me proporcionou com o ato nobre de partilhar sua experiência e os seus conhecimentos.

Aos colegas deste Mestrado com os quais foi possível partilhar experiências, angústias, incertezas, esclarecer dúvidas e compartilhar a alegria no cumprimento e conquista das diferentes metas propostas ao longo deste projeto.

A todos os professores que lecionaram as diversas unidades curriculares deste Mestrado ao longo de, quase dois anos, porque todos eles, sem exceção, contribuíram para o enriquecimento do estudo.

## RESUMO

A aprovação do novo Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário e o atual modelo de avaliação colocou novos desafios à supervisão pedagógica na avaliação de desempenho docente.

O tão controverso modelo de avaliação de desempenho docente tem demonstrado que a prática de supervisão na avaliação do desempenho docente pode equacionar-se como uma das principais estratégias a promover nas escolas na medida em que pode traduzir-se numa, eventual, melhoria da qualidade na educação.

Este estudo procura, assim, compreender as funções do relator enquanto supervisor no processo de avaliação do desempenho docente, na ótica de avaliador e avaliado e perceber, numa análise comparativa, as práticas supervisivas vivenciadas na avaliação de desempenho docente pelos inquiridos.

O presente estudo poderá, assim, possibilitar uma reflexão acerca das práticas supervisivas implementadas e a delineação de eventuais pistas para posteriores estudos.

O estudo foi norteado por uma abordagem qualitativa, tendo sido realizadas entrevistas semiestruturadas a seis professores, dos quais três são relatores e três avaliados, sobre as perceções e práticas do supervisor enquanto relator no processo de avaliação de desempenho docente, de modo a procurar entender o impacto da atmosfera afetivo-relacional e da formação e experiência no processo de supervisão e procurando conhecer os contributos dessa prática supervisiva no processo de desenvolvimento profissional e da reflexividade do professor avaliado.

**Palavras-chave:** supervisão pedagógica, supervisor, relator, avaliação de desempenho

## ABSTRACT

The adoption of the new Statute of Teaching Career Educators and Teachers of Children of Basic and Secondary Education and the current evaluation model brought new challenges to pedagogical supervision in what concerns the evaluation of teaching performance.

The highly controversial model of teacher performance evaluation has shown that the practice of supervision in teaching performance assessment can be considered in itself as a major strategy to promote in schools as it can lead to possibly, improving the quality of education.

Thus, this study seeks to understand the functions of the rapporteur as a supervisor in the evaluation of teaching performance, in the perspective of the evaluator and evaluated, and realize, in a comparative analysis, the supervised practice performed in the evaluation of teaching performance.

The present study may, therefore, make a reflection about the supervised practices implemented and the delineation of possible avenues for further studies.

The study was guided by a qualitative approach, having been done semi-structured interviews to six teachers, three of which are evaluated and three rapporteurs. The interview focused on perceptions and practices of the supervisor as rapporteur in the process of evaluating teaching performance, so that it is possible to understand the impact of the affective-relational atmosphere and the training and experience in the supervisory process, trying to understand the contributions of that supervised practice in the process of professional development and in the reflexivity of the evaluated teacher.

## keywords

pedagogical supervision, supervisor, rapporteur, performance evaluation

## ÍNDICE GERAL:

Agradecimentos	V
Resumo	VI
Abstract	VII
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	<b>17</b>
<b>1. CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE SUPERVISÃO</b>	
1.1. Origens do conceito de supervisão	17
1.1. Práticas de supervisão	17
1.2. Novas tendências de supervisão	25
1.3. Ciclo de supervisão	26
1.4. Estratégias de supervisão	29
1.5. A supervisão como estratégia para o desenvolvimento profissional	31
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>2. DA DEFINIÇÃO DO CONCEITO DE AVALIAÇÃO À SUPERVISÃO NA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO</b>	<b>33</b>
2.1. Uma perspectiva lata sobre o ato de avaliar	33
2.2. Desempenho docente – conceções	33
2.3. Atual modelo de avaliação de desempenho docente	36
2.4. A supervisão pedagógica na avaliação do desempenho docente	38
2.5. A observação e a supervisão na avaliação do desempenho docente	42

<b>PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO</b>	<b>45</b>
<b>CAPÍTULO III</b>	<b>46</b>
<b>3. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO</b>	
3.1. Contextualização do estudo	46
3.2. Opções metodológicas	47
3.3. Estrutura do projeto de investigação	48
3.4. Seleção do contexto e dos sujeitos do estudo	49
3.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	51
3.5.1. Entrevista semiestruturada	51
3.6. Técnica de tratamento de dados	53
3.6.1. Análise de Conteúdo	54
<b>CAPÍTULO IV</b>	<b>57</b>
<b>4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	
4.1. Caracterização dos sujeitos do estudo	57
4.2. Apresentação, análise e discussão dos dados	59
4.2.1. Categoria A – Ciclo de supervisão	59
4.2.2. Categoria B – Práticas de supervisão	61
4.2.2.1. Função do relator antes da observação de aulas	61
4.2.2.2. Ação do relator na observação de aulas	63
4.2.2.3. Função do relator após a observação de aulas	65
4.2.2.4. Funcionalidade dos dados recolhidos na observação de aulas	67
4.2.2.5. Estratégias de observação	68
4.2.3. Categoria C – Atmosfera afetivo-relacional	69

4.2.4. Categoria D – Contributos da prática supervisiva	70
4.2.4.1. Melhoria das práticas letivas	71
4.2.4.2. Desenvolvimento da reflexividade do professor	73
4.2.4.3. Desenvolvimento de planos de ação	74
4.2.5. Categoria E – Avaliação do processo de supervisão	75
4.2.5.1. Discussão das estratégias de supervisão	76
4.2.6. Categoria F – Formação na área de supervisão	77
4.2.6.1. Importância da formação para o desenvolvimento da função	77
4.2.6.2. Experiência na área de supervisão	78
4.2.7. Categoria G – Expectativas relativamente às características do relator	79
<b>CAPÍTULO V</b>	<b>81</b>
<b>5. CONCLUSÕES E REFLEXÃO FINAL</b>	<b>81</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>86</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>92</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS E QUADROS

### FIGURAS

<b>Figura 1.</b> - Estrutura e articulação das fases constituintes do projeto de investigação.	49
--	----

### QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Esquematização das categorias e subcategorias definidas na análise de conteúdo das entrevistas dos relatores.	55
<b>Quadro 2</b> - Esquematização das categorias e subcategorias definidas na análise de conteúdo das entrevistas dos avaliados.	55
<b>Quadro 3</b> - Contexto e caracterização dos sujeitos do estudo.	58

## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>ANEXO 1</b> – Requerimento para acesso aos sujeitos do estudo	93
<b>ANEXO 2</b> – Declaração de consentimento informado dos professores avaliados participantes no estudo	95
<b>ANEXO 3</b> – Declaração de consentimento informado dos professores relatores participantes no estudo	97
<b>ANEXO 4</b> – Matriz de objetivos das entrevistas aos professores relatores	99
<b>ANEXO 5</b> – Guião de entrevista aos professores relatores	102
<b>ANEXO 6</b> - Matriz de objetivos das entrevistas aos professores avaliados	105
<b>ANEXO 7</b> - Guião de entrevista aos professores avaliados	109
<b>ANEXO 8</b> – Ficha de observação de aula do <i>Agrupamento B</i>	112
<b>ANEXO 9</b> – Relatório de Pré e Pós observação de aula do <i>Agrupamento B</i>	115
<b>ANEXO 10</b> – Grelha de análise de conteúdo dos professores relatores	118

<b>ANEXO 11</b> – Grelha de análise de conteúdo dos professores avaliados	126
<b>ANEXO 12</b> – Transcrição das entrevistas	132

#### **SIGLAS UTILIZADAS**

**ADD** – Avaliação de Desempenho Docente

**AC** – Análise de Conteúdo

**CCAP** - Conselho Científico para a Avaliação de Professores

**CEB** – Ciclo do Ensino Básico

**DR** – Decreto Regulamentar

**DL** – Decreto-Lei

**ECD** – Estatuto da Carreira Docente

**ME** – Ministério da Educação

**NBPTS** – National Board for Professional Teaching Standards

**RPO** – Relatório Pré-Observação

**GO** – Grelha de observação

**RPOO** – Relatório Pós-observação

## INTRODUÇÃO:

A avaliação de desempenho docente foi um processo instituído pelo Decreto-Regulamentar 2/2008 que implementou a efetiva avaliação de todos os docentes, com o objetivo de identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a atividade letiva em todas as instituições educativas públicas.

Desta forma aprovação do novo Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário e a subsequente publicação do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho renovou o processo de Avaliação de Desempenho Docente em Portugal e abriu novos desafios à supervisão pedagógica colocando-a com um papel central, também, na avaliação de desempenho docente.

A prática de supervisão na avaliação de desempenho docente “pode assim equacionar-se como uma das principais estratégias a promover nas escolas” reconhecendo-se que o objetivo fulcral da avaliação de desempenho é o desenvolvimento pessoal e profissional do docente, traduzido numa melhoria da qualidade na educação (Marchão, 2011, p. 2; DR n.º 2/2010, de 23 de Junho)

Os normativos publicados recentemente para a avaliação de professores reconhecem o papel da avaliação como um estímulo ao desenvolvimento das pessoas e à melhoria da qualidade na educação.

Admitindo então que o objetivo fulcral da avaliação de desempenho é o desenvolvimento pessoal e profissional do docente, traduzido numa melhoria da qualidade da educação é pois importante que sejam compreendidas as práticas supervisivas realizadas na avaliação de desempenho docente. Esta compreensão passa pelo conhecimento das suas características, de modo a que seja possível entender, por um lado, o impacto da atmosfera afetivo-relacional, da formação e experiência dos relatores no processo de supervisão e por outro os contributos das práticas supervisivas no processo de desenvolvimento profissional e da reflexividade do professor avaliado.

A inexistência de uma cultura de avaliação de docentes nas escolas, o desconhecimento das exigências formais e técnicas do modelo de avaliação de desempenho docente por parte dos professores e o facto de vários estudos e relatórios realizados demonstrarem que o impacto do desenvolvimento profissional na sala de aula está longe de satisfazer as necessidades e os resultados desejados legitimam a pertinência deste trabalho (Stronge, 2006;2010, citado por Graça, *et. al.*, 2011).

A escolha desta temática de investigação está antes de mais associada à necessidade de os professores estarem informados e atualizados numa era em que se torna difícil acompanhar a inovação e os desafios que lhe são inerentes. É fundamental estar informada para que este processo possa ser encarado sem medos, sem anseios e para que tal procedimento seja encarado como um processo de promoção da aprendizagem e do desenvolvimento profissional. A avaliação do docente não pode constituir uma perda de tempo, uma desmotivação, ou um meio de competitividade e desunião da classe, mas antes ser um instrumento para melhorar a prática dos professores e a qualidade do ensino, em geral.

Considerando que o atual modelo de avaliação tem sido tão polémico e que se tem verificado por parte dos intervenientes um relativo desconhecimento sobre as funções do relator neste processo, o presente estudo poderá proporcionar uma reflexão acerca das práticas supervisivas implementadas e servir para a delimitação de eventuais pistas para estudos posteriores que sigam atentamente o evoluir da sua implementação.

Com o presente estudo procura-se contribuir para uma melhor *compreensão das práticas do relator enquanto supervisor na avaliação de desempenho docente*, de modo a que seja possível entender qual o impacto da atmosfera afetivo-relacional e da formação e experiência do relator no processo de supervisão e procurando conhecer os contributos dessa prática supervisiva no processo de desenvolvimento profissional e da reflexividade do professor avaliado.

Para o desenvolvimento do estudo utilizou-se uma abordagem qualitativa que pretendeu: (1) caracterizar as funções dos relatores enquanto supervisores na avaliação de desempenho docente; (2) identificar as práticas dos relatores enquanto supervisores na avaliação de desempenho docente e (3) identificar as perceções de avaliados relativamente às práticas de relatores enquanto supervisores na avaliação de desempenho docente.

O estudo está estruturado em duas partes distintas, mas inevitavelmente indissociáveis uma da outra. A primeira parte corresponde ao *enquadramento teórico* que surge desdobrado em dois capítulos. Estes capítulos incidem na fundamentação e contextualização teórica-epistemológica fundamentais para compreensão da parte interpretativa correspondente à segunda parte do estudo.

O primeiro capítulo designado *conceções e práticas de supervisão* inclui uma explicitação do conceito, práticas e novas tendências de supervisão numa análise à diversidade de modelos supervisivos possíveis e às profundas alterações ao nível da

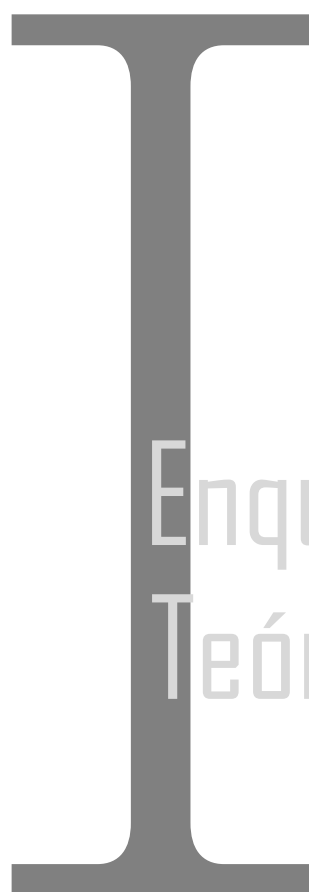
educação que se repercutem, indubitavelmente, na forma de perspetivar o campo da supervisão.

O segundo capítulo compreende a natureza polissémica do conceito de avaliação, a avaliação de professores, o atual modelo de avaliação de desempenho, enquanto processo que descreve e que julga as competências do docente e a supervisão enquanto uma das principais estratégias no processo de avaliação do desempenho docente.

A segunda parte, intitulada *estudo empírico* inclui três capítulos onde é feita uma sistematização metodológica, contextualizando o estudo, esclarecendo as opções metodológicas e apresentando a estrutura do projeto de investigação. Faz-se, igualmente, neste parte a justificação da seleção do contexto e dos sujeitos do estudo, explicitam-se as técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados, apresentam-se, analisam-se e discutem-se os resultados e tecem-se as conclusões e reflexões finais.

Assim no quarto capítulo procede-se à apresentação, análise e discussão dos resultados, a partir do qual, num primeiro momento, é feita a caracterização dos sujeitos participantes no estudo, posteriormente apresentam-se e analisam-se os dados organizando-os em sete categorias previamente definidas para a análise de conteúdo. A apresentação dos resultados é acompanhada por pequenos excertos das entrevistas que procuram exemplificar, explanar e articular experiências e perceções, com diferentes referências teóricas, de modo a que possam contribuir para a interpretação da problemática em estudo.

Finalmente no sexto capítulo, denominado *conclusões e reflexão final*, são tecidas algumas conclusões e reflexões com base na análise interpretativa anterior com vista a responder aos objetivos e às questões do estudo. O capítulo termina com uma breve síntese dos contributos e condicionalismos do estudo e com algumas questões em aberto que poderão servir de génese para o desenvolvimento de eventuais estudos que se possam seguir.



# Enquadramento Teórico

## CAPÍTULO I – CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE SUPERVISÃO:

### 1. 1.ORIGENS DO CONCEITO DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA:

O conceito foi utilizado pela primeira vez por Júlia Jaleco para se referir à atividade dos professores metodólogos e dos assistentes pedagógicos que trabalhavam em equipa no sentido de orientar os estagiários (Alarcão e Tavares, 2003; Rangel, *et. al.*, 2001; Sarmiento 1988).

Posteriormente, “com a introdução de formação de professores nas universidades o conceito passou a ser utilizado para designar as funções dos professores universitários no acompanhamento dos seus alunos em estágio nas escolas” (Rangel, *et al.*, 2001, p.14).

Já nas décadas de 1980/90 surgiram as primeiras alterações ao conceito com a tentativa de conceptualizá-lo numa área em emergência. Iniciaram-se, então, os primeiros mestrados e doutoramentos em supervisão (Alarcão e Tavares, 2003; Rangel, *et. al.*, 2001).

Atualmente o conceito de supervisão pedagógica, segundo Alarcão e Tavares (2003) e Vieira (1993) define-se como um processo em que o professor (supervisionado) é orientado por um professor mais informado e experiente com o objetivo de desenvolver competências ao nível pessoal e profissional. Este conceito de supervisão, apresentado pelos autores supramencionados, ultrapassa a ideia tradicional do professor estagiário colocado na escola em situação de observação e prática para aprender com o mestre-modelo aproximando-se de um conceito de supervisão assente num modelo construtivista de base reflexiva que alia experiência, reflexão, ação e formação pela investigação (Sá-Chaves, 2000 e Oliveira-Formosinho,2002).

### 1.2. PRÁTICAS DE SUPERVISÃO:

Para um melhor entendimento da natureza polissémica do conceito de supervisão impõe-se a necessidade de estudar a diversidade de modelos existente para deles salientar os aspetos mais importantes seja qual for o seu âmbito ou contexto.

Segundo Rangel, *et. al.*, (2001) e Alarcão e Tavares (2003), existem diferentes manifestações de supervisão que variam de acordo com as concepções defendidas por diferentes autores/investigadores, razão pela qual é difícil caracterizar modelos e estabelecer dicotomias.

No entanto, Alarcão e Tavares (2003) tentam realçar os aspetos mais significativos de nove cenários de supervisão associados a diferentes práticas (o cenário da imitação artesanal; o cenário da aprendizagem pela descoberta guiada; o cenário behaviorista; o cenário clínico; o cenário psicopedagógico; o cenário pessoalista; o cenário reflexivo; o cenário ecológico e o cenário dialógico). Os cenários apresentados, segundo os autores acima mencionados, não podem ser analisados isoladamente até porque eles coexistem com frequência.

O cenário da imitação artesanal consiste em colocar o futuro professor em contacto com mestre com o objetivo deste aplicar, através da imitação, o que observa. O mestre é visto como o “modelo, o bom professor, o experiente, o prático, aquele que sabe como fazer e transmitia a sua arte ao neófito” (Alarcão e Tavares, p. 17, 2003).

Para Alarcão e Tavares (2003) e Bento (2007) este cenário tinha implícita a ideia de mestre, o detentor de autoridade e obediência, a imutabilidade do saber e a imitação como a melhor forma de aprendizagem. Contudo, a expansão da formação de professores e a consequente necessidade de um maior número supervisores acompanhada pelo desenvolvimento em diversos domínios da educação fizeram com que se repensasse a forma como se conduzia a formação prática dos professores, no sentido de adaptá-la a um ensino, cada vez mais, transdisciplinar e interdisciplinar.

O cenário de aprendizagem pela descoberta guiada surgiu em alternativa ao cenário anteriormente descrito. O cenário de imitação artesanal inspirou uma série de investigações, entre as quais se destaca a de Ryanes (1960), citado por Alarcão e Tavares (2003), na qual se reconheceu a necessidade de se identificar a forma como, quando e porquê se produzia a aprendizagem. O reconhecimento da influência de fatores intrínsecos e extrínsecos ao indivíduo, nos processos ensino e aprendizagem veio, segundo Alarcão e Tavares (2003) influenciar a forma como estavam a ser orientadas as práticas pedagógicas. Este modelo defendia, a concepção de que o futuro professor, antes do estágio, deveria tomar conhecimento dos diferentes modelos teóricos e deveria, igualmente observar diferentes professores em situações diversificadas (Bento, 2007).

Alarcão e Tavares (2003) acreditam que ao ser reconhecida a importância dos futuros professores terem conhecimento dos modelos teóricos, faz com que em Portugal a meados dos anos 60 surgissem, nas Faculdades de Ciências, os ramos educacionais. Já nos anos 70, os professores do designado ensino primário, seguiam já, em parte, este tipo de modelo de formação.

Tal como todos os modelos, este apresenta limitações que se prendem essencialmente com o facto de teoria e prática estarem desgarradas uma da outra. Segundo Dewey (1974), citado por Alarcão e Tavares (p. 19, 2003) a formação de professores deve ter uma componente teórico-prática devendo ser, a componente teórico ou prática, assente em dois objetivos: “concretizar a componente teórica, torná-la mais viva, mais real e permitir que os professores desenvolvam as ferramentas necessárias à execução da sua profissão”. Para a consecução destes objetivos é necessário que teoria e prática estejam intrinsecamente associadas. Como forma de provar a importância desta relação Dewey (1974, In Alarcão e Tavares 2003), criou a disciplina de psicologia da educação para que os alunos descobrissem o lado prático da disciplina através da reflexão sobre os seus próprios mecanismos de aprendizagem.

Para Dewey (1974, In Alarcão e Tavares 2003), o aluno só deveria começar a sua prática pedagógica depois de ter passado pela componente teórico-prática, uma vez que poderia incorrer o risco de o processo de prática se tornar ineficaz devido a uma teoria fracamente consolidada.

“Dewey propunha, assim, que a prática pedagógica se seguisse à teoria e fosse gradual, começando pela simples observação e integrando atividades progressivamente mais complexas como a participação nalgumas tarefas de ensino e a seleção e organização de algumas unidades até chegar à responsabilidade total pelo ensino praticado, atividade que, todavia, não devia ser sujeita a uma supervisão muito rígida para permitir que o professor desse largas à sua capacidade de imaginação e desenvolvesse o espírito de autocrítica” (Alarcão e Tavares, p. 20).

O cenário behaviorista surge a partir dos anos 60 com um estudo realizado por um grupo de investigadores que pretendia identificar técnicas específicas de ensino e a sua relação com a aprendizagem dos alunos. Neste sentido o grupo de investigadores, pretendia, numa primeira fase, identificar competências de maior necessidade para um professor principiante e numa fase seguinte criar um programa onde pudesse testá-las através do treino (Alarcão e Tavares, 2003).

No microensino, tal como era designada esta técnica, os professores realizavam uma determinada tarefa que tinha como objetivo desenvolver uma determinada

competência. Para desenvolverem esta competência os professores tinham, numa primeira fase, de analisá-la, explicá-la e posteriormente demonstrá-la. Numa fase subsequente teriam que colocá-la em prática numa miniaula que, se possível, era gravada. Após a aula o professor, o supervisor e eventualmente os seus colegas analisariam a sua atuação face à competência que se propunha treinar. Posteriormente seria dada uma nova aula, com outros elementos, com base na mesma técnica, mas pondo em prática as alterações resultantes da análise da atuação anterior (Alarcão e Tavares, 2003; Alarcão e Silva, 1981e Alarcão e Moreira 1993).

O microensino não tinha como objetivo substituir prática pedagógica tinha, antes de mais, a pretensão de preparar o futuro professor para o estágio, munindo-o de conhecimentos necessários que lhe permitissem, com maior naturalidade, enfrentar a complexidade do ensino numa situação autêntica (Alarcão e Tavares, 2003; Alarcão e Silva, 1981e Alarcão e Moreira 1993).

Para Alarcão e Tavares (2003) o microensino é uma técnica desajustada para a formação de professores, na medida que pouco contribuí para a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos e competências necessárias ao futuro professor.

“ Para Alarcão e Tavares (2003, p.23) o maior perigo da prática do microensino reside na descontextualização das competências que e pretende treinar muitas vezes apresentadas ao formando como competências isoladas, sem inter-relação umas com as outras”.

O cenário clínico surgiu na década de 50 como resposta aos desafios colocados por um grupo de alunos que se lamentavam que os seus supervisores não ensinavam a ensinar (Alarcão e Tavares, 2003).

O conceito “clínica” está associado à influência do modelo de supervisão na formação dos médicos, na qual a componente prática do curso era designada “clínica” e onde o supervisor tinha a função de apoio às necessidades do formando. Transpondo para o caso dos professores a “clínica” corresponde à sala de aula. A utilização deste conceito surge igualmente como necessidade de distinguir, em contexto americano, o supervisor, no sentido mais amplo, como aquele que atua no domínio da avaliação da qualidade do ensino praticado na escola e o supervisor clínico como aquele cuja ação está intrinsecamente associada à ação no interior da sala de aula

M. Cogan, R. Goldhammer e R. Anderson, mentores deste cenário, consideravam que a observação de aulas e discussão das estratégias eram insuficientes, na medida em que não iam ao encontro das necessidades dos alunos impedindo, desta forma a existência de mudança nas práticas (Alarcão e Tavares, 2003).

Neste sentido os investigadores supracitados decidiram colocar em prática um modelo em que o professor fosse um agente ativo e o supervisor o instigador da discussão/reflexão e análise do seu ensino. Este processo implicava que o professor, colegas e supervisor atuassem numa ação conjunta e continuada ao nível da planificação, avaliação, observação e análise da sua ação. No entanto a iniciativa do professor era fulcral, uma vez que dele deveria partir uma atitude ativa e de iniciativa no pedido de colaboração ao supervisor nas situações mais problemáticas, devendo este último assumir uma posição de ajuda na superação das dificuldades inerentes à profissão. O objetivo final de todo o processo seria melhorar a atuação, através da análise global da aula, ou seja da denominada “clínica”. A função do supervisor era essencialmente colaborativa, no sentido de que o supervisor assumia uma atitude de colega que auxiliava na superação das dificuldades sentidas na profissão com o objetivo de aperfeiçoar a prática docente (Alarcão e Tavares, 2003 e Garcia, 1999).

Para uma melhor compreensão do modelo clínico e para elucidar a responsabilidade atribuída ao professor pela docência interessa, pois apresentar a estrutura e as fases do ciclo de supervisão desenvolvidas por Cogan e Goldhammer.

Goldhammer (1980), referido por Alarcão e Tavares (2007) desenvolvem o ciclo de supervisão em cinco fases, já Cogan (1973), citado pelos autores supramencionados, propõe oito. Enquanto Goldhammer (1980) contempla numa primeira fase o encontro pré-observação, Cogan (1973) subdivide-a considerando o estabelecimento da relação supervisor/professor, a planificação da aula e a planificação da estratégia de observação. O mesmo acontece na fase de análise dos dados e planificação da estratégia da discussão de Goldhammer (1980), a partir da qual Cogan (1973) a ramifica em duas fases distintas (análise dos dados e planificação da estratégias de discussão) (Alarcão e Tavares, 2007).

Em resumo Goldhammer (1980), desenvolve o ciclo de supervisão em encontro de pré-observação, observação, análise dos dados e planificação da estratégia da discussão, encontro pós observação e análise do ciclo da supervisão. Já Cogan (1973) desenrola o ciclo em estabelecimento da relação supervisor/professor, planificação da aula, planificação da estratégia de observação, observação, análise dos dados, planificação da estratégia da discussão, encontro pós-observação e análise do ciclo de supervisão (Alarcão e Tavares 2003).

Da análise dos ciclos desenvolvidos pode constatar-se, segundo Alarcão e Tavares, (2003) que o encontro pré-observação tem como objetivo identificar um

problema e planificar conjuntamente a estratégia de observação e para a supervisão assente na perspetiva de resolução de problemas é necessário que se estabeleça entre supervisor e professor uma relação de cooperação, isenta de medos, baseada na confiança e imparcialidade e necessário que se desmistifique a avaliação sumativa como processo mais importante do ato supervisivo.

O encontro pré-observação dá origem à estratégia a seguir na observação. Já no encontro pós-observação professor e supervisor analisam, separadamente, os dados recolhidos durante a aula e interpretam-nos em conjunto. O professor deverá ter um papel ativo na compreensão dos dados e supervisor deve auxiliar na análise dos dados de modo a tomar decisões relativamente às ações a seguir (Alarcão e Tavares, 2003).

O ciclo termina, segundo Alarcão e Tavares (2003) com a análise da ação supervisiva desenvolvida de forma a dar um feedback para o ciclo subsequente.

O cenário psicopedagógico, formulado por Stones, baseava-se num processo de ensino-aprendizagem que visava o desenvolvimento de competências ao nível da resolução de problemas e da tomada de decisões conscientes e adaptadas ao meio envolvente, através de uma relação consistente entre professor e supervisor sendo que, por isso, se valorizava mais o desenvolvimento profissional do que o pessoal (Alarcão e Tavares, 2003).

A teoria de Stones (1984) apoiava-se no princípio de que o objetivo final do processo de ensino e aprendizagem está no desenvolvimento de competências necessárias para a resolução de problemas inerentes à profissão de docente e na capacidade de tomar decisões no sentido de solucionar os problemas encontrados. O desenvolvimento desta competência, só se consegue, segundo o autor supracitado, com o exercício de funções assentes em princípios psicopedagógicos, ou seja, ensinar de acordo com as características psicológicas e o grau de desenvolvimento dos alunos. O mesmo acontece na área de supervisão, ou seja, o supervisor precisa de ensinar conceitos e explorar conhecimentos para ajudar o professor a desenvolver capacidades e competências em diversos domínios, mas essencialmente ao nível da resolução de problemas, sempre num clima de encorajamento e entreaajuda.

Para Stones (1984) a relação estabelecida entre supervisor e professor deveria ser a mais próxima possível e dialogante para que o supervisor pudesse exercer, de alguma forma, influência na aprendizagem e desenvolvimento do professor (Alarcão e Tavares, 2003).

Para Alarcão e Tavares (2003) este cenário tem como referência a ideia de que o professor adquire uma competência geral constituída por uma serie de “subcompetências”, por sua vez adquiridas através de um processo assente no saber-fazer, ou seja na aplicação prática do conhecimento. No entanto, segundo Stones (1984), citado por Alarcão (2003) e Alarcão e Moreira (1993) a dificuldade colocava-se na aplicabilidade do “saber” numa situação prática. Na tentativa de superar esta dificuldade Stones propôs a existência de um período de observação das atuações, em formato de vídeo ou ao vivo, entre a aquisição de conhecimentos e a prática pedagógica, para que o professor tomasse consciência dos aspetos negativos e positivos dos exemplos teóricos abordados criando e aprofundando os seus próprios conceitos para, numa fase posterior, colocá-los em prática.

Stones (1984), citado por Alarcão e Tavares (2003), resumem este processo em três fases: o conhecimento, a observação e a aplicação. O processo de supervisão é parte integrante da terceira fase do processo (aplicação) e assente na relação dialética entre teoria e prática.

O cenário pessoalista surge sob influência de correntes filosóficas, antropológicas, da psicanálise e da psicologia nas quais se valoriza o desenvolvimento da pessoa (Alarcão e Tavares, 2003).

Combs (1974), citado por Alarcão e Tavares (2003) tem como referência a corrente da psicologia cognitiva, a partir da qual se conceptualiza o seu programa com base nas necessidades e preocupações sentidas pelo professor, como fundamento para o seu desenvolvimento, ou seja, na opinião do autor supramencionado, o professor desenvolver-se-á através do autoconhecimento e do autodesenvolvimento. Já Fuller (1972,1974), citado por Alarcão e Tavares (2003) acredita que as necessidades e preocupações sentidas pelo professor, em formação, são a base para o seu desenvolvimento. Ainda sob a influência da mesma corrente, Glassberg e Sprinthall (1983), citado por Alarcão e Tavares (2003) afirmam a necessidade da existência de programas de formação de professores adequados ao grau de maturidade psicológica, com vista a desenvolver os “estádios mais avançados” das teorias de desenvolvimento.

Num outro estudo realizado, Hunt e Joyce (1967, In Alarcão e Tavares, 2003) concluíram que, os professores quanto maior aptidão conceptual possuíssem, maior seria a capacidade de utilizarem metodologias diversificadas e de adaptar as metodologias às necessidades dos seus alunos.

Um estudo realizado em Portugal alerta, no entanto, para a existência de uma discrepância entre o desenvolvimento pessoal e o profissional que se traduz, em indivíduos com baixo nível desenvolvimento pessoal, num alto desenvolvimento profissional sendo, por isso, necessário criar condições que permitam um desenvolvimento equilibrado desta duas vertentes, na medida em que serão decisivas para o sucesso no desempenho profissional (Alarcão e Tavares, 2003 e Ralha-Simões, 1995).

O cenário reflexivo, inspirado em Dewey valoriza uma abordagem reflexiva na e sobre a ação com vista ao construção e desenvolvimento do saber prático (Alarcão e Tavares, 2003).

O processo de reflexão sobre a ação é, segundo Schön (1992), referido por Alarcão e Tavares (2003) um processo a partir do qual o professor reflete sobre um facto/problema no momento exato em que ele acontece e tenta compreender o motivo que lhe deu origem para numa fase imediatamente a seguir reformular o problema suscitado.

No cenário reflexivo, para Schön (1983, 1987), referido por Alarcão e Tavares (2003) privilegia-se a reflexão *na* e *sobre* a ação com o objetivo de construir e compreender o saber profissional tomando consciência da imprevisibilidade dos contextos da própria ação profissional. A esta de competência do saber agir na imprevisibilidade, o autor acima referido designa-a de reflexão *na* ação.

Este cenário conjuga a ação, a experimentação e a reflexão sobre a ação, ou seja baseia-se numa reflexão dialogante sobre o experienciado com base no aprender a fazer e fazendo pensando com o propósito de construir uma aprendizagem proactiva do conhecimento. Este processo reflexivo permite uma maior consciencialização da imutabilidade dos contextos e um melhor conhecimento da profissão (Alarcão e Tavares, 2003; Alarcão, 1996; Sá-Chaves, 2000).

“Esta prática refletida precisa de ser acompanhada por supervisores que, experientes, detenham as competências para orientar, estimular, exigir, apoiar, avaliar, isto é, sejam simultaneamente treinadores, companheiros e conselheiros” (Alarcão e Tavares, p. 35, 2003).

Torna-se imprescindível, neste cenário, o papel dos supervisores, pois são estes que levam os professores a compreender e a agir sobre as situações e a sistematizarem o conhecimento, de modo a que ação e pensamento estejam sempre em interação. O supervisor deverá encorajar a reflexão na ação, sobre a ação e a reflexão sobre a

reflexão na ação para que possa haver um desenvolvimento ao longo da vida, ou seja o professor estará a partir desse momento capacitado para fazer auto-supervisão (Alarcão e Tavares, 2003).

Alarcão e Sá-Chaves (1994) e Oliveira Formosinho (2000) conceberam o cenário ecológico que defende o princípio do desenvolvimento profissional do futuro professor através da inter-relação que se estabelece entre a pessoa em desenvolvimento e o meio que a envolve, também ele em transformação. Este cenário tem como objetivo proporcionar variadas experiências de modo a possibilitar a ocorrência de transições ecológicas como forma constituir um elemento de desenvolvimento formativo e profissional.

Considerando que o desenvolvimento profissional surge da relação dinâmica entre o futuro professor em desenvolvimento e o meio que o envolve, Alarcão e Tavares (2003) afirmam a necessidade de articulação entre as instituições de formação inicial e as escolas de acolhimento (escolas onde os futuros professores iniciam a prática de docente) de modo a criar momentos de debate e de negociação acerca do projeto de formação.

O cenário dialógico sofre a influência do pensamento de Waite que consiste na valorização da linguagem e do diálogo crítico para construção da cultura e do conhecimento próprio dos professores para a tomada de consciência dos diversos contextos em que está inserida a escola que, de forma direta ou indireta, condicionam o exercício da sua prática. Neste contexto a prática supervisiva deve preconizar a análise dos contextos com objetivo de identificar os constrangimentos da prática numa atitude de diálogo e de pensamento reflexivo de forma a inovar e a provocar mudanças nos contextos educativos (Alarcão e Tavares, 2003).

### 1.3. UM POSSÍVEL CENÁRIO DE SUPERVISÃO:

---

Nos últimos anos têm-se verificado profundas alterações ao nível da educação que se repercutem, indubitavelmente, na forma de perspetivar o campo da supervisão. A supervisão tem sofrido profundas alterações na tentativa de se adaptar e dar resposta às novas realidades (Oliveira-Formosinho, 2002).

Garcia, *et. al.*, (1992), corroboram a ideia de que a formação de professores pode ser fundamental para a mudança das práticas pedagógicas dos professores, na medida em que permite a aquisição de conhecimentos e técnicas. É importante que a formação de professores promova, assim, a preparação de indivíduos reflexivos e que lhes incuta

a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional, de modo a que possam tornar-se profissionais ativos no sistema educativo.

Alarcão e Tavares (2003), na tentativa de adaptarem a supervisão a uma nova realidade fazem uma reflexão sobre um possível cenário a partir do qual enunciam três ideias fulcrais a considerar na supervisão de professores:

“o professor é uma pessoa, um adulto, um ser ainda em desenvolvimento, com um futuro de possibilidades e um passado de experiências; o professor, ao aprender a ensinar, encontra-se ele próprio numa situação de aprendizagem; o supervisor é também uma pessoa, também ela, um adulto em desenvolvimento, geralmente com mais experiência, a missão do supervisor consiste em ajudar o professor a aprender e a desenvolver-se para, através dele, influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos seus alunos” (p. 42).

Segundo os autores supramencionados este possível cenário deve considerar para a aprendizagem o nível de desenvolvimento do professor, sendo por isso necessário que o supervisor adapte as estratégias de ensino ao nível de desenvolvimento dos professores para que gradualmente possam tornar-se mais complexas e abstratas. O supervisor deverá assim assumir a missão de melhorar ou facilitar a aprendizagem do futuro professor, através da demonstração, da apresentação de modelos, da análise de conceitos, da exploração de atitudes e sentimentos, de jogos de simulação de problemas a resolver, da reflexão, etc. Em suma, Sá- Chaves (2002) afirma que este processo de supervisão deve assentar numa atitude de questionamento e de reflexão sobre e na ação. Neste sentido é necessário que o paradigma de formação de professores se enquadre num modelo que privilegie a prática reflexiva (Alarcão, 1996).

#### **1.4. O CICLO DE SUPERVISÃO:**

---

Tal como surge evidenciado anteriormente a supervisão não é um processo estanque implicando como tal uma ação multifacetada, faseada e cíclica que acompanhe o processo de crescimento profissional do futuro professor. Para Trindade (2007) a supervisão pedagógica, independentemente do modelo que segue, deve ter três etapas distintas.

No entanto, Alarcão e Tavares (2003), defendem que o ciclo de supervisão deve passar por cinco fases: o encontro pré-observação; observação propriamente dita;

análise de dados; o encontro pós-observação e o balanço ou avaliação do próprio processo.

O encontro de pré-observação, tal como próprio nome indica, tem lugar antes da observação da aula e é realizado na presença de supervisor e professor. Este encontro tem como propósito ajudar o professor na identificação e formulação de problemas, sentidos na sua prática, através da manifestação das suas inquietações e decidir que aspetos vão ser observados. Desta forma cabe ao supervisor selecionar e utilizar as estratégias que melhor permitirão ajudar o professor na identificação de problemas e na manifestação de inquietudes, o que passa pela criação de um ambiente favorável a uma comunicação boa e aberta.

Hennings (1975), citado por Alarcão e Tavares (2003) identifica três barreiras à comunicação que denomina por *máscaras*, *divagações* e *filtros* que podem comprometer a relação entre supervisor e professor. Para ilustrar a primeira refere-se, por exemplo, ao caso de um supervisor que mostrava aparente interesse com as preocupações do professor, mas que na realidade não estava interessado em entender as suas angústias. A falta de autenticidade e a indiferença podem constituir assim um obstáculo à comunicação. O mesmo acontece relativamente às *divagações* que se referem aos casos em que, por exemplo, o professor está a apresentar um ponto de vista e o supervisor está totalmente desinteressado e alheio ao que está a ser dito. Este desinteresse e alheamento inibem a capacidade de atenção e concentração. Os *filtros* são igualmente determinantes para a existência de uma boa comunicação considerando que as nossas preferências são fundamentais para a captação do significado das palavras. O autor supramencionado designa por filtros, por exemplo, o caso do supervisor que apenas escuta o que lhe convém.

Para que a comunicação seja clara e para que não gere ansiedade torna-se imperioso que este processo assente numa relação de colaboração, transparência, cordialidade e comprometimento (Alarcão e Tavares, 2003; Oliveira, 1992).

Torna-se imprescindível, que nesta fase do ciclo, ambas as partes definam as suas funções. No entanto cabe ao supervisor, a função primordial, de clarificar a sua conceção de supervisão, os seus objetivos e a sua atitude para com o formando. Nesta fase devem ainda considerar-se os aspetos a observar, as estratégias a utilizar e serem levantadas uma série de possibilidades que poderão surgir no decorrer da aula que deverão ser analisadas numa fase posterior (Alarcão e Tavares, 2003).

A observação, segundo Trindade (2007), é ver de uma forma fundamentada uma determinada realidade, que neste contexto será a prática pedagógica, com uma finalidade. A observação implica forçosamente a existência de um observador que planeia a observação selecionando e criando instrumentos para a realizar a observação.

Alarcão e Tavares (2003) fazem a distinção entre dois tipos de observação: a quantitativa e a qualitativa. A primeira que procura responder a questões de “quanto” e preocupa-se principalmente com o comportamento observável e quantificável. O segundo terá como objetivo responder a questões “como”, “porquê” e “para quê”. Neste último o observador não leva categorias previamente definidas, mas apenas uma ideia geral do que quer observar e regista os acontecimentos sem os categorizar, agrupar ou relacionar. O ideal seria combinar os dois tipos de observação, na medida em que a observação qualitativa preparará e aclarará a quantitativa e esta por sua vez dará mais objetividade às questões colocadas na primeira.

O contexto complexo onde é realizada a supervisão dificulta a tarefa de observação do supervisor. Um dos problemas mais comuns é saber como deve observar e que estratégias de observação se devem utilizar. Para minimizar este problema é necessário proceder a uma observação sistemática, utilizar um instrumento validado, e definir as estratégias de observação em função dos objetivos, do objeto e da natureza da observação (Alarcão e Tavares, 2003).

Para a observação da aula o professor e supervisor devem construir, numa ação conjunta, os instrumentos de observação quantitativa e/ou qualitativa de forma adequada e pensar numa estratégia para que a sua análise se torne mais objetiva e fidedigna (Alarcão e Tavares, 2003).

Depois de o observador terminar a tarefa de observação deverá organizar e analisar as informações recolhidas de acordo com o tipo de observação utilizada (quantitativa ou qualitativa). No caso da observação quantitativa os dados, são por norma, apresentados sob a forma de percentagem, proporções ou frequência relativa. Quanto aos dados da observação qualitativa estes podem ser analisados através de incidentes críticos. Independentemente do tipo de observação e dos dados recolhidos o objetivo é sempre o de transformar a complexidade dos dados em bruto para uma representação mais perceptível e clara para numa fase posterior serem analisados os impactos da atuação (Alarcão e Tavares, 2003).

Alarcão e Tavares (2003) salientam, ainda, a importância da utilização dos meios tecnológicos como uma vantagem no registo, análise e tratamento de dados da

observação, na medida em que captam o máximo possível da complexidade das interações na sala de aula.

Depois da observação, da análise e organização dos dados deve ser consumado o encontro de pós-observação com recurso a uma linguagem isenta de ambiguidades, em que o formando deverá assumir um papel ativo, tal como acontece no encontro de pré-observação. Neste encontro o estagiário refletirá sobre o processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos e sobre os seus próprios comportamentos e atitudes e o supervisor ajudá-lo-á neste processo de reflexão e interpretação com base nos dados recolhidos e analisados (Trindade, 2007).

### 1.5. ESTRATÉGIAS DE SUPERVISÃO:

---

As alterações ocorridas na educação trouxeram implicações ao nível da formação de professores e das estratégias de supervisão usadas. As estratégias equacionadas devem ser entendidas num contexto em que se pretende valorizar/desenvolver o professor, enquanto pessoa e enquanto profissional. Neste sentido surgiu a ideia de implicar os professores em investigação da sua prática como ponto de partida para a regulação continuada da sua ação como forma de envolvê-los em processos de investigação-ação com o recurso, por exemplo, às narrativas, à produção e análise de casos profissionais, à produção de portefólios reflexivos, às questões pedagógicas, entre outras (Alarcão e Tavares e Moreira, 2001).

A análise de casos é a manifestação do pensamento sobre a forma de reflexão/explicação de uma determinada realidade ou situação que o professor vivencia. A análise de casos surge sob a forma de narrativas a partir das quais desabrocha conhecimento. Para Alarcão e Tavares (2003) os acontecimentos narrados pelo professor “revelam o que eles ou os seus alunos fazem, sentem, pensam, conhecem” (p. 103). Para os autores supramencionados a análise de casos permite “desocultar situações complexas e construir conhecimento revisitando e reconsciencializando o que afinal já se sabia, embora num limiar inferior de consciência” (Alarcão e Tavares, 2003, p.103).

Tal como se refere anteriormente as narrativas são a base dos casos, no entanto estas não se limitam apenas a um caso ou episódios, elas assumem por norma um carácter mais complexo. A narrativa, tal como afirma Lefebvre (1980), citado por Ramos e Gonçalves (1996), corresponde a:

“ (...) todo o discurso que nos dá a evocar um mundo concebido como real, material e espiritual, situado num espaço determinado, refletido a maiorias das vezes num espírito determinado que (...) pode

ser o de uma ou várias personagens tanto quanto o do narrador” (Ramos e Gonçalves, 1996, 126).

Poder-se-á afirmar que a produção da narrativa funcionará, assim, como um processo que permitirá ao professor compreender-se, ajustar-se e adaptar-se melhor às necessidades sentidas. De entre os vários tipos de narrativa, Ramos e Gonçalves (1996) destacam a vertente autobiográfica que na sua definição se trata de um tipo de registo em que o professor relata os acontecimentos que considera mais importantes da sua vida profissional. Como as narrativas mostram a forma como o professor sente o que o rodeia e implicam, por isso, reflexões profundas é necessário, segundo Alarcão e Tavares (2007), que o professor ao registá-las refira, não só o contexto físico, como também o espaço social e emocional que envolve o momento narrado. Se a escrita de narrativas se tornar uma constante na formação inicial tenderá a tornar-se uma rotina na prática profissional. Ramos e Gonçalves (1996) resumem as narrativas autobiográficas como,

“consulta psicológica de que o professor se socorre, a que se sujeita, não porque esteja doente, mas porque precisa urgentemente de compreender e ordenar o “caos” num processo (...) de acomodação, equilíbrio e autoconhecimento e atuar em função do contexto, da situação da vida que, pontual e eventualmente, no decorrer da sua rotina, o desconsertou, lhe criou perplexidade. Aliás, a profissão por que enveredou apresenta-lhe, não raramente, situações únicas e imprevisíveis a que, também não raramente, tem que se adaptar, sobre as quais tem que refletir” (Ramos e Gonçalves, 1996, p.130).

Na formação de professores é igualmente comum a utilização de portefólios reflexivos enquanto estratégia de supervisão. Alarcão e Tavares (2003) definem os portefólios como “um conjunto coerente de documentação refletidamente selecionada, significativamente documentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, reveladora do percurso profissional” (p.105).

O portefólio reflexivo deve conter, segundo Alarcão e Tavares (2003), oito características: coerência; pessoalidade; significado, reflexão experiencial, documentação, seletividade, continuidade, contextualização no tempo e nas circunstâncias. Sendo o portefólio uma criação pessoal, o seu autor tem a possibilidade de selecionar e organizar os trabalhos, atribuir-lhes coerência e dá-lo a conhecer de forma a evidenciar competências e mérito.

Assim, segundo Sá-Chaves (2005, p.9) o portefólio reflexivo trata-se de “uma estratégia que procura evidenciar o fluir dos processos subjacentes ao modo pessoal como cada qual se apropria singularmente da informação, reconstruindo o seu

conhecimento pessoal prévio, permitindo ao professor/formador compreender e intervir atempadamente nesses processos”. Este processo valoriza a autonomia, a singularidade, a consciencialização e a aprendizagem contínua, partilhada e co-construída e favorece, na opinião de Sá Chaves (2005), um papel ativo do sujeito que se forma através do processo da sua própria formação, tanto ao nível pessoal, como profissional.

As questões pedagógicas assentam numa capacidade inata que o ser humano tem de se auto-questionar e de questionar os outros. Nas perguntas pedagógicas o supervisor assume um papel ativo, na medida em que a sua função será questionar, ou promover a formulação de questões significativas. O questionamento, com intencionalidade formativa é uma forma de fomentar o desenvolvimento pessoal e profissional do futuro professor (Alarcão e Tavares, 2003).

Neste processo Smyth (2004, In Alarcão e Tavares (2003) considera a existência de quatro tipos de perguntas conducentes a descrição, interpretação, confronto e reconstrução “que da simples descrição se elevam à reconstrução e à transformação, assumindo níveis diferentes de reflexão (p.107) ”.

---

#### 1.6.A SUPERVISÃO COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL:

---

A supervisão clínica tem sido utilizada como uma estratégia para o desenvolvimento profissional dos professores. Este modelo de supervisão, tal como referido anteriormente, surgiu nos Estados Unidos da América impulsionado pelas investigações de Cogan e Goldhammer (Gracia, 1999).

A supervisão clínica “*é uma estratégia para o aperfeiçoamento do professor no ensino da classe, utilizando os dados da análise da própria ação como elemento de retroação* (Cogan, 1973, citado por Garcia 1999,p.164). Entende-se, por isso, que deve ser realizada através de ciclos sistemáticos de planificação, observação e análise introspectiva com vista ao aperfeiçoamento e à modificação de conduta (Ancheson e Gall, 1980, citado por Garcia, 1999).

O aperfeiçoamento do ensino requer, por parte do professor, uma aprendizagem de competências intelectuais e de conduta.

A supervisão deve ser, assim, entendida como um processo dinâmico em que os professores se implicam analisando e observando outros colegas e onde a interação verbal é centrada na análise do ensino (Gracia, 1999).

“Buttery e Weller (1988) defendem que a supervisão clínica como um caminho, uma estratégia através da qual os professores podem

trabalhar em conjunto, em colaboração com outros colegas, a fim de melhorarem o seu ensino mediante ciclos sistemáticos de planificação, observação e uma análise intelectual intensiva sobre o aperfeiçoamento do ensino atual através de modificações racionais” (Garcia, 1999, p. 165).

Garcia (1999) afirma que a supervisão clínica, enquanto modalidade de desenvolvimento profissional tem imensos benefícios, como a capacidade de gerar reflexão e trabalho colaborativo entre professores, assim como a sua imediatez, o baixo custo, a possibilidade de ser utilizada na própria escola e o facto de se centrar na análise das necessidades dos professores. No entanto esta modalidade tem, também alguns inconvenientes, tais como o facto de haver uma cultura profissional que recusa abrir as portas da sala de aula para serem analisadas por outros colegas e o facto das escolas, por exemplo de 1.º CEB, se apresentarem a nível de organização dos espaços e do tempo muito separadas provocando o isolamento (Garcia, 1999 e Freire, 1996).

### 2.1. UMA PERSPETIVA LATA SOBRE O ATO DE AVALIAR:

---

Existe um enorme reportório de autores que dedicaram, e ainda dedicam, a sua vida de investigadores nas Ciências da Educação, ao profícuo tema da Avaliação. “O conceito de avaliação revela-se um conceito de difícil definição, pois, além de usado em múltiplas acepções, aparece associado a produção de juízos e valoração de acções, tornando-se objecto de controvérsia e de reserva para a maior parte dos que a ele são sujeitos” (Barbier, 1990, citado por Silva, 2001, p. 25).

Hadji (1994, pp. 27-31), a propósito da questão - o que é avaliar? - afirma “que a resposta será sempre inacabada e inexacta”, e que a avaliação é um "acto pelo qual se formula um juízo de "valor" incidindo num objecto determinado (indivíduo, situação, acção, projecto) por meio de um confronto entre duas séries de dados que são postos em relação (...)". Assim sendo, o ato de avaliar requer modelos, grelhas de avaliação predefinidas e projecção. Em síntese, um ideal a atingir ou pelo menos uma aproximação a esse paradigma.

Para Leite (2001), em avaliação “nada é definitivo. Este conceito está associado à ideia de constante renovação e modificação, num sentido de permanente questionar, para melhorar (...) Assim, a avaliação é questionável, encerrando em si a perspectiva de também ela ser avaliada para ser melhorada” (p.5).

### 2.2. DESEMPENHO DOCENTE - CONCEÇÕES

---

Segundo Graça, *et. al.*, (2011) na maioria das profissões a explicitação da função é clara e socialmente aceite, no entanto a profissão de docente pela sua peculiaridade faz com que não seja fácil determinar o seu desempenho.

“A dificuldade de avaliar os professores deriva muito mais da incerteza que sobreleva a própria essência do ensino e da ausência de consensos a esse respeito, de que de problemas técnicos, sempre subalternos, para não dizer secundários. (...) O objeto da avaliação dos professores é difícil de estabelecer, porque difícil de definir” (Hadji, 1995 citado por Ruivo e Trigueiros, p.11, 2009).

Para uma melhor compreensão das expectativas relativamente ao desempenho docente é necessário, segundo Graça, *et. al.*, (2011), uma descrição das funções docentes, tanto para os professores e educadores, como também para a comunidade onde se inserem. Desta forma, e para que seja mais simples a definição da atividade docente é necessário a construção de padrões de desempenho de acordo com domínios ou dimensões específicas, em articulação com um conjunto de funções que o profissional deve desempenhar.

Em Portugal a primeira tentativa de organização das funções que se esperam de um professor surge sistematizada na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, revogada posteriormente pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto (Graça, *et. al.*, 2011).

Na sequência destas Leis surgiram uma série de normativos legais na tentativa de estabelecer as condições de ingresso na profissão docente, bem como a formação contínua e especializada necessária ao desempenho de docente. No entanto, é apenas, com o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, que é definido o perfil geral do desempenho dos educadores e professores do ensino básico e secundário organizado em quatro dimensões: profissional, social e ética; desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; participação na escola e relação com a comunidade e desenvolvimento profissional ao longo da vida (Graça, *et al.*, 2011).

Em 2004 a Comissão Europeia no *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* refere que:

“os professores deverão ser capazes de dar resposta aos desafios da sociedade do conhecimento e conduzir os seus alunos no desenvolvimento de competências tais como a autonomia e a capacidade de aprendizagem ao longo da vida. Neste sentido o professor deve ser um profissional reflexivo e profundamente envolvido nos processos de ensino-aprendizagem, quer ao nível do conhecimento dos conteúdos curriculares, quer ao nível da inovação pedagógica, da investigação ou das dimensões cultural e social da educação” (Comissão Europeia, 2004, citado por Graça, *et al.*, p. 11, 2011).

Neste sentido a Comissão Europeia considera as competências de saber trabalhar com os outros, trabalhar com o conhecimento, a tecnologia e a informação e trabalhar com e na comunidade, competências centrais inerentes à profissão docente (Graça, *et. al.*, 2011).

É, no entanto, nos Estados Unidos que se realiza um leque mais alargado de estudos sobre o tema do desempenho docente. Em 1986, o *National Board for Professional Teaching Standards* (NBPTS), foi fundado com a missão de promover a qualidade do ensino e da aprendizagem através daquilo que consideram os principais

padrões de desempenho docente, promovendo, desta forma, um sistema de certificação dos professores de acordo com os padrões de desempenho estabelecidos (NBPTS, 2006, citado por Graça, *et. al.*, 2011).

O NBPTS identificou o envolvimento e apoio ao processo ensino-aprendizagem dos alunos, o conhecimento das matérias disciplinares e das metodologias de ensino, a gestão e monitorização das aprendizagens dos alunos, a reflexão sistemática sobre a sua prática e a aprendizagem a partir da experiência e a pertença a comunidade de aprendizagem como domínios a partir dos quais se deve desenvolver a atividade docente (NBPTS, 2006, citado por Graça, *et. al.*, 2011).

Já a investigadora Charlotte Danielson (2007), citado por Graça, *et. al.*, (2011), defende que a atividade docente deve estar dividida em quatro domínios correspondentes aos padrões de desempenho docente (a planificação e preparação, o ambiente de sala de aula, o ensino e as responsabilidades profissionais).

Todavia Stronge e Tucker (2003), citado por Graça, *et. al.*, (2011) apontam o ensino, a avaliação das aprendizagens, o ambiente da aprendizagem, a comunicação e a relação com a comunidade e o profissionalismo, como os domínios que consideram se enquadrar na atividade dos professores.

Para Graça, *et. al.*, (2011) as propostas acima descritas têm duas abordagens distintas: uma que valoriza os processos e outra que privilegia os resultados.

“quem valoriza os processos tem por referência o processo de ensino-aprendizagem e os conhecimentos científico-pedagógicos que o professor demonstra, quer no exercício das suas funções letivas, quer na condução dos seus alunos a aprendizagens de qualidade. Se a tónica for colocada sobre os resultados, o desempenho docente será descrito em função, sobretudo, da sua eficácia, isto é, pelos resultados alcançados em detrimento dos processos utilizados” (Scriven, 1998; Schalock *et. al.*, 1993, citado por Graça, *e tal.*, p. 13, 2011).

Pode verificar-se pela citação acima que a segunda abordagem centra-se apenas na capacidade de obter resultados que se traduzam no sucesso dos alunos (Graça, *et. al.*, 2011).

### 2.3. ATUAL MODELO DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE

---

De acordo com a legislação vigente a avaliação do desempenho docente (ADD) visa:

“a melhoria da qualidade da educação e ensino ministrados, através do desenvolvimento pessoal e profissional do docente, bem como a adequação da organização do sistema educativo às necessidades manifestadas pela comunidade no âmbito da educação, e

realiza-se de acordo com parâmetros previamente definidos, tomando em consideração o contexto socioeducativo em que o docente desenvolve a sua atividade profissional, devendo ser salvaguardados perfis mínimos de qualidade” (Decreto-Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho, Art.º 39.º).

Pode ler-se na nova versão do Estatuto da Carreira de Docentes (ECD), no artigo 40.º, no ponto 2, que a ADD tem, ainda, como finalidades fulcrais a melhoria da ação pedagógica e da eficácia profissional dos docentes; a valorização e aperfeiçoamento individual do docente; a catalogação das carências ao nível da formação e de reconversão profissional do pessoal docente; o reconhecimento das causas que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente; a recolha de indícios pertinentes para a gestão em matéria de pessoal docente.

Já o Decreto-Regulamentar (DR) n.º 2/2010, de 23 de Junho, estabelece que a ADD deve ter como objetivo a valorização do mérito através de diversos procedimentos, sendo a autoavaliação o elemento fundamental para o desenvolvimento profissional. Segundo o DR acima mencionado o desempenho do docente avaliado deve ser acompanhado por um relator que deve manter com ele uma interação permanente com vista a potenciar a dimensão formativa da avaliação.

No modelo em vigor à data da realização do estudo o processo avaliativo desenvolve-se em dimensões distintas, tal como apresentado no Decreto-Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho que define no artigo 4.º as seguintes dimensões do desempenho dos docentes: “a) vertente profissional, social e ética; b) desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; c) participação na escola e relação com a comunidade educativa; d) desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida”. Estas dimensões aparecem subdivididas, no ECD em quatro domínios: a) preparação e organização das atividades letivas; b) realização das atividades letivas; c) relação pedagógica com os alunos; d) processo de avaliação das aprendizagens dos alunos (Decreto - Lei n.º 75/2010, de 23 de Junho).

Neste processo a observação de aulas é facultativa e só se verifica caso seja requerido pelo avaliado para a obtenção das menções qualitativas de “*Muito Bom*” e “*Excelente*”. A observação abrange, pelo menos, duas aulas em cada ano letivo. Na observação de aulas, propriamente dita, o relator deve realizar um registo da observação que deve, posteriormente, ser integrado no processo de avaliação do docente. Deve vir igualmente anexado ao processo, em caso de observação de aulas, o resultado da

apreciação conjunta efetuada com o avaliado sobre as aulas observadas (Decreto-Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho).

São, pois, intervenientes neste processo avaliativo o avaliado, que deve proceder à respetiva autoavaliação e a quem são garantidos o direito de reclamação e do conhecimento de todos os elementos que compõem o procedimento de avaliação do seu desempenho; a comissão de coordenação da avaliação do desempenho, à qual cabem as funções de assegurar a aplicação do sistema de avaliação, de elaborar os instrumentos de registo da avaliação e de assegurar o respeito e o cumprimento da aplicação das percentagens máximas; o júri de avaliação, composto pelos membros da comissão de coordenação da ADD, ao qual compete a atribuição fundamentada da classificação recomendada pelo relator, a emissão de recomendações relativas à melhoria da prática pedagógica, a aprovação do programa de formação para os docentes com a menção de *Regular* ou *Insuficiente* e a apreciação e decisão das reclamações e o relator (Decreto-Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho).

O relator deve pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado e ter posicionamento na carreira e grau académico iguais ou superiores ao deste, sempre que possível. Deve ser, preferencialmente, detentor de formação especializada em avaliação do desempenho. Quando o docente a ser avaliado estiver num posicionamento mais elevado na carreira, o relator é o próprio coordenador de departamento ou um docente com um posicionamento na carreira mais próximo do avaliado (Decreto-Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho).

De acordo com presente DR cabem ao relator, enquanto parte integrante do júri de avaliação, as funções de:

“prestar ao avaliado o apoio que se mostre necessário ao longo do processo de avaliação, nomeadamente no que se refere à identificação das suas necessidades de formação, proceder à observação de aulas, sempre que a elas haja lugar, efetuar o respetivo registo e partilhar com o avaliado, numa perspetiva formativa, a sua apreciação sobre as aulas observadas; apreciar o relatório de autoavaliação e assegurar a realização de uma entrevista individual ao avaliado, quando este a requeira; apresentar ao júri de avaliação uma ficha de avaliação global, que inclui uma proposta de classificação final e submeter ao júri de avaliação, apreciando proposta do avaliado, a aprovação autónoma de um programa de formação, sempre que proponha a classificação de Regular ou Insuficiente, cujo cumprimento é ponderado no ciclo de avaliação seguinte” (Decreto-Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho, citado por Coelho e Oliveira, p.23, 2010).

Os relatores são avaliados pelo coordenador de departamento curricular a que pertencem nas dimensões anteriormente apresentadas (Decreto-Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho).

O processo de avaliação deverá ser constituído por uma ficha de avaliação global, um relatório de autoavaliação, e o documento de registo de observação de aulas, caso a ela haja lugar. A primeira tem com objetivo envolver o docente no processo de avaliação de modo a promover a reflexão sobre a sua prática, a melhoria da sua prática e na generalidade promover o desenvolvimento profissional. A autoavaliação tem carácter obrigatório e implica a realização de um relatório a entregar ao relator. Este relatório deverá conter um autodiagnóstico realizado no início do processo precedido de uma breve descrição da atividade profissional desenvolvida durante o período de avaliação. No final do relatório de autoavaliação deve surgir uma análise pessoal e um balanço das atividades letivas e não letivas desenvolvidas, tendo em conta as dimensões anteriormente referidas, bem como a indicação da formação realizada e sua pertinência para a prática letiva e não letiva e a identificação das necessidades de formação para o desenvolvimento profissional (Decreto-Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho).

A ficha de avaliação global apresentada pelo relator “sintetiza e pondera todos os domínios relevantes da avaliação, designadamente funcionais e pedagógicos e regista a atribuição da classificação final” (Decreto-Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho).

#### **2.4. A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE:**

---

O conceito de supervisão pedagógica aparecia tradicionalmente associado à formação inicial de professores, no entanto com o surgimento do processo de avaliação desempenho docente ganhou uma nova dimensão.

Tal como mencionado no capítulo anterior a supervisão deve ser entendida como um instrumento ao serviço da formação e da inovação em que uma pessoa mais experiente e mais bem informada orienta alguém no desenvolvimento humano, educacional e profissional, numa atitude de monitorização da prática com o objetivo de desenvolver competências através da confiança e responsabilidade pela qualidade do desempenho de cada sujeito. As perspetivas anteriormente apresentadas sobre supervisão permitiram igualmente identificar que as principais funções da supervisão visam, fundamentalmente, desenvolvimento profissional do professor através do

questionamento e da reflexão sobre a sua intervenção (planificação, ação e depois da ação (Marchão 2011).

A mesma autora afirma ainda que a função da supervisão enquanto instrumento de transformação dos sujeitos e das suas práticas tem repercussões nos contextos da sua prática, ou seja em toda a comunidade educativa (Marchão, 2011).

Desta forma Marchão (2011) entende a ADD como um instrumento a utilizar para a mobilização e motivação como forma de aperfeiçoar a profissionalidade e consequentemente a reconstrução de competências essenciais para melhorar o processo de ensinar e de fazer aprender.

Parece então claro que se ADD tiver como objetivo primordial o desenvolvimento profissional dos docentes e se satisfazer os objetivos formativos, então a prática de supervisão “pode equacionar-se como uma das principais estratégias a promover nas escolas” (Marchão, 2011, p. 2).

No entanto, Marchão (2011) salvaguarda a ideia de que se a função formativa for substituída por uma conceção apenas classificativa corre-se o risco de negligenciar a visão de apoio, característica dos processos de supervisão, em prol da valorização das hierarquias, do autoritarismo e da valorização de um sistema de avaliação/inspeção que tenderá a afetar as relações interpessoais na escola.

No DR n.º 2/2010 de 23 de Junho, no ponto 2, do 3.º artigo, a supervisão pedagógica é equacionada como um processo de acompanhamento da prática pedagógica e inserida num sistema de reconhecimento do mérito e da excelência no qual cabem ao relator as funções de supervisão de toda a prática pedagógica do docente avaliado. Os pressupostos teóricos que vigoram no DR acima mencionado visam a melhoria da qualidade do serviço educativo prestado pelas escolas e as aprendizagens dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

Perante este plano de análise coloca-se então a questão de como conciliar a supervisão e a avaliação considerando que estas tendem a cumprir objetivos distintos.

Nolan e Hoover (2005, citados por Moreira, 2009) afirmam que a ADD e a supervisão pedagógica se desenvolvem em dimensões distintas (finalidade, fundamentação, âmbito, enfoque da recolha de dados, valorização da competência profissional, relação professor-supervisor, perspetiva do professor sobre o processo). Enquanto que a supervisão visa promover o desenvolvimento profissional do professor e tem como fundamento o reconhecimento da complexidade do ato de ensinar, a

avaliação procura formular juízos da sua competência. Na recolha de dados, a supervisão preconiza uma análise individualizada com base em critérios individuais valorizando competências partilhadas e mutuamente reconhecidas, a avaliação institui um modelo baseado em critérios estandardizados em que o avaliador é certificado pelo Estado/escola. Enquanto a supervisão tende a promover uma relação colegial, de reciprocidade e cooperação, dando a oportunidade ao supervisionado de experimentar, a avaliação visa desempenho máximo para mostrar ao avaliador e institui uma relação, entre ambos, hierarquizada de modo a tornar a avaliação o mais objetiva possível.

Perante o exposto, Marchão (2011) afirma que:

“as finalidades da supervisão e da avaliação são distintas. Enquanto a primeira pretende o desenvolvimento profissional do professor, a segunda visa a formulação de valores sobre a sua competência, certificando-a e promovendo a sua progressão na carreira” (Moreira 2009, citado por Marchão, 2011,p.3).

Marchão (2011) afirma que a avaliação enquanto certificadora de competência é reveladora na observação de aulas, uma vez que o facto de ocorrer num número reduzido de vezes limita o processo à função de verificação ou classificação. Desta forma, na opinião da autora supracitada, o modelo de ADD pode estar a comprometer o exercício da supervisão, uma vez que o processo está a assumir uma vertente de classificação das competências do professor.

Vieira e Moreira (2011) corroboram a ideia que o atual modelo de ADD incorpora finalidades incompatíveis. Ora se por um lado uma finalidade assenta numa conceção de avaliação que procura a construção do conhecimento, por outro concebe a avaliação como um instrumento de medida do desempenho docente. Para as autoras acima referidas seria “necessário separar os atos de apoio à melhoria do ensino ou da motivação do professor dos atos de juízo avaliativo para efeitos de promoção de mérito, ou seja, ter modelos distintos para finalidades distintas” (Dunlap e Goldman, 1990; Pacheco e Flores, 1999; Danielson e McGreal, 2000; Nolan e Hoover, citados por Vieira e Moreira, 2011,p.20).

A conceção de avaliação de desempenho que Glickman *et. al.*, (2004) e Glickman, (2002), citados por Vieira e Moreira (2011) defendem assenta num “modelo educativo para uma cidadania democrática e educação emancipatória, onde responsabilidade, autonomia e capacidade de decisão do professor são promovidas através da geração de informação válida pelo supervisor/avaliador, da escolha livre informada do professor, e do seu compromisso face à mudança” (p.21).

A ADD deve, assim, na opinião de Vieira e Moreira (2011) colocar-se:

“ao serviço da construção de comunidades de desenvolvimento profissional, onde as oportunidades de partilha, reflexão abarcam os sucessos e os insucessos, num processo onde as lideranças devem estar preocupadas em informar, apoiar e encorajar os professores, com repercussões ao nível da sua aprendizagem e desenvolvimento profissional, da sua realização profissional, do sentido de autoeficácia e do comprometimento” (Flores, e tal., 2009, citado por Vieira e Moreira, 2011, p.22).

Méndez (2002, citado por Vieira e Moreira, 2011) considera que a avaliação de desempenho surge desajustada das finalidades educativa e formativa devido à junção de finalidades tão distintas num mesmo modelo. A função de supervisão, segundo Formosinho e Machado (2010, citado por Vieira e Moreira, 2011), poderá desta forma estar limitada a um cargo meramente administrativo de fiscalização em que a eficiência e a produtividade são a palavra-chave.

Perante este cenário, Alves e Machado (2010, citados por Vieira e Moreira, 2011) afirmam que estamos perante uma obsessão avaliativa que:

“parece ser realizada à luz de modelos de gestão de qualidade de natureza panóptica que tendem a transformar, cada vez mais, a escola numa espécie de centro de vigilância, controlo e dominação que, mesmo não tendo uma existência física e concreta, faz com o clima que se vive nas escolas promova a interiorização de mecanismos de autopunição, pelos sujeitos avaliados, que em nada contribuí para a sua realização humana e profissional” (p. 22).

Para além do mencionado, no modelo de ADD que vigorava à data do estudo, na opinião de Vieira e Moreira (2011), a ação do supervisor/avaliador oferecerá sempre relutância por parte do avaliado/supervisionado, mesmo que seja aparente a unanimidade de pareceres.

Perante as perceções acima referidas torna-se evidente que é necessário criar uma imagem construtiva da avaliação, de modo a que seja possível ao professor encará-la como um instrumento útil para a sua prática profissional. Para que a avaliação seja de qualidade é necessário, igualmente, clarificar o modelo ideal de pedagogia para que avaliados e avaliadores partilhem as mesmas referências (Glanz, 2005, citado por Vieira e Moreira, 2011).

Vieira e Moreira (2011) consideram que para que supervisão e avaliação estejam ao serviço do desenvolvimento profissional e da melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos é necessário lutar contra a burocratização crescente do trabalho docente que impede a discussão, a reflexão e o trabalho colaborativo.

## 2.5.A OBSERVAÇÃO E A SUPERVISÃO NA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE:

---

Coelho e Oliveira (2010) afirmam que a fase de observação de aulas, na avaliação de desempenho docente, se encontra intrinsecamente associada ao processo de supervisão a partir do qual deve ser desenvolvida “uma relação interpessoal dinâmica, encorajadora e facilitadora de um processo de desenvolvimento e aprendizagem, consciente e comprometido” (p.51).

Num dos cadernos do Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP), Reis (2011) afirma que “a observação para a avaliação do desempenho de professores é um processo que permite aos supervisores recolher evidências para poderem com maior facilidade tirar conclusões, proporcionar feedback aos professores e estabelecer com os supervisionados metas de sucesso” (p.19).

É possível ler-se no mesmo caderno do CCAP que a observação de aulas deve basear-se num processo colaborativo entre supervisionado e supervisor. Reis (2011) afirma, assim, que “ambos devem desempenhar papéis importantes – antes, durante e após a observação – de forma assegurar benefícios mútuos no desenvolvimento pessoal e profissional” (p. 19).

O mesmo autor afirma, ainda, a necessidade de se fazer uma análise criteriosa na seleção dos supervisores, uma vez que estes desempenham um papel de modelo e como tal “um bom critério para a sua seleção deverá ser a sua forte credibilidade como profissional” (Reis, 2011, p. 17). O supervisor, além dos pré-requisitos acima mencionados, deve possuir capacidades de escuta ativa, de observação, de encorajamento, de reflexão, de análise, de discussão, de organização, para ser flexível e acessível (Reis 2011).

Reis (2011) afirma que:

“a fase preparatória da observação envolve a negociação de regras para a realização das observações e, sempre que estas tenham um carácter mais formal, a análise e discussão do plano de aula construído pelo professor” (Reis, 2011, p. 21).

Nesta fase torna-se imprescindível o estabelecimento de um calendário de observações (negociado entre supervisor e supervisionado) onde conste a frequência, a duração, as finalidades, as dimensões a observar, o tipo de registo, de observação e feedback para que ambas as partes tenham conhecimento das intenções de cada um. A

calendarização deverá considerar as datas e horários, tanto das sessões de observação, como das reuniões de pós-observação para que seja possível assegurar a concretização de um feedback em tempo útil (Reis, 2011).

Na recomendação n.º 6/CCAP/2010, do CCAP menciona-se a importância da utilização de instrumento de registo de observação. Os registos podem ser realizados sob a forma de listas de verificação e grelhas de observação. As primeiras permitem identificar a presença ou a ausência de elementos considerados importantes e as segundas, apesar de serem um instrumento pouco inovador, permitem também registar a frequência dos elementos observados. Tanto num, como noutro caso é importante que a sua construção se faça de acordo com os indicadores definidos nas várias dimensões e nos parâmetros classificativos da ficha de avaliação global.

Gonçalves (2010, In Bizarro 2010) afirma que na observação de aulas é necessário saber o que observar para em seguida questionar o como observar, ou seja é necessário conhecer primeiro o objeto para depois definir e construir os instrumentos.

O mesmo autor menciona que da análise de diversos instrumentos realizados para este fim pôde constatar que a grande maioria reflete preocupação em descrever factos, mas nenhum ou quase nenhum reflete a preocupação em explicar, perceber esses factos/comportamentos. Afirma por isso que “observar para avaliar pode ser um mar de espinhos; observar para avaliar pode ser um mar de oportunidades; observar para avaliar pode ser um mar de maré cheia” (p.54).

Na fase de pós-observação deve ser realizada a análise, a discussão e reflexão sobre os dados recolhidos durante a aula. A observação costuma “descrever os comportamentos do professor e dos alunos através de uma serie de “retratos”, apresentando um conjunto de acontecimentos isolados do contexto em que foram observados” (Reis, 2011, p. 53). A análise destes dados permite, tanto ao professor, como ao supervisor, a identificação de padrões que servirão de base para a análise, a discussão e reflexão com vista a estimular a criatividade na superação de dificuldades e problemas e a desenvolver o conhecimento profissional (Reis, 2011).

Para eficácia da análise, discussão e reflexão da aula é necessário ter em conta o tempo decorrido desde a observação da aula, uma vez que um feedback eficaz ocorre até dois dias após a observação, o local da reunião (utilização da sala onde foi realizada a observação como forma de facilitar a recriação de aspetos da aula), o estabelecimento de diálogo e a qualidade do feedback que deverá ser, tanto quanto possível, construtivo (Reis, 2011).

A observação de aulas terá pouco valor formativo se “não for seguida de momentos entre os supervisor e o professor nos quais se discuta e se reflita criticamente sobre os acontecimentos observados, se identifiquem aspetos positivos, a manter e aspetos a melhorar e se definam objetivos a atingir e estratégias a experimentar nas sessões seguintes” (Reis, 2011, p.57).

“As potencialidades do feedback no desenvolvimento pessoal e profissional dos professores resultam do facto de este desencadear um desequilíbrio duplo: um desequilíbrio interpessoal momentâneo, pelo facto de as perceções do professor acerca da sua prática não coincidirem com as perceções do observador; um desequilíbrio interpessoal, pela tomada de consciência individual da existência de outras perceções, o que suscita dúvidas sobre as suas próprias perceções e, conseqüentemente, a adequação da sua prática” (Reis, 2011,p.57).

Por esta razão torna-se necessário que o professor analise e questione a sua prática de modo a que seja possível uma alteração do comportamento e a que tenha um efetivo controlo das suas ações (Reis, 2011).

Após a observação da aula o supervisor deve dar, o tão esperado, feedback construtivo. No entanto este feedback, não deve de forma alguma substituir a existência de uma reunião onde se proceda a uma análise crítica e pormenorizada com base nos registo recolhidos durante a observação. Esta reunião de pós-observação deverá ser agendada no encontro de pré-observação e realizada num ambiente de serenidade e privacidade (Reis, 2011).

No caderno do CCAP, Reis (2011) afirma que o supervisionado deverá ser o primeiro a refletir sobre os aspetos mais positivos da aula, só após a sua análise é que o supervisor poderá acrescentar outros aspetos que considere, igualmente positivos. Após a análise dos aspetos positivos deverão ser discutidos os aspetos menos positivos, especificamente os aspetos que poderiam ter sido melhor conduzidos durante a aula. Todo este processo deverá ser centrado na descoberta de alternativas por parte do supervisionado para que a observação de aulas não seja encarada como uma ameaça. Desta forma deve “procurar-se que seja o professor a realizar a maior parte da conversa e da análise” (Reis, 2011, p. 58).

Reis (2011) acrescenta, ainda, que a reflexão “deverá ser baseada nas evidências recolhidas através da observação e nos objetivos da aula discutidos durante a sessão prévia. As evidências deverão também ser utilizadas para contrapor eventuais comentários extremos e pouco fundamentados do tipo “Tudo correu otimamente” ou “Tudo correu mal” (p.59).

# II

Estudo Empírico

A avaliação de desempenho docente foi um processo instituído pelo Decreto-Regulamentar 2/2008 que implementou a efetiva avaliação de todos os docentes, com o objetivo de identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a atividade letiva em todas as instituições educativas públicas.

Posteriormente a aprovação do novo Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário e a publicação do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de Junho vieram renovar o processo de Avaliação de Desempenho Docente em Portugal e abrir novos desafios à supervisão pedagógica colocando-a com um papel central, também, na avaliação de desempenho docente.

Pelo exposto torna-se, por isso importante criar uma imagem construtiva da avaliação, de modo a que seja possível o professor encara-la como um instrumento útil para a sua prática e desenvolvimento profissional. (Glanz, 2005, citado por Vieira e Moreira, 2011; Marchão, 2011).

Se ADD tem como objetivo primordial o desenvolvimento profissional dos docentes, parece então claro que a prática de supervisão “pode equacionar-se como uma das principais estratégias a promover nas escolas” com aquela finalidade (Marchão, 2011, p. 2).

Neste sentido torna-se imperioso que sejam compreendidas as práticas supervisivas realizadas na avaliação de desempenho para que estas realmente se enquadrem nos modelos de supervisão que preconizam o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

O presente estudo procura desta forma ***compreender as práticas do relator enquanto supervisor na ADD***. Partindo deste objetivo geral foi possível extrair os seguintes objetivos específicos: (1) caracterizar as práticas dos relatores enquanto supervisores na avaliação de desempenho docente; (2) identificar as práticas dos relatores enquanto supervisores na avaliação de desempenho docente e (3) identificar as perceções de avaliados relativamente às práticas dos relatores enquanto supervisores na avaliação de desempenho docente.

Tendo em conta o objetivo da investigação e a sua estrutura, formularam-se as seguintes questões a que se pretende dar resposta:

- i. Quais as práticas do supervisor, enquanto relator no processo de avaliação de desempenho docente, no ciclo da supervisão?
- ii. Qual o impacto da atmosfera afetivo-relacional promovida pelo relator no processo de supervisão?
- iii. Quais os contributos da prática supervisiva no processo de desenvolvimento profissional do professor avaliado?
- iv. Quais os contributos do processo de supervisão, para o desenvolvimento da reflexividade do professor avaliado?
- v. Qual a importância da formação específica na área de supervisão pedagógica para o desenvolvimento da função de supervisor enquanto relator na avaliação de desempenho docente?

### 3.2.OPÇÕES METODOLÓGICAS:

---

O investigador, numa investigação qualitativa, interessa-se mais em particularizar e compreender os sujeitos e os fenómenos na sua complexidade e singularidade privilegiar do que efetuar generalizações (Carmo e Ferreira, 1998).

A abordagem qualitativa privilegia as perspetivas dos participantes sendo que, para tal, os investigadores estabelecem estratégias e procedimentos de recolha de informação que permitam ter em conta as experiências e opiniões dos sujeitos participantes no estudo. Nestas abordagens interessa pois, compreender o modo como as pessoas se comportam e pensam, nos seus ambientes naturais, ou seja, os investigadores preocupam-se em compreender aquilo que as pessoas pensam da sua vida, experiências e situações em particular. (Bogdan e Biklen, 1994).

Bogdan e Biklen (1994) identificam cinco características que a investigação qualitativa deve possuir: a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; os dados que o investigador recolhe são principalmente de carácter descritivo; o processo em si é mais importante do que os resultados; a análise de dados é feita de forma indutiva e a importância da compreensão do significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Tendo em conta as perspetivas apresentadas e considerando que o objetivo da investigação é compreender as funções do relator, enquanto supervisor na avaliação

desempenho de forma a efetuar uma descrição dos fenómenos em causa, sempre de forma contextualizada, de modo a que seja possível encontrar o seu verdadeiro significado, torna-se claro e evidente que esta investigação reveste uma abordagem qualitativa.

Sendo uma investigação de cariz qualitativo recorreu-se ao estudo de caso, porque é usado particularmente em metodologias qualitativas que pretendem estudar um fenómeno específico (um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição ou uma unidade social) incidindo naquilo que ele tem de único e de particular (Lüdke e André, 1986).

Também Yin (1988), citado por Carmo e Ferreira (1998) define o estudo de caso como uma abordagem empírica que investiga um fenómeno atual no seu contexto real.

Com este estudo de caso pretendeu-se fazer uma análise detalhada de um contexto, cujo objetivo final será descortinar e distinguir o que há de único no objeto de estudo (Merriam, 1998, citado por Bogdan e Biklen, 1994).

O presente estudo insere-se nesta abordagem, porque segundo Carmo e Ferreira (1998) investiga um fenómeno atual de casos num contexto real e porque o produto final pretende ser uma descrição rica do fenómeno que está a ser abordado.

### 3.3. ESTRUTURA DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO:

---

O esquema que se segue (figura 1) representa as diferentes fases e interligação das mesmas no presente estudo.

Este esquema é assim constituído por três fases distintas que correspondem respetivamente a três etapas necessárias com vista a obter respostas válidas às questões de investigação colocadas e à concretização do objetivo geral do estudo (Fortin, 2000).

A primeira fase do estudo corresponde à abordagem teórica na qual se clarificaram conceções e práticas de supervisão e se analisou o processo de ADD na tentativa de que estes fundamentos teóricos permitissem uma possível caracterização das práticas supervisivas no contexto da ADD.

Já a segunda fase integra o estudo empírico na qual é considerada uma abordagem qualitativa em que o objetivo foi compreender as funções do relator, enquanto supervisor na avaliação desempenho de forma a efetuar uma descrição dos fenómenos, de modo a que fosse possível, através de um estudo de caso, identificar e

caracterizar práticas e percepções de práticas supervisivas dos relatores enquanto supervisores no processo de ADD. (Lüdke e André, 1986).

Neste estudo caso foram aplicadas entrevistas semiestruturadas que constituíram a estratégia dominante para a recolha de informações acerca das características dos sujeitos participantes no estudo, bem como a recolha de percepções e descrição/caraterização de práticas de supervisão no processo de ADD complementadas pela análise de documentos institucionais relacionados com a ADD, utilizados em cada um dos agrupamentos pelos relatores (Bogdan & Bogdan e Biklen, 1994).

A terceira e última fase foi o resultado da correspondência e interligação das fases precedentes que culminaram na identificação e caracterização das práticas supervisivas do relator enquanto supervisor no processo de ADD.

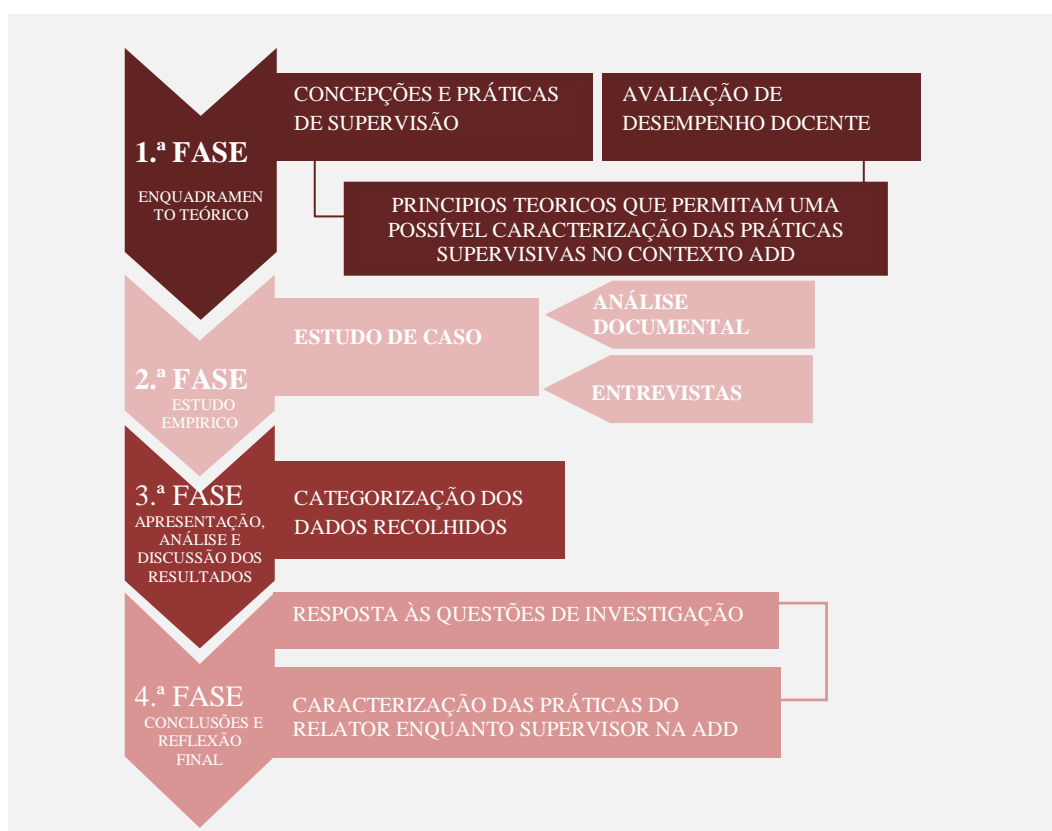


Figura 1. - Estrutura e articulação das fases constituintes do projeto de investigação.

### 3.4. SELEÇÃO DO CONTEXTO E DOS SUJEITOS DO ESTUDO:

Sabendo que a investigação a realizar é de cariz qualitativo e exploratório em que os resultados não se pretendem generalizáveis, a amostra, tal como afirma Carmo e Ferreira (1998) deve focar-se num grupo de indivíduos relativamente pequeno,

selecionado propositadamente com o objetivo de obter informações. A seleção dos elementos, que fizeram parte da amostra, foi, assim feita por conveniência tendo-se recorrido a professores que se mostraram disponíveis para a participação no estudo através da realização de entrevistas.

No presente estudo a recolha de dados foi realizada em dois agrupamentos, um pertencente ao concelho de Loulé (Almancil) e outro ao de São Brás de Alportel. A escolha destes agrupamentos de escolas resultou da aplicação dos seguintes critérios:

- i.** agrupamentos de escolas recetivos em colaborar na realização do estudo;
- ii.** localização geográfica dos agrupamentos de escola convenientes ao investigador por se encontrar a lecionar na proximidade dos mesmos;
- iii.** agrupamentos de escolas diferentes de forma a garantir diferentes relatores e avaliados.

Tal como supramencionado a recolha dos dados foi realizada selecionando por conveniência os sujeitos participantes no estudo, aplicando as entrevistas semiestruturadas a relatores e avaliados na ADD de dois agrupamentos de escolas (designadas, neste estudo, por *A* e *B*). No agrupamento de escolas *A* foi aplicada uma entrevista a um docente responsável pela função de relator na ADD no ano letivo 2010/2011 a todos os docentes avaliados do grupo 110. No agrupamento de escolas *B* foram aplicadas cinco entrevistas, das quais três a avaliados e duas a relatores na ADD no ano letivo 2010/2011. Os avaliados aos quais foram aplicadas as entrevistas lecionam, também, no grupo 110. Relativamente aos relatores do Agrupamento de Escolas *B*, um é responsável, enquanto relator pela ADD à totalidade de docentes avaliados do grupo 100 e o segundo à totalidade de docentes avaliados do grupo 110.

O número de sujeitos participantes no estudo foi assim de seis elementos, três relatores e três avaliados no ano letivo de 2010/2011 estando, pois, representados os diferentes agentes educativos envolvidos no processo de avaliação de desempenho docente (relatores e avaliados).

A escolha dos sujeitos participantes contou com a colaboração dos diretores de escola e a sua seleção resultou da aplicação dos seguintes critérios:

- i.** docentes avaliados com aulas observadas;
- ii.** docentes com função de relator;
- iii.** relatores e avaliados com vínculo profissional ao agrupamento;
- iv.** recetividade dos docentes em colaborar na realização do estudo.

### 3.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS:

---

Como o estudo pretendeu identificar-se e caracterizar-se de forma objetiva e metódica as práticas do relator enquanto supervisor na avaliação de desempenho, para o que, como já se indicou, foram escolhidos como instrumentos de recolha de dados a análise documental e a entrevista. As entrevistas constituíram a estratégia dominante para a recolha de dados complementadas pela análise documentos institucionais da ADD utilizados em cada um dos agrupamentos pelos relatores (Bogdan e Biklen, 1994). Se por um lado os documentos institucionais possibilitam a recolha de informações sobre os valores, interesses e propósitos estipulados por quem os produziu, por outro as entrevistas proporcionam a recolha de dados descritivos relativos aos sujeitos (Moreira, 2007).

#### 3.5.1. ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

---

Considerando que se tratou de uma investigação de carácter qualitativo visando compreender as práticas do supervisor enquanto relator na ADD optou-se por utilizar a entrevista como a técnica privilegiada para recolher os dados dos sujeitos. Uma vez que o que estudo deve limitar o número de variáveis a analisar e sabendo que o estudo não tem como objetivo fazer um somatório de respostas, mas antes de responder às questões do estudo, a opção incidiu sobre a realização de entrevistas semiestruturadas. (Carmo e Ferreira, 1998 e Guerra, 2010).

A finalidade da realização de entrevistas consiste em recolher informações e elementos de reflexão fecundos para o estudo. A sua operacionalização permite um conhecimento mais alargado das características dos sujeitos participantes no estudo que são igualmente determinantes para a investigação (Estrela, 1994).

Numa primeira fase foi realizado o planeamento das entrevistas a partir do qual foi feito um enquadramento destas relativamente ao projeto de investigação e onde foram integrados e explicitados os objetivos gerais e os objetivos específicos através da construção de uma matriz (**Anexos IV e VI**) para as entrevistas realizadas a relator e avaliado. (Carmo e Ferreira, 1998).

Antes da aplicação das entrevistas e a fim de garantir a disponibilidade dos entrevistados no ato da entrevista foi estabelecido um primeiro contato onde cada um dos sujeitos foi informado dos objetivos da entrevista, onde foram explicitados os

motivos pelos quais foram escolhidos para serem entrevistados, nos quais foram informados sobre o tempo de duração previsto para a sua realização e onde foram combinados a data, a hora e o local para realizá-la (Carmo e Ferreira, 1998). Para tal os sujeitos deram o seu consentimento informado inscrevendo na declaração "aceito a participação no estudo" e a sua assinatura nos documentos cujo original aparece em anexo (**Anexo I a III**).

A entrevista semiestruturada é constituída por uma lista de questões semiabertas (guião de entrevista), de forma a permitir uma relativa flexibilidade nas respostas. Apesar da existência do guião o entrevistador tem relativa liberdade para desenvolver as perguntas segundo a direção que considere adequada, explorando, de uma forma flexível e aprofundada, os aspetos que considere mais relevantes para os seus objetivos. O entrevistado será apenas conduzido para os objetivos caso se afaste deles ou caso não compreenda por si próprio as questões que lhe são colocadas (Quivy e Campenhoudt, 1992).

Após a definição dos objetivos gerais e objetivos específicos foram delineadas e operacionalizadas as perguntas em função dos objetivos e das questões de investigação (Carmo e Ferreira, 1998 e Fortin, 2000), construindo-se dois guiões distintos, para aplicar a avaliados e relatores (**Anexo V e VII**). Na matriz surgem indicadas o número de questões correspondentes a cada objetivo geral (Fortin, 2000).

Os guiões das entrevistas são constituídos por duas partes. A primeira parte que corresponde à caracterização dos sujeitos do estudo, na qual se pretenderam recolher dados pessoais e profissionais e se pretendeu conhecer a respetiva formação académica. A segunda parte que se destina a inquirir os sujeitos sobre as práticas do relator/supervisor no ciclo da supervisão (antes, durante e após observação de aulas), conhecer a atmosfera afetivo-relacional envolvente no processo de supervisão, identificar os contributos da prática supervisiva no processo de desenvolvimento profissional do avaliado/supervisionado e analisar perceções sobre a importância da formação específica na área de supervisão pedagógica para o desenvolvimento da função de relator/supervisor.

A proposta prévia do guião das entrevistas foi sujeita a uma apreciação por parte do orientador e de um especialista na área tendo sido necessária a reformulação de modo a permitir uma melhor ordenação e reformulação das questões (Valles, 1997).

Os sujeitos participantes no estudo foram individualmente entrevistados num espaço calmo e privado na sede do respetivo Agrupamento de Escolas (Fortin, 2000).

Antes da aplicação das entrevistas e a fim de garantir a disponibilidade dos entrevistados no ato da entrevista foi estabelecido um primeiro contacto onde cada um dos sujeitos foi informado dos objetivos da entrevista, onde foram explicitados os motivos pelos quais foram escolhidos para serem entrevistados, nos quais foram informados sobre o tempo de duração previsto para a sua realização e onde foram combinados a data, a hora e o local para realizá-la (Carmo e Ferreira, 1998).

No início da entrevista foi feita uma breve síntese enquadradora lembrando as informações já partilhadas no contacto prévio e garantida a confidencialidade do que foi dito (Bogdan e Biklen, 1994 e Carmo e Ferreira, 1998).

O registo dos dados foi realizado com recurso a um gravador, uma vez que, por um lado, as entrevistas esperavam-se extensas e difíceis de captar de forma completa, e por outro, porque a entrevista foi selecionada como a técnica principal de recolha de dados dos sujeitos do estudo (Bogdan e Biklen, 1994).

Os dados registados durante a entrevista foram transcritos antes da realização da análise de conteúdo (Fortin, 2000).

### 3.6. TÉCNICA DE TRATAMENTO DE DADOS:

---

Qualquer investigação deve considerar uma técnica de tratamento de dados rigorosa e o estudo de caso qualitativo não foge à exceção na medida em que o seu produto final é desejavelmente uma descrição rica e rigorosa do caso que se constitui objeto de estudo (Carmo e Ferreira, 1998). Considerando o que está supramencionado e tendo em conta que as entrevistas semiestruturadas foram utilizadas como técnica para recolher os dados e que estas apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade foi considerada a análise de conteúdo como técnica para tratar de forma metódica as informações (Quivy e Campenhoudt, 1992).

A análise de conteúdo (AC), tal como afirma Bardin (2008) é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que tem como objetivo obter indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção das mensagens através de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das entrevistas.

Uma vez recolhidos os dados procurou-se organizar os dados através da AC como forma de os analisar. A AC foi utilizada como procedimento que serviu de base à descrição do conteúdo das mensagens recorrendo a inferências de conhecimentos relativos às condições de produção (Carmo e Ferreira, 1998).

AC efetuada está organizada em três fases cronologicamente distintas: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (Bardin, 2008).

Na pré-análise foi feita a transcrição das entrevistas de forma integral e fiel ao que foi dito através de uma primeira audição transcrevendo-se apenas o que era perceptível e deixando espaços em branco das partes em que a audição não era tão clara. De seguida foi revista a gravação de modo a decifrar/clarificar as partes da audição de difícil decifração, de modo a permitir uma redação inteligível já com pontuação e com a supressão de elementos inúteis (Guerra, 2010).

Uma vez transcritas as entrevistas procedeu-se a uma leitura indutiva das mesmas com o objetivo de as analisar e conhecer (Bardin, 2008 e Guerra, 2010).

Com base nas leituras realizadas e nos objetivos da investigação foram definidas as categorias e as subcategorias de análise atendendo aos princípios da exaustividade, exclusividade, objetividade e pertinência defendidos por Carmo e Ferreira (1998). Todo o conteúdo foi incluído integralmente nas categorias consideradas correspondendo os mesmos elementos a apenas uma categoria. As categorias e as subcategorias foram criadas tentando evitar a ambiguidade e mantendo uma relação estreita com os objetivos e com o conteúdo das entrevistas (Carmo e Ferreira, 1998). Uma vez que foram realizadas entrevistas diferentes de relatores/supervisores para avaliados/supervisionados, estas deram origem a categorias, ainda que pouco significativamente, diferentes.

Nesta fase procedeu-se então ao registo das categorias e subcategorias que funcionou como esboço para a construção das grelhas de análise de conteúdo. Assim para a AC das entrevistas realizadas aos relatores (**Anexo X**) foram definidas cinco categorias distintas: a primeira relativa ao ciclo de supervisão; a segunda às práticas de supervisão; a terceira que se refere à atmosfera afetivo-relacional; a quarta aos contributos da prática supervisiva e a quinta respeitante à formação na área de

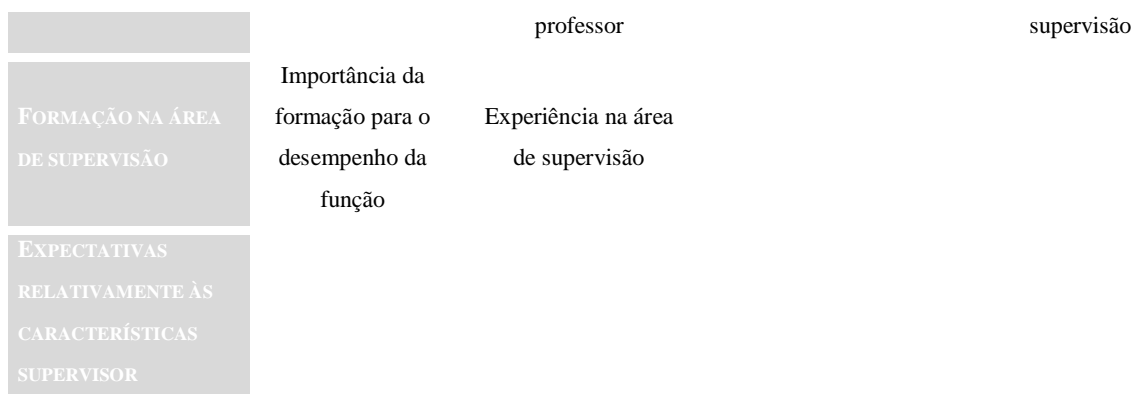
supervisão. No quadro que se segue esquematizam-se as categorias e subcategorias que serviram de base para a construção das grelhas de análise de conteúdo.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS				
CICLO DE SUPERVISÃO	Frequência de encontros	Consecução do ciclo supervisivo			
PRÁTICAS DE SUPERVISÃO	Práticas do supervisor/relator antes da observação de aulas	Práticas do supervisor/relator na observação de aulas	Práticas do supervisor/relator depois da observação de aulas	Funcionalidade dos dados recolhidos na observação de aulas	Estratégias de observação
ÁTMOSFERA AFETIVO-RELACIONAL					
CONTRIBUTOS DA PRÁTICA SUPERVISIVA	Melhoria das práticas letivas	Desenvolvimento da reflexividade do professor	Desenvolvimento de planos de ação	Discussão das estratégias de supervisão	
FORMAÇÃO NA ÁREA DE SUPERVISÃO	Importância da formação para o desempenho da função	Experiência na área de supervisão			

Quadro 1 – Esquematização das categorias e subcategorias definidas na análise de conteúdo das entrevistas dos relatores.

Já nas entrevistas realizadas aos avaliados foram definidas para AC (**Anexo XI**) seis categorias distintas, apenas com o acréscimo de uma categoria ao mapa anteriormente apresentado. A primeira categoria remete para o ciclo de supervisão; a segunda para as práticas de supervisão; a terceira que se refere à atmosfera afetivo-relacional; a quarta aos contributos da prática supervisiva; a quinta respeitante à formação na área de supervisão e por fim a que se refere às expectativas relativamente às características/atitude de um supervisor/relator.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS				
CICLO DE SUPERVISÃO	Frequência de encontros	Consecução do ciclo supervisivo			
PRÁTICAS DE SUPERVISÃO	Práticas do supervisor/relator antes da observação de aulas	Práticas do supervisor/relator na observação de aulas	Práticas do supervisor/relator depois da observação de aulas	Funcionalidade dos dados recolhidos na observação de aulas	Estratégias de observação
ÁTMOSFERA AFETIVO-RELACIONAL					
CONTRIBUTOS DA PRÁTICA SUPERVISIVA	Melhoria das práticas letivas	Desenvolvimento da reflexividade do	Desenvolvimento de planos de ação	Discussão das estratégias de	



Quadro 2 - Esquematização das categorias e subcategorias definidas na análise de conteúdo das entrevistas dos avaliados.

Relativamente à codificação, os entrevistados foram diferenciados de acordo com a sua função. Desta forma os relatores foram identificados como EA, EB e EC e os avaliados podem ser reconhecidos através da utilização dos códigos ED, EE e EF.

Exclusivamente para análise dos documentos institucionais do *Agrupamento B* utilizados pelos relatores foram codificados os documentos de acordo com a sua funcionalidade. Assim o relatório de pré-observação foi designado por RPO. A esta designação acrescem as codificações atribuídas aos relatores. Desta forma se estiver a ser analisado o relatório de pré-observação do EB figura a seguinte representação: RPO/EB. Este procedimento é transversal à análise de todos os documentos institucionais. Já a grelha de observação foi codificada através da utilização da sigla GO e o relatório de pós-observação através do código RPOO.

#### 4.1. CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DO ESTUDO:

---

Tal como mencionado no ponto 3 do capítulo anterior os seis sujeitos participantes no estudo exercem funções docentes em dois agrupamentos de escolas distintos. As entrevistas semiestruturadas foram aplicadas a três relatores e a três avaliados na avaliação de desempenho docente dos agrupamentos de escolas *A* e *B*.

A caracterização dos sujeitos participantes na investigação foi realizada com base nas informações recolhidas nas entrevistas através das questões que correspondem especificamente à parte I do guião das entrevistas constituída pelos itens um (dados pessoais), dois (dados profissionais) e três (formação académica).

O **entrevistado A** (relator) pertence ao grupo de docência 110 (Professor de 1.º Ciclo do Ensino Básico - CEB) do qual é coordenador de departamento, possui formação académica superior tendo realizado uma licenciatura seguida de uma pós-graduação. O entrevistado (relator) tem uma idade compreendida entre os 46-55 anos e exerce funções de docente há um tempo compreendido entre os 26 – 30 anos de serviço.

O **entrevistado B** (relator) pertence ao grupo de docência 100 (Educador de Infância) do qual é coordenador de departamento. Tal como o entrevistado anterior possui formação académica superior tendo realizado uma licenciatura e uma pós-graduação. O entrevistado em análise tem uma idade compreendida entre os 36 e os 45 anos e exerce funções no grupo de recrutamento acima indicado há um tempo compreendido entre os 21 e 25 anos de serviço.

Relativamente ao **entrevistado C** (relator), este tem uma idade compreendida entre os 36 e 45 anos e possui formação académica para o grupo 110 (Professor de 1.º CEB) do qual é, tal como os relatores acima indicados, coordenador do grupo ao qual pertence. O entrevistado possui uma formação académica superior ao nível do bacharelato e exerce funções de docente há um tempo que varia dos 21 aos 25 anos de serviço.

Acerca do **entrevistado D** (avaliado) pode constatar-se que este exerce docência no grupo 110 (Professor do 1.º CEB) há um tempo que varia entre os 10 e os 15 anos de

serviço e tem uma idade compreendida entre os 36 e 45 anos. O entrevistado tem uma formação acadêmica superior ao nível da licenciatura.

O **entrevistado E** (avaliado) leciona no grupo de docência 110 (Professor de 1.º CEB) e possui formação acadêmica superior ao nível da licenciatura. O entrevistado em análise (avaliado) tem uma idade compreendida entre os 36-45 anos e exerce funções de docente de 1.º CEB há um tempo compreendido entre os 16 a 20 anos de serviço.

Quanto ao **entrevistado F** (avaliado), este tem uma idade compreendida entre os 36 e 45 anos e leciona no grupo de recrutamento 110 (Professor de 1.º CEB). O entrevistado possui uma formação acadêmica superior ao nível da licenciatura e exerce funções de docente há um tempo que varia dos 10 e os 15 anos de serviço.

No quadro que se segue (Quadro 3) esquematiza-se o contexto e a caracterização dos sujeitos participantes no estudo (**Anexo I a III**):

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS	FUNÇÃO	IDADE	GRUPO DE RECRUTAMENTO	TEMPO DE SERVIÇO	FORMAÇÃO SUPERIOR
<b>A</b>	Relator	46 a 55 anos	110	26 a 30 anos	Licenciatura + Pós graduação (Curso de Qualificação em Administração Escolar e Educacional)
<b>B</b>	Relator	36 a 45 anos	100	21 a 25 anos	Licenciatura + Pós graduação em Gestão e Administração Escolar
	Relator	36 a 45 anos	110	21 a 25 anos	Bacharelato
	Avaliado	36 a 45 anos	110	10 a 15 anos	Licenciatura
	Avaliado	36 a 45 anos	110	10 a 15 anos	Licenciatura
	Avaliado	36 a 45 anos	110	16 a 20 anos	Licenciatura

Quadro 3- Contexto e caracterização dos sujeitos do estudo.

## 4.2. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS:

---

Neste ponto será realizada a apresentação em simultâneo com a análise e discussão dos resultados dos dados recolhidos através da aplicação das entrevistas. Esta apresentação e análise são realizadas com base na categorização mencionada no item 4.2.1 do capítulo anterior.

Os dados de cada uma das categorias são analisados em duas fases distintas que correspondem respetivamente à análise dos dados dos relatores e dos avaliados. Desta forma para todas as categorias em análise serão primeiro apresentados e discutidos os dados dos relatores e só depois os dos avaliados de modo a que permita uma melhor correspondência e compreensão dos dados recolhidos pelas duas partes.

### 4.2.1. CATEGORIA A: CICLO DE SUPERVISÃO

---

Neste item são apresentados os dados relativos à categoria *o ciclo de supervisão* que compreendem as seguintes subcategorias: *frequência de encontros e consecução do ciclo de supervisão*.

- **PERSPETIVA DOS RELATORES:**

Das informações recolhidas pode-se notar que o **EA** afirma que a frequência de encontros “*pode considerar-se quinzenal*” e relativamente à consecução do ciclo de supervisão menciona que se encontra com o avaliado “*antes da observação, na observação e na pós-observação de aula*”. Já o **EB** começa por mencionar que a frequência é “*de quinze em quinze dias*”, no entanto acaba por acrescentar que o faz com esta frequência aos avaliados cujas escolas “*estão aqui mais próximas*”. Ao nível do ciclo de supervisão faz transparecer a ideia de que a consecução do ciclo é definida pelo agrupamento de escolas ao afirmar que “*no nosso agrupamento temos aquele encontro pré-observação e o encontro pós-observação*” O **EC** afirma que se encontra com os avaliados em “*três momentos que faziam parte daquele processo específico que era a observação da aula*” e que a consecução do ciclo se realiza igualmente em três momentos: “*no encontro pré-observação, na observação e no encontro pós-observação*”

- **PERSPETIVA DOS AVALIADOS:**

Relativamente aos avaliados pode verificar-se que todos os entrevistados (**ED;EE;EF**) afirmam que se encontram com o relator (supervisor) em três momentos e

que o ciclo de supervisão é realizado, igualmente em três momentos: na pré-observação, na observação e na pós-observação.

*“Só nos encontramos em três momentos: na pré-observação, na observação e na pós-observação”.* (ED)

#### SÍNTESE:

Pode constatar-se que as afirmações são divergentes entre relatores, uma vez que, se por um lado, dois dos relatores entrevistados afirmam encontrar-se com uma frequência quinzenal, outro refere que se encontra apenas em três momentos. Já os avaliados são unânimes ao afirmarem se encontraram apenas em três momentos.

Desta análise pode concluir-se que, relativamente à consecução do ciclo de supervisão, todos os entrevistados, tanto relatores como avaliados, afirmam que se encontram em três momentos (pré-observação, observação e pós observação) o que indicia que o ciclo de supervisão se realiza em três fases. No entanto, Alarcão e Tavares (2007) afirmam que o ciclo de supervisão deve passar por cinco fases distintas: o encontro pré-observação; observação propriamente dita; análise de dados; o encontro pós-observação e o balanço ou avaliação do próprio processo.

Já Goldhammer, citado por Alarcão e Tavares (2007), no modelo clínico de supervisão que desenvolveu, afirma a possibilidade de um ciclo de supervisão constituído igualmente por cinco fases (encontro pré-observação, observação, análise dos dados e planificação da estratégia da discussão, encontro pós-observação e análise do ciclo de supervisão), no entanto com algumas diferenças ao defendido pelos autores acima indicados.

Apesar de nenhum dos normativos respeitantes à ADD fazer referência direta ao ciclo de supervisão, há no entanto a necessidade de remeter para o artigo 9.º do DR n.º 2/2010 de 23 de Junho de 2010, nos pontos 1 e 3 que afirmam a existência de uma das fases do ciclo de supervisão: a observação de aulas. No ponto 1 é mencionada a observação de aulas como processo “facultativo, só tendo lugar a requerimento dos interessados e no ponto 3 acrescenta que a “observação abrange, pelo menos, duas aulas lecionadas pelo avaliado em cada ano letivo.” É ainda de salientar que a fase de pós-observação de aulas surge neste DR de forma, igualmente, implícita no artigo 14, ponto 2, alínea c) onde é referido que o relator é responsável por “efetuar o respetivo registo [das aulas observadas] e partilhar com o avaliado, numa perspetiva formativa, a sua apreciação sobre as aulas observadas”.

Neste item são apresentados, analisados e discutidos os dados respeitantes à categoria: *práticas de supervisão* denominadas como categoria B a partir da qual serão analisados e discutidos os resultados de acordo com as respetivas subcategorias: *funções do relator antes da observação de aulas; funções do relator na observação de aulas; funções do relator depois da observação de aulas; funcionalidade dos dados recolhidos na observação de aulas e estratégias de observação.*

##### 4.2.2.1. PRÁTICAS SUPERVISIVAS DO RELATOR ANTES DA OBSERVAÇÃO DE AULAS:

- **PERSPETIVA DOS RELADORES:**

Relativamente às práticas do relator antes da observação de aulas pode-se depreender da análise das entrevistas e dos documentos cedidos por dois dos relatores entrevistados no processo de ADD que existe uma divergência relativamente às práticas supervisivas desempenhadas por cada um dos relatores inerentes a esta fase do ciclo de supervisão.

Neste encontro que tem lugar antes da observação da atividade educativa os relatores acentuam a ideia de que é necessário um conhecimento do contexto onde vai ser aplicado o plano (**RPO/EB; RPO/EC**), de modo a que seja possível um acompanhamento do processo de planeamento ao nível da definição de objetivos, de estratégias e metodologias e pela orientação na gestão de recursos e do tempo.

*“ (...) o meu papel é sempre um papel de acompanhamento de todo o processo (...) acompanho a planificação, bem como a definição de objetivos e estratégias”.(EA)*

Por outro lado afirmam que nesta fase se torna indispensável que as suas práticas passem pela compreensão da expectativa do professor em relação à aula (**RPO/EB; RPO/EC**), bem como pela tentativa de procurar um conhecimento alargado sobre trabalho que o avaliado vai desenvolver, de modo a que seja possível o esclarecimento de dúvidas. São igualmente defendidas funções supervisivas que visem a promoção da prática reflexiva através do questionamento.

*“Eu procuro conhecer bem o trabalho que a colega vai desenvolver (...) faço-lhes perguntas de determinadas coisas que não me parecem bem esclarecidas”. (EB)*

*“ (...) se ele é capaz de fazer uma planificação, se ele foi capaz de avaliar quais as estratégias que resultariam melhor, se utilizou as metodologias adequadas às estratégias, se os recursos eram os adequados. (...) um papel de espectador (...) ouvir e não se manifestar (...)*

*fazê-lo refletir sobre aspetos que o relator já conhece e já sabe antecipadamente o que vai acontecer (...)*”.(EC)

Neste encontro os relatores **EB** e **EC** têm ainda a função de receber e conhecer o relatório escrito de pré-observação de aula (**RPO**), com a caracterização da turma, a planificação da unidade, do módulo, do tema, o plano de aula e a articulação do plano de aula com a planificação da unidade/módulo/tema e com as considerações sobre as expectativas que o avaliado tem para a aula.

- **PERSPETIVA DOS AVALIADOS:**

Os avaliados **ED** e **EF** afirmam que o relator que acompanhou o seu processo de avaliação assumiu essencialmente práticas ao nível do acompanhamento do processo de planeamento. O **EE** menciona que o relator procurava ter um conhecimento alargado do trabalho a desenvolver. Já o **EF** menciona igualmente que o relator procurava ter um conhecimento alargado do trabalho a desenvolver, no entanto acrescenta que o relator procurava compreender se as atividades /estratégias eram adequadas ao grupo de alunos.

*“Ela [relator] fez a verificação, perguntou algumas coisas (...) porque é que eu tinha escolhido determinada estratégia, porque é que tinha optado por aquela atividade, de que forma é que iria enquadrá-la.”* (EF)

#### **SÍNTESE:**

Relativamente às práticas do relator na pré-observação a análise evidência que os avaliados entrevistados apresentam um número de práticas dos relatores na pré-observação mais reduzidas, no entanto muito semelhantes, àquelas que os supervisores diziam ter. Este facto poderá estar associado a um conhecimento pouco alargado das funções a desempenhar pelo relator.

Os dados apresentados mostram que, na perspetiva dos relatores inquiridos, as suas práticas supervisivas na pré-observação passam pelo acompanhamento do processo de planeamento ao nível da definição de objetivos, estratégias, metodologias, gestão de recursos e gestão temporal, pelo esclarecimento de dúvidas, pelo conhecimento do trabalho a desenvolver pelo avaliado, pelo conhecimento do contexto onde vai ser aplicado o plano, pela compreensão da expectativa do professor avaliado em relação à aula, pelo questionamento e pela promoção da prática reflexiva.

Da análise dos dados dos avaliados percebe-se que estes assumem como práticas do relator na pré-observação de aulas o acompanhamento do processo de planeamento,

o conhecimento do trabalho a desenvolver e a compreensão da adequabilidade atividades /estratégias aos alunos.

As práticas dos relatores, acima apresentadas, remetem necessariamente para dois objetivos definidos por Alarcão e Tavares (2007) associados ao encontro de pré-observação, embora de forma implícita e mais genérica. Os autores supracitados afirmam que este encontro entre supervisor e formando tem dois objetivos distintos:

“a) ajudar o professor na análise e tentativa de resolução dos problemas inquietações que se lhe deparam que podem ir desde o modo de preparar a aula, de disciplinar os alunos, de os encorajar, de estruturar a matéria até qualquer outro assunto que mereça ser analisado, observado, resolvido e b) decidir que aspetos vão ser observados” (p.81).

Apesar de em nenhum dos normativos respeitantes à ADD estarem estipuladas práticas supervisivas do relator no encontro de pré – observação é de salientar que o artigo 14.º do DR n.º 2/2010 de 23 de Junho de 2010, no ponto 1 ressalva a importância que cabe ao relator a competência de “prestar ao avaliado o apoio que se mostre necessário ao longo do processo de avaliação”.

Já Reis (2011) no caderno 2 do CCAP afirma que a fase preparatória da observação deve envolver “a negociação de regras para a realização das observações e, sempre que estas tenham um carácter mais formal, a análise e discussão do plano de aula construído pelo professor” (p. 21).

#### 4.2.2.2. PRÁTICAS SUPERVISIVAS DO RELATOR NA OBSERVAÇÃO DE AULAS:

- **PERSPETIVA DOS RELADORES:**

Quanto às práticas supervisivas do relator na observação de aulas pode verificar-se, pela análise das entrevistas e dos documentos da ADD dos relatores **EB** e **EC**, a existência de uma diversidade de intervenções. Todos os relatores entrevistados afirmam que as suas práticas supervisivas nesta fase são essencialmente observar os domínios registados na grelha de observação. No entanto, pode verificar-se que os domínios a observar são diferentes de relator para relator. Enquanto o **EA** observa a preparação e organização da atividade letiva; a organização e gestão da aula; o clima da aula; a relação pedagógica e a comunicação, o **EB** e o **EC** observam a gestão da aula; o clima da aula; a relação pedagógica; as instruções; a intervenção e as metodologias utilizadas de acordo com os indicadores descritos na **GO/EB** e **GO/EC**.

Por outro lado o relator **EA** afirma um possível envolvimento e colaboração nas atividades, todavia o **EB** e **EC** mostram uma atitude de passividade e isenção. E somente o **EC** afirma intervir, com ação corretiva caso seja muito urgente.

*“Pois eu pretendo observar todos aqueles indicadores que estão na ficha (...) tento ser o mais neutra possível, de forma a não interferir e ver a autonomia do grupo, do professor (...) não faço uma descrição extensiva, registro um tópico ou outro para depois desenvolver no relatório pós observação (...).”*(EB)

- **PERSPETIVA DOS AVALIADOS:**

Todos os avaliados afirmaram que os relatores que supervisionaram o seu processo de ADD fizeram registos da observação e todos sem exceção afirmam, igualmente que os relatores não fizeram qualquer intervenção durante esta fase.

O **ED** e o **EE** partilham a mesma informação ao afirmarem que durante a fase de observação os seus relatores não fizeram qualquer intervenção nem demonstraram qualquer tipo de expressão facial, no entanto o **EF** assegura que o relator, durante a observação da aula, esteve na sala integrada no grupo, mas que não sentiu qualquer tipo de pressão com a sua presença.

*“Apenas fez alguns registos da aula, do que ia acontecendo, mas não participou na aula. Não manifestou qualquer opinião e não intrevio.”*(ED)

*“Ela esteve na sala integrada no grupo, fez registos daquilo que observou. Por acaso não houve necessidade de fazer intervenção nenhuma e pronto pelo que eu ia vendo na maneira como ela respondia, pelas expressões percebia-se se estava a funcionar, se não estava funcionar, se ela estava a concordar com aquilo que estava a fazer. Não houve nenhum momento que eu sentisse: estou a ser observada, que estou a ser pressionada (...).”* (EF)

#### **SÍNTESE:**

De acordo com os dados apresentados parece notar-se alguma unanimidade nas opiniões face às práticas supervisivas dos relatores na observação de aulas. Tanto relatores como avaliados mencionam que durante esta fase os relatores observam os domínios que se encontram registados numa grelha de observação. No entanto, apenas os relatores mencionam os diversos domínios que pretendem observar. Apesar de os relatores terem demonstrado ter dado a conhecer os domínios aos quais os avaliados iam ser observados, nenhum dos avaliados os indica.

Relativamente aos domínios a observar indiciam igualmente alguma concordância entre os diversos relatores entrevistados. Enquanto um observa a preparação e organização da atividade letiva; a organização e gestão da aula; o clima da aula; a relação pedagógica e a comunicação, os restantes observam a gestão da aula; o

clima da aula; a relação pedagógica; as instruções; a intervenção e as metodologias utilizadas. Contudo existe alguma discordância relativamente às restantes práticas supervisivas do relator, enumeradas durante a observação por relatores e avaliados. As ações do relator por serem antagónicas apresentam uma leitura fácil, ora se por um lado uns afirmam que o relator assume uma atitude de colaboração e de envolvimento nas atividades, outros afirmam que este adota uma postura de passividade e isenção.

As práticas supervisivas dos relatores, acima referidas, na observação são de alguma forma compatíveis com os objetivos propostos tanto por Alarcão e Tavares (2007), como por Gonçalves (2010, In Bizarro 2010) para esta fase, na medida em que os autores defendem que a observação, através da utilização de um instrumento devidamente validado, é destinada a obter dados e informações sobre o que se passa nos processos de ensino e aprendizagem com o intuito de mais tarde se proceder a uma análise dos processos. Salvaguardam-se, no entanto, divergências relativamente à construção dos instrumentos e à frequência de observações, uma vez que dos testemunhos apresentados subentende-se que a construção dos instrumentos de observação é produzida apenas pelo relator e que a observação de aulas é realizada em dois momentos como estipulado pelo modelo de avaliação em vigor à data do estudo. no artigo 14.º, alínea b) ao determinar que cabe ao relator “proceder à observação aula, sempre que a ela haja lugar e efetuar o respetivo registo” (DR n.º 2/2010 de 23 de Junho de 2010).

Alarcão e Tavares (2007) defendem, no entanto, que a observação deve ser sistemática e a construção de instrumentos deve implicar a envolvimento de ambos intervenientes (no caso relator e avaliado).

#### **4.2.2.3. PRÁTICAS SUPERVISIVAS DO RELATOR APÓS A OBSERVAÇÃO DE AULAS:**

- **PERSPETIVA DOS RELADORES:**

Relativamente às práticas do relator no encontro pós-observação pode verificar-se que o relator **EA** e **EC** assumem uma posição, numa primeira fase, de escuta ativa, em que o avaliado reflete sobre a aula. Numa fase seguinte o relator dá um parecer/feedback sobre o decorrer da aula e no final discutem, em conjunto, os processos de ensino e aprendizagem. Já o relator **EB** afirma que neste encontro começa por dar ao avaliado um feedback/avaliação do decorrer da aula e só depois entram diálogo para clarificar informações.

*“Informo a colega se realmente cumpriu o plano (...) como é que decorreu, (...) faço uma avaliação, (...) (enumero os pontos) os fortes, os menos bons e enumeramos dificuldades que tenhamos sentido e entramos em diálogo porque (...) que às vezes nem sempre se entende muito bem”.* (EB)

Somente o **EC** afirma que conduz a reunião:

*“Conduzo a reunião. Converso com o observado sobre como é que correu a aula.*

*Primeiro o supervisionado (dá o parecer) e depois trocamos/ discutimos os assuntos em conjunto (...). Quando eles (supervisionados) chegavam ao pé de mim já levavam uma ideia sobre aquilo e a partir daí eu dizia se concordava ou não”.* (EC)

Pode ainda concluir-se da análise do **RPOO/EB** e **RPOO/EC** que para este encontro é solicitada a cada avaliado, a entrega de uma reflexão escrita onde constem os pontos fortes e os pontos fracos da aula e onde sejam escritas outras observações que o avaliado considere pertinentes.

- **PERSPETIVA DOS AVALIADOS:**

De acordo com a análise realizada pode-se verificar que, relativamente às funções do relator no encontro pós observação, há coincidência entre as respostas dadas pelos avaliados. Todos os avaliados partilham a opinião de que o relator, que acompanhou o seu processo de ADD, tentou numa primeira fase compreender a expectativa do professor em relação à forma como tinha decorrido a aula para depois dar o feedback sobre o decorrer da mesma sempre com vista à promoção da prática reflexiva. Todos os avaliados mencionam que durante este encontro é feita a análise da reflexão escrita sobre a aula.

*“Sim, promoveu a reflexão (...) primeiro perguntou-me o que é que eu tinha achado, até porque eu fiz a reflexão da aula e entreguei-lhe a seguir (...) perguntou-me o que é que eu considerava como pontos fortes, o que é que eu considerava como pontos fracos e depois ela própria deu opinião em relação ao decorrer da aula”.* (EF)

#### **SÍNTESE:**

Considerando os dados apresentados, na perspetiva de relator e avaliado, pode notar-se que os procedimentos dos relatores nesta fase são muito semelhantes, no entanto adotam posturas muito diferentes. Por um lado uns afirmam que escutam o avaliado, dão feedback e depois discutem em conjunto o processo ensino-aprendizagem, outros dão o feedback e entram em diálogo com o avaliado para clarificar informações. Foi possível verificar através do **RPOO/EB** e **RPOO/EC** que neste encontro é analisada a reflexão escrita sobre a aula realizada pelo avaliado, onde constam os pontos fortes, os pontos fracos e outras observações.

Tal como mencionado anteriormente parece notar-se que as finalidades do encontro pós-observação indiciam posturas muito diferentes, enquanto uns centram a ação no avaliado, outros centram-na em si próprio, demonstrando, respetivamente, uma maior ou menor envolvência do avaliado na reflexão dos processos de ensino e aprendizagem. Tal como, sistematizado por Alarcão e Tavares (2007) e Reis (2011) neste encontro é necessário que o professor (avaliado) tenha um papel ativo que reflita sobre o “eu” de professor e sobre o que se passou na aula e o supervisor (relator) deve ajudá-lo a refletir, interpretar e a ver a realidade.

#### 4.2.2.4. FUNCIONALIDADE DOS DADOS RECOLHIDOS NA OBSERVAÇÃO DE AULAS:

Nesta subcategoria é apenas apresentada a perspetiva do relator, uma vez que estes dados foram apenas recolhidos pelos relatores, mas com base em instrumentos do conhecimento prévio dos avaliados.

- **PERSPETIVA DOS RELADORES:**

Das informações recolhidas pode-se notar que dois dos relatores fazem um tratamento dos dados recolhidos e que depois de tratados são apresentados aos avaliados.

*“Analiso aquela observação e no próprio dia, de maneira a ter bastante presente o que aconteceu na aula faço então o relatório que vou apresentar ao observado dois dias depois”.*(EC)

O outro relator, o EA afirma que este tratamento de dados vai *“permitir avaliar o professor. Com base nos padrões de desempenho docente eu procedo ao tratamento desses dados de modo a encontrar uma avaliação de acordo com as menções para que possa fazer uma proposta de avaliação final ao júri de avaliação”*.

#### **SÍNTESE:**

A funcionalidade dos dados recolhidos na observação de aulas é um dos aspetos essenciais para a interpretação e reflexão sobre a realidade e objetivo da análise deste é sempre a mesma: “transformar a complexidade dos dados em bruto numa representação clara” (Alarcão e Tavares, 2007, p.97). Assim, no que se refere à funcionalidade dos dados recolhidos na observação pode concluir-se que todos os relatores afirmam ter feito o tratamento de dados, no entanto nenhum refere de forma concreta como o faz e à, exceção de um dos relatores, todos afirmam que dão a conhecer os dados tratados aos avaliados. É, igualmente, importante salientar que apenas o EA refere que a finalidade do tratamento dos dados é “avaliar” o professor. Denota-se deste testemunho que a utilidade dos dados recolhidos na observação de aulas e o tratamento desses mesmos

dados está exclusivamente associado a uma conceção de avaliação no sentido de classificar, ação contrária ao que se encontra preconizado no artigo 14 na alínea b) no qual é estabelecido o registo das aulas observadas e a partilha com o avaliado, “numa perspetiva formativa, a sua apreciação sobre as aulas”.

#### 4.2.2.5. ESTRATÉGIAS DE OBSERVAÇÃO:

- **PERSPETIVA DOS RELATORES:**

Da análise aos discursos dos relatores pode verificar-se que todos corroboram a ideia de que o avaliado tem conhecimento de todos os domínios que serão alvo de avaliação, uma vez que lhes é facultada a grelha de observação que é preenchida durante a observação de aulas.

*“O avaliado tem conhecimento de todos os domínios que vou avaliar (...) tem conhecimento da grelha de observação que é preenchida por mim como avaliadora.”* (EA)

Pode deduzir-se, dos dados acima apresentados, que as estratégias de observação já estão pré-definidas pelos relatores ou agrupamentos de escolas. Neste sentido o avaliado toma, apenas, conhecimento dos domínios que são observados, sem, no entanto, poder participar na sua definição/elaboração.

- **PERSPETIVA DOS AVALIADOS:**

Relativamente à definição das estratégias de observação, todos avaliados entrevistados afirmam que os relatores deram a conhecer os domínios a observar. O **EE** acrescenta, para além do mencionado, que o relator que acompanhou o seu processo de ADD deu a conhecer as expectativas relativamente ao desempenho do avaliado. O avaliado **EF** adiantou, que o relator que fez a observação das aulas o informou sobre as funções que iria desempenhar, enquanto relator.

*“Quando fui observada já sabia em que é que ia ser observada, portanto nós tínhamos toda aquela documentação relacionada com a avaliação e sabíamos perfeitamente como é que tínhamos que proceder e tendo cumprido isso não havia dúvidas”.* (EE)

*“Ela fez uma reunião geral onde explicou tudo isso, (...) antes da observação (...) portanto já sabíamos qual era a função dela, portanto ela já tinha explicado isso e já sabíamos o que ia observar”.* (EF)

Depreende-se dos relatos dos avaliados que as estratégias de observação são dadas a conhecer, no entanto, tal como se percebe nos discursos dos relatores, os avaliados não participam na elaboração das estratégias de observação.

## SÍNTESE:

Da análise acima efetuada pode concluir-se que, tanto na perspectiva de relatores, como na de avaliados, que os relatores deram a conhecer os domínios a observar. Este é um dos direitos dos avaliados consagrados no DR 2/2010, no artigo 11.º na alínea 3, ou seja é garantido ao docente avaliado o conhecimento de todos os elementos que compõem o procedimento de avaliação do desempenho. Contudo verifica-se a inexistência de uma participação, por parte dos avaliados, na elaboração das estratégias de observação, ou seja os avaliados não participam na construção dos instrumentos de observação, nem discutem e nem analisam a economia, adequabilidade, objectividade, validade e fiabilidade com o supervisor/relator o contraria os pressupostos defendidos por Alarcão e Tavares (2007) ao afirmam a necessidade de uma construção conjunta (relator e avaliado) com vista a adequabilidade das estratégias de observação.

Os avaliados acrescentam, ainda, que os relatores deram a conhecer as expectativas relativamente ao desempenho do avaliado e que um dos relatores informou sobre as funções que iria desempenhar, enquanto relator.

### 4.2.3. CATEGORIA C: ATMOSFERA AFETIVO-RELACIONAL

---

Neste item são apresentados os dados relativos à categoria *atmosfera afetivo-relacional* que foi denominada como categoria C. Ao contrário das categorias apresentadas anteriormente esta, exceccionalmente, não está subdividida em subcategorias.

- **PERSPETIVA DOS RELADORES:**

No que diz respeito à atmosfera afetivo-relacional que envolve o processo de supervisão, os relatores quando entrevistados afirmaram a existência de uma atmosfera afetivo relacional positiva. Se por um lado o **EA** afirma que mantém com os professores avaliados uma “*relação baseada na confiança, na estima, na consideração, no respeito e entreaajuda*”, o **EB** afirma que todo o processo de supervisão se desenvolve com base na partilha, entreaajuda e numa relação de proximidade, de modo a permitir-lhe um conhecimento mais alargado dos avaliados. O **EC** defende que o processo de supervisão se desenrola com base numa relação de amizade com quase todos os avaliados.

“*A relação afetiva com os professores supervisionados é baseada numa relação de confiança, estima, consideração, respeito e entreaajuda (...).*” (EA)

No que concerne à atmosfera afetivo-relacional antes e após o processo ADD, também é consensual entre relatores que este processo não alterou, de forma alguma, o relacionamento que tinham anteriormente com os avaliados.

*“Nós já nos conhecemos há muito tempo e mantenho uma relação de amizade com quase toda a gente”.* (EC)

- **PERSPETIVA DOS AVALIADOS:**

Ao nível da atmosfera afetivo-relacional os avaliados apresentam testemunhos com alguma semelhança que indiciam uma atmosfera afetivo-relacional positiva. À exceção de **EE** todos os avaliados se sentiam à vontade para esclarecer as suas dúvidas, partilhar inseguranças e receios. O **EE** afirma, a propósito desta questão, que não se sentia totalmente à vontade. O **EF** acrescenta que sempre tiveram (relator e avaliado) uma relação de grande proximidade.

*“Ela teve sempre uma atitude muito, muito próxima, ou seja ela tentou sempre esclarecer qualquer tipo de dúvida que tivesse.”.* (EF)

O **EE**, contudo, afirma, a propósito desta questão, que não se sentia totalmente à vontade.

Quanto à atmosfera afetivo-relacional antes e após o processo ADD, também é consensual entre avaliados que este processo não alterou o relacionamento que tinham anteriormente com os relatores.

*“Já conhecia a relatora há algum tempo, já tinha trabalhado neste agrupamento e até não alterou a forma de relacionamento que tinha anteriormente”.* (ED)

#### **SÍNTESE:**

A análise efetuada permite constatar que a atmosfera afetivo-relacional no processo de supervisão da ADD é positiva, tanto na opinião dos avaliados, como dos relatores. Os avaliados acrescentam no entanto, que há uma relação de proximidade que é favorável ao esclarecimento de dúvidas e à partilha de inseguranças e receios. É igualmente consensual que o processo de ADD não alterou a atmosfera afetivo-relacional que tinham anteriormente.

A importância da atmosfera afetivo-relacional envolvente ao processo de supervisão é referida por Alarcão e Tavares (2007) como um aspeto crucial para que o processo de supervisão se desenrole nas melhores condições. É necessário, na opinião dos autores supracitados, criar um clima favorável, positivo, “de entreajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, colaborativa e solidária entre supervisor

(relator) e professor (avaliado) para que seja possível aproveitar o máximo de recursos e potencialidades de imaginação, de conhecimentos, de afetividade, de técnicas, de estratégias de que cada um é capaz a fim de que os problemas que surjam no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e nas próprias atividades de supervisão sejam devidamente identificados, analisados e resolvidos (p.61).

#### 4.2.4. CATEGORIA D: CONTRIBUTOS DA PRÁTICA SUPERVISIVA

---

Neste item são apresentados, analisados e discutidos os dados respeitantes à categoria: *contributos da prática supervisiva* denominada como categoria D a partir da qual serão analisados e discutidos os resultados de acordo com as respetivas subcategorias: *melhoria das práticas letivas; desenvolvimento da reflexividade do professor e desenvolvimento de planos de ação*.

##### 4.2.4.1. MELHORIA DAS PRÁTICAS LETIVAS:

- **PERSPETIVA DOS RELATORES:**

Com o intuito de melhor perceber os contributos da prática supervisiva, ao nível da melhoria das práticas letivas foram questionados os relatores no sentido de averiguar quais os contributos que o relator esperou ter dado aos avaliados durante o processo de ADD.

No caso do **EA**, foi possível verificar, pelo seu testemunho que este espera ter contribuído para uma melhoria, geral, da prática docente e em específico para um melhoramento das capacidades individuais através da partilha da sua experiência e do seu conhecimento. Considera, igualmente, que poderá ter fomentado, de certo modo, o incentivo à prática educativa inovadora e um melhoramento da capacidade de reflexão sobre a prática. Já o **EB** afirma apenas que espera de alguma forma ter ajudado os avaliados, sem no entanto enumerar concretamente os contributos da sua prática. O **EC** demonstrou a expectativa de ter contribuído para um aumento da autoestima dos avaliados, bem como de que as sugestões que lhes deu possam ter servido para a melhoria da prática no futuro ou então para lhes provar, se tiver sido o caso, que o caminho que eles estavam a seguir é realmente bom.

*“Espero ter-lhes aumentado a autoestima e espero, também, dar-lhes algumas sugestões que possam servir para eles melhorarem a prática futura ou então mostrar-lhes, se for o caso, que o caminho que eles estão a seguir é realmente bom (...).”* (EC)

- **PERSPETIVA DOS AVALIADOS:**

Relativamente aos contributos no envolvimento neste processo de supervisão para a melhoria das suas práticas letivas, os avaliados apresentaram testemunhos muito diferentes.

O **ED** confirma que o envolvimento neste processo ajudou a desenvolver outras práticas, ou a melhorar as que já desenvolvia. Já o **EE** assegurou que o envolvimento neste processo não lhe trouxe qualquer mais-valia porque não alterou de modo algum a sua prática. Acrescentou, ainda, que duas aulas assistidas não são suficientes para que haja uma mudança ou uma melhoria da prática docente. Considera, portanto, que a troca de experiências e a partilha é mais importante do que as duas aulas observadas.

*“Não, não [foi uma mais-valia o envolvimento neste processo] porque eu não alterei a minha prática. Por norma eu já costumo fazer o melhor possível e não é neste caso que em uma aula ou duas observadas vão fazer com que a pessoa melhor. Eu acho que a troca de experiência com colegas, a partilha é muito importante. Por norma eu reflito sobre as aulas, sobre o que está a correr bem, porque é que determinados alunos não estão atingir determinadas competências. Eu faço essa reflexão, eu tento melhorar no dia-a-dia independentemente de ter um relator ou não”. (EE)*

Já o **EF** explica que o envolvimento neste processo lhe deu a oportunidade de corrigir determinadas práticas que, eventualmente, não estivessem totalmente corretas.

**SÍNTESE:**

Dos dados acima apresentados pode concluir-se que, tanto relatores, como a maioria dos avaliados inquiridos partilham a opinião de que o envolvimento neste processo teve contributos positivos para a melhoria das práticas letivas, há no entanto a exceção de um entrevistado (avaliado) que, contudo, garantiu que não foi para si, em termos da melhoria da prática letiva vantajoso o envolvimento no processo. Para os restantes entrevistados o processo de supervisão na ADD contribuiu para a melhoria das práticas letivas por via de pelos menos um dos seguintes fatores para a: partilha de experiências e conhecimentos; para uma melhoria da prática docente; para um incentivo à prática educativa inovadora; para um aumento do autoconhecimento e para melhoria da capacidade de reflexão dos avaliados.

Os contributos acima apresentados vão ao encontro dos ideais defendidos por diversos autores que concebem a supervisão como uma estratégia para o desenvolvimento da prática do avaliado (Alarcão e Tavares, 2007; Cogan, 1973, citado por Garcia 1999; Marchão, 2011; Vieira e Moreira, 2011).

#### 4.2.4.2. DESENVOLVIMENTO DA REFLEXIVIDADE DO PROFESSOR:

- **PERSPETIVA DOS RELADORES:**

Relativamente ao desenvolvimento da reflexividade no professor avaliado através do processo de supervisão na ADD pode verificar-se alguma concordância nas respostas dos relatores. Todos os relatores entrevistados mencionam que fomentaram a reflexão como forma de auxiliar os avaliados na interpretação dos factos registados no decurso da observação de aulas e na busca de alternativas para ultrapassar os pontos aí apontados como negativos. O EC acrescenta, especificamente, que promove o desenvolvimento desta competência designadamente quando encoraja o avaliado a dialogar sobre as dificuldades sentidas.

*“Procuo fazê-lo refletir sobre aspetos que o relator já conhece e já sabe antecipadamente o que vai acontecer. Juntos temos um papel mais ativo, podemos chegar a conclusões sobre o que é que foi bem feito, o que não foi assim tão bem e que poderia ter sido melhorado. Todas as pessoas que eu observei, elas próprias chegaram à conclusão, sem ser preciso nenhuma ajuda. [os avaliados] poderiam fazer um relatório de reflexão (...) porque o facto de eles se sentarem dez ou quinze minutos a pensarem sobre aquela aula (...) já toda a gente levava uma ideia sobre aquilo. (...) e eu dizia se concordava ou não (...)” (EC)*

- **PERSPETIVA DOS AVALIADOS:**

Os avaliados quando questionados acerca dos contributos da prática supervisiva ao nível do desenvolvimento da reflexividade demonstram concordância nos testemunhos. Todos os avaliados mencionam o envolvimento, durante o processo supervisivo, em reflexões sobre determinados aspetos das práticas, tais como: os processos de ensino e aprendizagem, os aspetos a melhorar e a interpretação dos factos vividos.

*“Promoveu uma reflexão, [eu] disse-lhe o que tinha achado daquela, o que é que achei que tinha corrido bem, ou menos bem e por sua vez o relator também deu a sua opinião”.(EE)*

#### **SÍNTESE:**

A análise das perspetivas de avaliados e relatores apontam para uma opinião consensual. Os entrevistados de ambos os grupos mencionaram o envolvimento durante o processo supervisivo, em reflexões sobre determinados aspetos das práticas, tais como: o processo ensino-aprendizagem, os aspetos a melhorar, as dificuldades sentidas e a interpretação dos factos vividos. Esta abordagem reflexiva mencionada pela generalidade dos entrevistados situa-se essencialmente ao nível de uma reflexão sobre a ação, no entanto no cenário reflexivo de Schön (1983, 1987), referido por Alarcão e Tavares (2007) privilegia-se a reflexão *na* e *sobre* a ação com o objetivo de construir e

compreender o saber profissional tomando consciência da imprevisibilidade dos contextos da própria ação profissional. Partindo deste cenário poderá concluir-se que o processo superviso poderá não ter contribuído, totalmente, para um desenvolvimento da reflexividade, uma vez que apenas se refletia sobre a ação.

#### 4.2.4.3. DESENVOLVIMENTO DE PLANOS DE INTERVENÇÃO/AÇÃO:

- **PERSPETIVA DOS RELATORES:**

Na tentativa de melhor compreender os contributos da prática supervisiva foram questionados os relatores e os avaliados no sentido de averiguar a existência de planos de ação e qual a intervenção dos relatores e dos avaliados ao nível da sua definição e implementação.

Verifica-se alguma divergência nas respostas dadas pelos relatores entrevistados. De todos os relatores apenas o **EA** afirma que estava prevista a possibilidade da elaboração de planos de ação, dependendo-se da sua resposta que os mesmos seriam definidos exclusivamente pelo relator. O mesmo relator acima referido e o **EC** afirmaram que não foram colocados em prática planos de ação. Apenas o **EB** afirma que os planos de ação foram definidos, numa ação conjunta, entre relator e avaliado para aqueles em que os planos se justificavam. O **EC** apesar de mencionar que não foram estabelecidos planos de ação considera, igualmente, que estes devem ser decididos por ambas as partes (avaliado e relator). O **EB** e o **EC** demonstram considerar que o desenvolvimento de planos de ação é de grande importância para melhorar o desempenho do professor.

*“Se o supervisionado e o relator, em conjunto, chegarem à conclusão que a aula foi mesmo má (...) então é necessário que se definam estratégias para a próxima aula. (...) Teria que ser uma estratégia concertada porque o objetivo é melhorar o desempenho e não penalizar.” (EC)*

*“Estavam previstos planos de intervenção, mas não foi necessário (...) as práticas educativas/pedagógicas foram adequadas.” (EA)*

- **PERSPETIVA DOS AVALIADOS:**

Já os avaliados quando confrontados com a pertinência do desenvolvimento /definição de planos de ação em consequência do processo de supervisão são unânimes nas respostas. Todos os avaliados, apesar de confirmarem a inexistência da definição de planos de ação reconhecem a importância da definição e desenvolvimento dos mesmos em caso de necessidade.

“Não, no meu caso não foram diagnosticadas dificuldades, por isso não houve necessidade de definir planos de formação. Sim, considero [pertinente a definição de planos de ação] no caso de haver algumas lacunas, ou necessidade de formação.”. (ED)

“Não, [são definidos planos de ação]. Se alguma coisa não correr bem, ou correr menos bem é importante [a definição de planos de ação] para ajudar, no sentido de se melhorar a prática e de ajudar os alunos” (EE)

#### SÍNTESE:

De acordo com os dados apresentados nota-se uma grande diversidade nas respostas dadas, apenas os avaliados apresentam maior concordância entre si.

Dos entrevistados apenas um relator afirma que estavam previstos planos de ação e à exceção de um relator todos os entrevistados afirmaram que estes não foram colocados em prática. Apenas um relator menciona o desenvolvimento e a definição dos planos a seguir.

Quanto à proposta de planos de ação Alarcão e Tavares (2007) defendem que estes devem brotar, sempre que possível, do próprio formando (avaliado) No entanto, a análise efetuada permite constatar que este não é um procedimento levado a cabo por todos os entrevistados. As respostas são totalmente unânimes ao reconhecerem importância ao desenvolvimento/definição de planos de ação em caso de necessidade. Numa análise ao desenvolvimento de planos de ação referidos como valorizados e presumivelmente promovidos em caso de necessidade verificou-se que estes podiam corresponder aos princípios consagrados no DR 2/2010 de 23 de Junho (2000), no artigo 14 alínea a).ao responsabilizar o relator por: “ prestar ao avaliado o apoio que se mostre necessário ao longo do processo de avaliação, nomeadamente no que se refere à identificação das suas necessidades de formação”.

#### 4.2.5. CATEGORIA E: AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE SUPERVISÃO

---

Nesta categoria são apresentadas, analisadas e discutidas as informações relativas à categoria: *avaliação do processo de supervisão*, intitulada como categoria D a partir da qual será analisada a única subcategoria existente: *discussão das estratégias de supervisão*.

#### 4.2.5.1. DISCUSSÃO DAS ESTRATÉGIAS DE SUPERVISÃO:

- **PERSPETIVA DOS RELATORES:**

Dos sujeitos entrevistados o **EA** e o **EB** certificam que ao longo do processo de supervisão fomentaram a discussão das estratégias de supervisão com os avaliados, no sentido de aperfeiçoar formas de atuar e apenas o **EC** dá uma resposta oposta ao afirmar que nunca discutiu as estratégias de supervisão, uma vez que durante o processo se centrava apenas no avaliado.

*“Há um feedback do avaliado no sentido de dizer se se sentiu bem se sentiu incomodado com a minha presença, se perturbei de alguma forma, e tentamos acertar maneiras de atuar de maneira que eu faço o meu trabalho corretamente e o avaliando também.”*. (EB)

*“Não! Nunca perguntei. Nós, por norma, nunca falávamos disso [estratégias de supervisão]. Só sobre a aula e sobre o observado”* (EC)

- **PERSPETIVA DOS AVALIADOS:**

Da análise efetuada aos discursos dos avaliados respeitantes a esta subcategoria verifica-se que não existem elementos suficientes que permitam extrair qualquer tipo de conclusão, uma vez que todos os entrevistados se afastaram daquilo que realmente lhes estava a ser questionado, no entanto poder-se-ão inferir dois possíveis motivos para a falta de elementos. Por um lado este aspeto poderá ser revelador de algum desconhecimento do significado de “estratégias de supervisão” e, por outro, poderá indiciar que durante o processo de supervisão não houve fomento de discussão das estratégias de supervisão.

#### SÍNTESE:

De forma sintetizada pode concluir-se que todos à exceção de um relator indicam fomentar a discussão das estratégias de supervisão, tal como defendem Alarcão e Tavares (2007) ao afirmarem que supervisor (relator) e professor (avaliado) devem discutir as “estratégias de supervisão que melhor se ajustem à sua função de agente de desenvolvimento e aprendizagem” (p.98).

Já por parte dos avaliados não foi possível extrair qualquer tipo de informação. Tal como supramencionado este facto pode indiciar que durante o processo de supervisão não houve fomento na discussão das estratégias de supervisão ou que há algum desconhecimento no significado do termo.

#### 4.2.6. CATEGORIA F: FORMAÇÃO NA ÁREA DE SUPERVISÃO

---

Na categoria F são apresentados, analisados e discutidos os dados relativos à categoria: *formação na área de supervisão*. Os dados são apresentados de acordo com as subcategorias respectivas: *importância da formação para o desempenho da função e experiência na área de supervisão*.

##### 4.2.6.1. IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO PARA O DESEMPENHO DA FUNÇÃO:

- **PERSPETIVA DOS RELADORES:**

No que diz respeito à importância da formação para o desempenho da função de relator enquanto supervisor na ADD, os relatores são consensuais ao afirmarem a sua utilidade, no entanto são divergentes nas justificações. Por um lado o **EB** e o **EC** defendem que a formação na área de supervisão lhes permitiria um maior conhecimento da função de relator. O **EC** acrescenta que a formação nesta área lhes permitiria uma maior preparação no desempenho função, ideia também apresentada por **EA** que acrescenta que tal formação lhe poderia possibilitar um melhoramento das competências enquanto relator.

*“Eu considero sempre que a formação é uma mais-valia para o desempenho das nossas funções, para um melhoramento das nossas competências como avaliadores. É vantajosa na medida em que nos prepara melhor para o desempenho da nossa função”.* (EA)

- **PERSPETIVA DOS AVALIADOS:**

Na maioria dos relatos dos avaliados está igualmente patente a importância da formação para o desempenho da função de relator. À exceção de um dos avaliados, que não considera relevante a formação, os restantes apresentam vantagens da eventual formação. Enquanto o **EC** e o **ED** afirmam que a formação permitirá ao relator uma maior preparação para o desempenho função, o **EF** afirma que a formação pode não ser imprescindível, dependendo da experiência do relator.

*“Sim, considero importante para que os relatores estejam preparados para ajudar, não só na observação, mas também ajudar os professores que são observados”.* (ED)

*“Pode ser e pode não ser. No caso da nossa relatora ela não tem nenhuma especialização e desempenhou muito bem as funções dela, pode ser um aspeto muito positivo, por outro acho que é um bocado subjetivo”.* (EF)

##### **SÍNTESE:**

De forma genérica todos os entrevistados, tanto avaliados como relatores, corroboram a ideia de que é importante a formação específica para o desempenho da

função de relator à exceção de um avaliado que considera que não é um fator decisivo. Os entrevistados apresentam diversas vantagens para a sua importância. Afirmam assim que a formação poderá contribuir para uma maior preparação no desempenho função de relator, para um melhoramento das competências e para um maior conhecimento da função.

Alarcão e Tavares (2007) corroboram as afirmações acrescentam, no entanto, que o supervisor (relator) para

“levar a bom termo uma tarefa desta envergadura terá que dominar não apenas os conteúdos programáticos das respetivas disciplinas, mas também possuir uma boa cultura geral e uma formação efetiva nos domínios das ciências fundamentais da educação, da formação de adultos, da formação de professores, do desenvolvimento curricular, das didáticas ou metodologias de ensino e das respetivas tecnologias, ter um bom conhecimento de si próprio e ter uma atitude permanente de bom senso” (p.59).

Já o DR n.º 2/2010 de 23 de Junho estabelece que o relator deve ser, preferencialmente, detentor de formação especializada em avaliação do desempenho.

#### 4.2.6.2. EXPERIÊNCIA NA ÁREA DE SUPERVISÃO:

- **PERSPETIVA DOS RELADORES:**

Os relatores quando questionados acerca da experiência na área de supervisão apresentam respostas praticamente coincidentes. Tanto o **EA** como o **EB** afirmam que possuem experiência na área de supervisão e apenas o **EC** declara que não tem qualquer tipo de experiência na área. Pode ainda constatar-se que os relatores têm experiência de supervisão em contextos diferentes. Enquanto o **EA** teve experiência enquanto relator na ADD e não docente nos últimos quatro anos, o **EB** teve experiência na Supervisão Pedagógica, enquanto professora cooperante na Formação Inicial de Educadores.

- **PERSPETIVA DOS AVALIADOS:**

No caso dos avaliados as respostas são totalmente coincidentes, uma vez que nenhum dos avaliados possui experiência na área de supervisão.

#### SÍNTESE:

Após a apresentação dos dados pode concluir-se que apenas dois dos entrevistados tiveram experiência na área de supervisão e que ambos são relatores. Os

restantes, um relator e três avaliados, nunca tiveram experiência na área como supervisores.

Reis (2011) afirma a necessidade de se fazer uma análise criteriosa na seleção dos supervisores, uma vez que estes desempenham um papel de modelo e como tal “um bom critério para a sua seleção deverá ser a sua forte credibilidade como profissional” (p. 17). O DR n.º 2/2010, de 23 de Junho estipula, igualmente, que o “relator deve ter posicionamento na carreira e grau académico iguais ou superiores ao deste, sempre que possível.”.

#### 4.2.7. CATEGORIA G: EXPECTATIVAS RELATIVAMENTE ÀS CARACTERÍSTICAS/ATITUDES DO RELATOR

---

Nesta categoria, designada por categoria F, são apresentados, analisadas e discutidos os dados relativos às expectativas que os avaliados têm relativamente às características/atitudes de um supervisor enquanto relator no processo de ADD categoria, devido à sua natureza, excecionalmente condicionada à perspectiva dos avaliados.

- **PERSPETIVA DOS AVALIADOS:**

Ao analisarm-se os testemunhos dos avaliados podem verificar-se que as expectativas relativamente às características dos relatores variam muito de avaliado para avaliado.

Assim pode constatar-se que na perspectiva do **ED** um relator deve ter um papel preponderante na cooperação com o avaliado, devendo por isso ter a capacidade de ajudar o avaliado, competências para lhe fazer críticas construtivas e para lhe dar alguns instrumentos no sentido de ajudar o avaliado a melhorar a sua prática. O **EE** afirma que um relator deve possuir acima de tudo “*um grande sentido de operatividade, de isenção, de querer ajudar e promover a melhoria do desempenho do docente*”. O mesmo entrevistado considera ainda que o relator deve “*ser uma pessoa que tenta ser imparcial e objetiva*”. Já o **EF** considera primordial que o relator “*tenha muita experiência, que seja aberto à evolução das coisas, que possua uma forma de falar muito próxima e que tenha profissionalismo.*”.

#### SÍNTESE:

Os avaliados apresentam inúmeras expectativas relativamente às atitudes/ características que um relator enquanto supervisor no processo de ADD deve possuir. De forma genérica consideram que o relator deve ter algumas características compatíveis com as defendidas por Reis (2011) que advoga que o supervisor deve possuir capacidades de escuta ativa, de observação, de encorajamento, de reflexão, de análise, de discussão, de organização, para ser flexível e acessível. Dois dos inquiridos vão ainda ao encontro do que Sá- Chaves (2002) e Alarcão (1996) defendem que o supervisor deverá assumir a missão de melhorar ou facilitar a aprendizagem do futuro professor. Estes autores indicam que tal deve ser feito através da demonstração, da apresentação de modelos, da análise de conceitos, da exploração de atitudes e sentimentos, de jogos de simulação de problemas a resolver e da reflexão.

A efetiva avaliação de todos os docentes, em todas as instituições educativas públicas, surgiu com o DR n.º 2/2008. No entanto foi com a aprovação do novo Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário e com a publicação do DR n.º 2/2010 que a ADD abriu novos desafios à supervisão pedagógica “equacionando-a como uma das principais estratégias a promover nas escolas ” (Marchão, 2011, p. 2; DR n.º 2/2010, de 23 de Junho)

Prematuramente se decidiu orientar este percurso investigativo no sentido de procurar compreender as práticas dos relatores enquanto supervisores na ADD. Partindo deste objetivo formularam-se as seguintes questões a que se pretendeu dar resposta:

- i. Quais as práticas do supervisor, enquanto relator no processo de avaliação de desempenho docente, no ciclo da supervisão?
- ii. Qual o impacto da atmosfera afetivo-relacional promovida pelo relator no processo de supervisão?
- iii. Quais os contributos da prática supervisiva no processo de desenvolvimento profissional do professor avaliado?
- iv. Quais os contributos do processo de supervisão, para o desenvolvimento da reflexividade do professor avaliado?
- v. Qual a importância da formação específica na área de supervisão pedagógica para o desenvolvimento da função de supervisor enquanto relator na avaliação de desempenho docente?

Foram as questões e o objetivo acima referenciados que nortearam o trabalho de investigação centrando-se o estudo em dois agrupamentos distintos, aplicando-se as entrevistas semiestruturadas a relatores e avaliados na ADD desses agrupamentos de escolas, com o objetivo de compreender as práticas dos relatores enquanto supervisores na ADD.

Antes de tecer as considerações finais, não é demais lembrar que ao estudo levado a cabo está subjacente a uma metodologia de natureza qualitativa e não se aspirou encontrar explicações ou conclusões generalizáveis. Neste sentido é importante salvaguardar que em situações semelhantes o fenómeno se repetisse. É igualmente

importante não esquecer que no ano letivo em que decorreu o presente estudo a ADD se realizou ao abrigo do DR 2/2010 de 23 de Junho 2010 que viria a terminar prematuramente encurtando, desta forma o tempo disponível para a realização do estudo.

A partir da análise preliminar das respostas às entrevistas realizadas construiu-se um quadro de análise que se usou como forma de responder às questões do estudo que incluiu as seguintes categorias: as práticas de supervisão; a atmosfera afetivo-relacional que envolve o processo; os contributos da prática supervisiva; a importância da formação na área de supervisão para o desempenho da função e as expectativas relativamente às características/atitudes de um supervisor/relator, sobre as quais convém tecer algumas conclusões.

Relativamente à primeira categoria, *práticas de supervisão*, pode constatar-se que relator e avaliado se encontram em três momentos (pré-observação, observação e pós observação) o que indicia que o ciclo de supervisão se realiza em três fases que correspondem à consecução de um ciclo.

No primeiro momento do ciclo (pré-observação) pode verificar-se que as práticas dos relatores são diversificadas. No entanto nota-se uma ligeira semelhança nos procedimentos de dois dos relatores entrevistados pelo facto de pertencerem ao mesmo agrupamento e partilharem as mesmas orientações. Convém ainda salientar que os avaliados entrevistados apresentam um número de práticas dos relatores na pré-observação mais reduzidas, no entanto muito semelhantes, àquelas que os supervisores diziam ter. Este facto poderá estar associado a um conhecimento pouco alargado das funções a desempenhar pelo relator e pelo facto de não haver uma correspondência direta entre entrevistados (relatores e avaliados).

Relativamente ao segundo momento do ciclo (a observação da aula) é possível identificar dois conjuntos de diferentes propósitos para a observação de aulas e para diferentes domínios sobre os quais recai essa observação, o que surge como natural por terem sido estudados sujeitos pertencentes a dois agrupamentos.

As respostas analisadas revelam, igualmente, duas posturas distintas no que se refere à atitude dos relatores face aos avaliados durante a observação de aulas – uma que corresponde uma atitude de colaboração e de envolvimento nas atividades e outra que corresponde a uma postura de passividade e isenção de intervenção durante a observação de aulas.

Relativamente à funcionalidade dos dados recolhidos na observação de aulas parece igualmente notar-se unanimidade, uma vez que todos os relatores utilizam os dados recolhidos para uma avaliação classificativa, no entanto apenas um dos relatores o refere claramente.

Também no terceiro momento do ciclo (a pós observação) foram igualmente identificadas duas posturas distintas entre os relatores estudados. Enquanto dois relatores centram a apreciação avaliativa relativa às aulas no avaliado, o outro centra-a em si próprio e nas suas opiniões, atribuindo, respetivamente, uma maior ou menor envolvimento do avaliado na reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem em apreço.

Ao nível da discussão das estratégias de supervisão com os avaliados foi também possível identificar a existência de dois cenários distintos. De um lado é possível verificar que existem dois relatores afirmam fomentar a discussão das estratégias de supervisão, por outro lado, um dos relatores afirma não ter feito qualquer discussão acerca das estratégias de supervisão com os seus avaliados. Apesar de ser evidente a falta de elementos nas respostas dos avaliados, os seus testemunhos podem indicar que durante o processo de supervisão ou não houve fomento da discussão das estratégias de supervisão ou que há algum desconhecimento do significado do termo por parte dos avaliados.

Quanto à categoria *atmosfera afetivo-relacional que envolve o processo de ADD* pode concluir-se que a atmosfera afetivo-relacional no processo de supervisão da ADD experienciado pelos entrevistados foi sentida como positiva, tanto na opinião dos avaliados, como dos relatores. É igualmente consensual que o processo de ADD não alterou a atmosfera afetivo-relacional que os intervenientes tinham anteriormente.

Já na categoria *contributos da prática supervisiva* há sinais de que, para a maioria dos entrevistados, o envolvimento neste processo teve contributos positivos para o seu desenvolvimento profissional, na medida em que permitiu uma maior partilha de experiências e conhecimentos, uma melhoria da prática docente, um incentivo à prática educativa inovadora, um aumento do autoconhecimento e uma melhoria da capacidade de reflexão dos avaliados.

Foi igualmente unânime que o desenvolvimento de planos de ação, em caso de necessidade, contribuiria para a melhoria das práticas.

Relativamente à categoria *importância da formação na área de supervisão para o desempenho da função* confirma-se que todos os inquiridos atribuem importância à

formação específica para o desempenho da função de relator, na medida em que aquela permitirá uma maior preparação para o desempenho função, um melhoramento das competências e um maior conhecimento da função. Apesar de ser reconhecida a importância daquele tipo de formação, nenhum dos relatores possui formação na área de supervisão pedagógica o que pode indiciar que perante a falta desta formação as suas práticas se orientem com referência aos modelos de supervisão praticados pelos seus supervisores na formação inicial de professores, ou que os relatores se tenham envolvido em algum tipo de autoformação para o exercício do cargo.

Quanto à categoria *expectativas relativamente às características/atitudes de um supervisor na ADD* os avaliados identificaram características/atitudes que consideram que o relator deve ter. No seu conjunto, o relator deve ser, então: imparcial, experiente, inovador, afetuoso; profissional, objetivo, deve possuir um grande sentido de operatividade e deve ser promotor da melhoria na prática dos avaliados.

Ao longo do estudo tornou-se evidente que os relatores desempenharam funções supervisivas com características diferenciadas e diversificadas o que tornou difícil aproximar as suas posturas às características do supervisor num dos modelos de supervisão descritos no capítulo I. Apesar das diferenças identificadas Trindade (2007), considera que a supervisão pedagógica, independentemente do modelo que segue, deve ter três etapas distintas (a pré-observação, a observação propriamente dita e a pós observação) conforme feito pelos diferentes relatores.

No entanto a análise geral às respostas dos relatores apontam para o facto de entre eles se poderem identificar dois modos diferenciados de atuação, em quase todas as categorias analisadas, correspondendo quase sempre à diferenciação das práticas e opiniões expressas, por um lado por EB e EC e, por outro lado por EA possivelmente associadas ao facto dos primeiros pertencerem ao mesmo agrupamento e partilharem as mesmas orientações.

Já pela parte dos avaliados, tais diferenças não são tão notórias o que indiciará que eventualmente foram acompanhados por relatores que comungavam de perceções semelhantes, relativamente aos processos em apreço, e que desenvolveram práticas também bastante semelhantes.

Paralelamente a este facto verificou-se que os normativos da ADD não mencionam de forma explícita qualquer função do relator enquanto supervisor, apesar de estabelecer ao relator o acompanhamento e supervisão da prática pedagógica.

Tornando-se claro que não estão regulamentadas ou recomendadas práticas de supervisão e que não é exigida formação específica na área acima indicada coloca-se uma questão, que poderá merecer atenção num trabalho posterior: Com base em que princípios, pressupostos, modelos estão ser realizadas as práticas de supervisão pedagógica na ADD?

Acrescenta-se igualmente a constatação de que o DR n.º 2/2010, de 23 Junho determina que o processo de ADD visa, entre outros, o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. Desta intenção emerge uma nova questão: Como é que será possível atingir este propósito, de modo generalizado, se não estão estabelecidas/decretadas práticas supervisivas que vão ao encontro desta finalidade?

Para finalizar resta apenas apresentar algumas limitações e constrangimentos sentidos durante o estudo. A primeira prende-se com o número reduzido de sujeitos participantes no estudo, que apesar de subjacente à natureza deste, restringiu o estudo a um número muito reduzido de perspetivas. Por outro lado colocou-se, igualmente, como limitação a dificuldade em encontrar uma amostra que se mostrasse disponível para participar no estudo. Este facto impediu que as entrevistas fossem aplicadas sem que houvesse uma relação direta entre relator/avaliado, condicionando, uma possível comparação de perspetivas e a clareza em identificar de forma mais pormenorizada as práticas supervisivas dos relatores.

Constituiu ainda limitação o fato de terem sido apenas utilizadas como técnicas de recolha de dados, a análise documental e as entrevistas semiestruturadas que poderão ter condicionado as respostas para o que parecia mais conveniente, apesar dos cuidados tidos pelo entrevistador / investigador no sentido de evitar que tal acontecesse.

# Referências bibliográficas

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. e Moreira, A. (1993). *Technical rationality and learning by reflecting on action in teacher education: dichotomy or complemente*. Em *Journal of Education for Teaching*, 19,1, pags.31 a 40.

Alarcão, I. e 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*. Edições CIDInE, págs. 201-232

Alarcão, I. e Silva, I. (1981). *Psychopedagogy and Foreign Language Teacher Education. Na investigation into the Application of a Psychosocial Skill Model of Learning*. Unpublished Ph. D. Thesis, Liverpool.

Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bento, M. (2007). "A Supervisão na Formação de Professores." Retirado a 11 de Agosto de 2011 em: [http://arlequim.no.sapo.pt/supervisao\\_arlequim.htm](http://arlequim.no.sapo.pt/supervisao_arlequim.htm).

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação. *Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Coelho, A. e Oliveira, M. (2010). *Novo Guia de Avaliação de Desempenho Docente*. Lisboa: Texto Editores.

Conselho Científico para a Avaliação de Professores. (2010) *Recomendações n.6/CCAP/2010 – orientações sobre a construção dos instrumentos de registo*. Lisboa. Ministério da Educação.

Day, C. (1999). *Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. Avaliação em educação novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.

DGRHE. (2010) *Programa nacional de formação. Informação. A avaliação do desempenho dos docentes*. Lisboa. Ministério da Educação.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Fortin, M. (2000). *O processo de investigação: da conceção à realização*. Lisboa: Lusociência.

Freire, P. (1996). Educação e participação comunitária. *Inovação*, V.9, N.º 3.

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

Gil, A. (1995). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas.

Gispert, C. (dir.). (2001). *Enciclopédia geral de educação*. Lisboa: Oceano.

Gonçalves, F. (2010). Da observação de aulas à avaliação do desempenho docente: cinco princípios, um corolário e uma proposta. O primado da legitimidade explicativa ou as implicações da infra-ecologia. In Bizarro, J. (coord.), *O pólo de excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Porto: Areal Editores.

Graça, G., Duarte, A., Lagartixa, C., Tching, D., Tomás, I., Almeida, J., Diogo, J., Neves, P. e Santos, R. (2011). *Avaliação de desempenho docente – um guia para a ação*. Lisboa: Lisboa Editora.

Guerra, I. (2010). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Cascais: Principia.

Hadji, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo*. Porto: Porto Editora.

Hébert, M., Goyette, G. e Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa. Instituto Piaget.

Leite, C. (2001). *A Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Porto: Asa Editores.

Ludke, M. e André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U.

Marchão, A. (2011). Desenvolvimento Profissional dos Educadores e dos Professores – É possível conciliar a supervisão e a avaliação de desempenho?, *Proforma*, n.º03: 1-6. [online]. Retirado a 11 de Agosto de 2011 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)

Moreira, C. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Moreira, M. (2009). A avaliação do (des)empenho docente: perspectivas da supervisão pedagógica. In Vieira, Flávia [et al.], orgs. – “*Pedagogia para a autonomia : reconstruir a esperança na educação : actas do Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia*, 4, Braga, 2009” [pdf]. Braga : CIED, 2009. p. 241-258. Retirado a 15 de Fevereiro de 2011 do Repositório da Universidade do Minho em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10366>

Moreira, M.A. (2001). *A investigação-ação na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

Oliveira, L. (1992). O clima e o diálogo na supervisão de professores. *Cadernos CIDInE* 5, 13-22

Oliveira-Formosinho, J. (2002) (org.). *A Supervisão na Formação de Professores I e II*. Porto: Porto Editora.

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

Ralha-Simões, H. (1995). *Dimensões Pessoal e Profissional na Formação de Professores*. Aveiro. Coleção CIDInE.

Ramos, M., Gonçalves, R. (1996). As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática de supervisão. In Alarcão, I. (Org.), *Formação Reflexiva de supervisão: Estratégias de Supervisão*. (pp. 123-149). Porto: Porto Editora.

Rangel, M. A. (2001). *Supervisão Pedagógica. Princípios e Práticas*. São Paulo: Papyrus Editora.

Reis, P. (2011). *A observação de aulas na avaliação do desempenho docente*. Lisboa. Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Rodrigues, A. E Peralta, H. (2008). *Algumas considerações a propósito da avaliação do desempenho dos professores*. Lisboa Ministério da Educação (DGHRE).

Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão: Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves, I. (2005). Os "portfólios " reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos. Porto: Porto Editora, 2005.

Sarmiento, M. J. (1988). A Sociologia da Educação na Formação de Professores. 1.ª Conferência Internacional de Sociologia da Educação. Universidade do Minho.

Schön, D. (1992). *Os professores e a sua formação*. In Nóvoa, A. (Coord.), (pp. 77-92). Lisboa: D. Quixote.

Silva, J. M. (2009). A Avaliação de Professores e o Desenvolvimento das Lideranças Intermédias nas Escolas. In J. Ruivo e A. Trigueiro (coord.), *Avaliação de Desempenho de Professores*. RVJ, Editores e Associação Nacional de Professores, pp. 43-58.

Simões, G. (2000). *A Avaliação do desempenho docente. Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.

Trindade, M. (2007). *Práticas de Formação*. Lisboa: Universidade Aberta

Valles, M. (1997). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid. Editorial Sintesis

Vieira, F. (1993). *Supervisão. Uma Prática Reflexiva de Formação de professores*. Rio Tinto. Edições ASA.

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

## **Legislação**

Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de Janeiro. *Diário da República n.º 7 - Série I* Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto Regulamentar n.º 2/2010 de 23 de Junho. *Diário da República n.º 120 - I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23 de Junho. *Diário da República n.º 120 - I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. *Diário da República n.º 237 - I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto. *Diário da República n.º 166 - I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

# Anexos

# 1

## Anexo

Requerimento para acesso  
aos sujeitos participantes no estudo

**Exma. Senhor Diretor do Agrupamento de Escolas**

Eu, Margarida Jugundo Filipe, professora do 1.º CEB encontro-me neste momento em fase de elaboração do projeto de mestrado em Gestão, Avaliação e Supervisão Escolar, a apresentar no Instituto Politécnico de Leiria.

O projeto de mestrado intitulado: “O relator enquanto supervisor na avaliação de desempenho docente: uma relação entre a teoria e a prática” pretende, através de um estudo de caso, identificar a função dos relatores enquanto supervisores na avaliação de desempenho de docentes de 1.º CEB.

Desta forma, gostaria de convidar o agrupamento de escolas a participar nesta investigação, permitindo a recolha de dados através da aplicação de entrevistas a três professores supervisores e três professores supervisionados que estejam, no presente ano letivo, envolvidos no processo de avaliação de desempenho de docentes do 1.º CEB.

A sua colaboração neste projeto será muito útil, estando desde já garantido, sob compromisso de honra, que todos os dados serão tratados de forma anónima.

Agradeço desde já a colaboração.

Com os mais respeitosos cumprimentos,

---

*(Margarida Jugundo Filipe)*

# 2 Anexo

Declaração de consentimento informado  
dos professores avaliados participantes no estudo

Leiria, 12 de Julho de 2011

**Caro (a) colega**

Encontro-me neste momento a desenvolver o projeto de mestrado em Gestão, Avaliação e Supervisão Escolar, a apresentar no Instituto Politécnico de Leiria, para o qual venho solicitar a sua preciosa colaboração.

O projeto de investigação que me encontro a desenvolver subordina-se ao tema: “O relator enquanto supervisor na avaliação de desempenho docente: uma relação entre a teoria e a prática” e tem como objetivo principal identificar as funções do supervisor enquanto relator no processo de avaliação de desempenho docente.

Para cumprir este objetivo necessitava de conhecer a sua opinião, enquanto professor supervisionado no âmbito do processo de avaliação de desempenho docente.

Desde já cumpre-me garantir o total anonimato na apresentação dos resultados da investigação.

Respeitosos cumprimentos,

---

*Margarida Jugundo Filipe*

# 3 Anexo

Declaração de consentimento informado  
dos professores relatores participantes no estudo

Leiria, 12 de Julho de 2011

**Caro (a) colega**

Encontro-me neste momento a desenvolver o projeto de mestrado em Gestão, Avaliação e Supervisão Escolar, a apresentar no Instituto Politécnico de Leiria, para o qual venho solicitar a sua preciosa colaboração.

O projeto de investigação que me encontro a desenvolver subordina-se ao tema: “O relator enquanto supervisor na avaliação de desempenho docente: uma relação entre a teoria e a prática” e tem como objetivo principal identificar as funções do relator enquanto supervisor no processo de avaliação de desempenho docente.

Para cumprir este objetivo necessitava de conhecer a sua opinião, enquanto professor supervisor no âmbito do processo de avaliação de desempenho docente.

Desde já cumpre-me garantir o total anonimato na apresentação dos resultados da investigação.

Respeitosos cumprimentos.

---

*Margarida Jugundo Filipe*

# 4 Anexo

Matriz de objetivos das entrevistas  
aos professores relatores

## Enquadramento das entrevistas relativamente ao projeto de investigação:

**Objetivo geral:** *Compreender as práticas do relator enquanto supervisor na avaliação de desempenho docente*

**Este objetivo suscitou as seguintes questões:**

- i.** Quais as práticas do supervisor, enquanto relator no processo de avaliação de desempenho docente, no ciclo da supervisão na ótica do supervisor?
- ii.** Qual o impacto da atmosfera afetivo-relacional no processo de supervisão segundo o supervisor?
- iii.** Quais os contributos, segundo o supervisor, da prática supervisiva no processo de desenvolvimento profissional para o professor supervisionado?
- iv.** Quais os contributos do processo de supervisão, na perspetiva do relator, para o desenvolvimento do professor reflexivo?
- v.** Qual a importância da formação específica na área de supervisão pedagógica para o desenvolvimento da função de relator, na ótica do relator?

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Itens
		<b>GRUPO I</b>
Caracterizar a amostra.	- Identificar o género, idade, tempo de serviço e formação académica dos entrevistados.	1. 2. 3.
		<b>GRUPO II</b>
Analisar as práticas do supervisor no ciclo da supervisão na ótica do professor supervisor.	- Identificar a frequência com que se encontram (professor supervisor e supervisionado) no contexto do processo de supervisão; - Averiguar a consecução do ciclo de supervisão; - Analisar o papel que o professor supervisor desempenha ao nível da planificação, das estratégias, das metodologias, dos recursos e da reflexão antes da observação de aulas; - Conhecer os objetivos e/ou estratégias de observação implementados;	2. 3. 4. 4.1. 4.2. 4.3. 4.4.1 4.4.2.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar a ação/intervenção do professor supervisor na observação de aulas;</li> <li>- Analisar a funcionalidade dos dados recolhidos durante a observação das aulas;</li> <li>- Averiguar o papel que o professor supervisor desempenha na pós-observação ao nível da reflexão, da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, da interpretação dos factos, na discussão das estratégias de supervisão e na definição de planos de ação.</li> </ul>	<p><b>4.4.3.</b> <b>4.4.</b> <b>5.</b> <b>5.1.</b> <b>5.1.2.</b> <b>5.1.3.</b> <b>5.1.4.</b></p>
Conhecer a atmosfera afetivo-relacional envolvente no processo de supervisão na perspetiva do professor supervisor.	- Caracterizar o relacionamento afetivo-relacional entre professor supervisor e professor supervisionado.	<b>1.</b>
Identificar os contributos da prática supervisiva no processo de desenvolvimento profissional na ótica do professor supervisor.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar os contributos do processo de supervisão no desenvolvimento profissional do professor supervisionado;</li> <li>- Averiguar a ação do professor supervisor ao nível da planificação, das estratégias, das metodologias e dos recursos antes da observação de aulas;</li> <li>- Verificar a ação do professor supervisor ao nível da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, da interpretação dos factos e na discussão das estratégias de supervisão;</li> <li>- Identificar a existência de planos de ação.</li> </ul>	<p><b>6.</b> <b>3.</b> <b>5.</b> <b>5.1.</b> <b>5.1.2.</b> <b>5.1.3.</b> <b>5.1.4.</b></p>
Identificar, segundo a perspetiva do supervisor, o papel deste para o desenvolvimento de um professor reflexivo.	Analisar a ação do professor supervisor desempenha ao nível da reflexão antes e pós observação de aulas.	<b>3.</b> <b>5.</b>
Analisar a perspetiva do professor supervisor sobre a importância da formação específica na área de supervisão pedagógica para o desenvolvimento da função de relator.	- Averiguar qual a importância que o professor supervisor atribui à formação na área de supervisão no desempenho da função de relator.	<b>7.</b>

# 5 Anexo

Guião de entrevista  
aos professores relatores

Este inquérito, por entrevista, realiza-se no âmbito do Projeto de Mestrado em Gestão Avaliação e Supervisão. Com esta entrevista pretendem-se identificar perceções, conceções e práticas supervisivas no processo de avaliação de desempenho de docente.

Está garantido o anonimato e confidencialidade das respostas de todos os participantes.

## PARTE I

### 1. DADOS PESSOAIS

#### 1.1. Género do inquirido:

Feminino  Masculino

#### 1.2. Idade:

Até 25 anos  de 26 a 35 anos  de 36 a 45 anos  de 46 a 55 anos  superior a 56 anos

### 2. DADOS PROFISSIONAIS

1 a 5 anos  10 a 15 anos  21 a 25 anos  31 a 35 anos

6 a 10 anos  16 a 20 anos  26 a 30 anos  mais de 36 anos

### 3. FORMAÇÃO ACADÉMICA

#### 3.1. Habilitações académicas

Bacharelato  Licenciatura  Mestrado  Doutoramento  Outra

#### 3.2. Frequência atual de algum curso

Pós-graduação  Mestrado  Doutoramento  Nenhum

#### 3.3. Formação específica na área de supervisão pedagógica.

Sim  Qual? \_\_\_\_\_ Não

#### 3.4. Tem ou teve alguma outra experiência na área de supervisão? Se sim, qual?

---

## PARTE II

- 1. Como caracterizaria a relação afetivo-emocional com os professores supervisionados?**
- 2. Conhecia os professores supervisionados antes de iniciar o seu processo de avaliação de desempenho? Se sim, este contexto alterou de alguma forma o tipo de relacionamento que tinham anteriormente?**
- 3. Com que frequência se encontra com os professores supervisionados?**
- 4. Antes da observação da aula que papel desempenha enquanto supervisor? (na planificação, nas estratégias, nas metodologias, nos recursos/materiais e na reflexão)**
- 5. Define o(s) objetivo(s) e/ou estratégia(s) de observação em conjunto com o professor supervisionado?**
  - 5.1. Caso a resposta seja afirmativa, como implementa a estratégia?**
  - 5.2. Durante a fase de observação que papel desempenha o que pretende observar?**
  - 5.3. Regista a informação observada?**
    - 5.3.1. Caso a resposta seja afirmativa, de que forma o faz?**
    - 5.3.2. Caso a resposta seja negativa, porque não o faz?**
    - 5.3.3. Tem algum outro tipo de intervenção?**
  - 5.4. O que faz com os dados recolhidos na observação da aula propriamente dita?**
- 6. No encontro pós-observação que funções desempenha? (ao nível da reflexão, na avaliação do processo de ensino-aprendizagem, na interpretação dos factos e na discussão das estratégias de supervisão)**
  - 6.1. Depois da aula observada são definidos planos de ação/intervenção?**
    - 6.1.1. Se sim, partindo de que pressupostos são criados?**
    - 6.1.2. Por quem são definidos?**
    - 6.1.3. Qual o seu objetivo?**
- 7. Qual/Quais o(s) contributo(s) que espera dar ao avaliado durante o processo de avaliação?**
- 8. Considera que a formação na área de supervisão poderia ser vantajosa no desempenho da sua função de supervisor? Em que medida?**



# Anexo

Matriz de objetivos das entrevistas  
aos professores avaliados

## Enquadramento das entrevistas relativamente ao projecto de investigação:

**Objetivo geral:** *Compreender as práticas do relator enquanto supervisor na avaliação de desempenho docente*

### Este objetivo suscitou as seguintes questões:

- xi.** Quais as práticas do supervisor, enquanto relator no processo de avaliação de desempenho docente, no ciclo da supervisão segundo o professor supervisionado?
- xii.** Qual o impacto da atmosfera afetivo-relacional no processo de supervisão na ótica do professor supervisionado?
- xiii.** Quais os contributos da prática supervisiva, segundo o professor supervisionado, no processo de desenvolvimento profissional do professor supervisionado?
- xiv.** Como é que o papel do supervisor pode contribuir para o desenvolvimento do professor reflexivo, segundo a perspetiva do professor supervisionado?
- xv.** Qual a importância da formação específica na área de supervisão pedagógica para o desenvolvimento da função de relator?

Objetivos gerais	Objetivos específicos	Itens
		<b>GRUPO I</b>
Caracterizar a amostra.	- Identificar o género, idade, tempo de serviço e formação académica dos entrevistados.	1. 2. 3.
		<b>GRUPO II</b>
Analisar as práticas do supervisor no ciclo da supervisão na ótica do professor supervisionado.	- Identificar a frequência com que se encontram (professor supervisor e supervisionado) no contexto do processo de supervisão; - Averiguar consecução do ciclo de supervisão; - Analisar o papel que o professor supervisor desempenha ao nível da planificação, das estratégias, das metodologias, dos recursos e da reflexão antes da observação de aulas.	2. 5. 6. 6.1. 6.2. 7. 7.1.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar se os objetivos e/ou estratégias de observação são implementados em conjunto;</li> <li>- Averiguar de que forma é que são planificados os objetivos e/ou estratégias de observação;</li> <li>- Identificar a postura do professor supervisor na observação de aulas;</li> <li>- Averiguar o papel que o professor supervisor desempenha na pós-observação ao nível da reflexão, da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, da interpretação dos factos, na discussão das estratégias de supervisão e na definição de planos de ação.</li> </ul>	<p><b>7.1.1.</b> <b>7.1.2</b> <b>7.1.3</b></p>
<p>Conhecer a atmosfera afetivo-relacional envolvente no processo de supervisão na perspetiva do professor supervisionado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterizar a atmosfera afetivo-relacional entre professor supervisor e professor supervisionado;</li> <li>- Identificar o grau de proximidade afetivo-relacional antes do início do processo de avaliação de desempenho entre professor supervisor e professor supervisionado;</li> <li>- Analisar se a atmosfera afetivo-relacional se alterou após o início do processo de avaliação de desempenho;</li> </ul>	<p><b>1.</b> <b>3.</b> <b>4.</b> <b>10.</b></p>
<p>Identificar os contributos da prática supervisiva no processo de desenvolvimento profissional na ótica do professor supervisionado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar os contributos do processo de supervisão no desenvolvimento profissional do professor supervisionado</li> <li>- Averiguar a ação do professor supervisor ao nível da planificação, das estratégias, das metodologias e dos recursos antes da observação de aulas;</li> <li>- Verificar a ação do professor supervisor ao nível da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, da interpretação dos factos e na discussão das estratégias de supervisão;</li> <li>- Identificar os intervenientes que participam execução dos planos de ação/intervenção;</li> </ul>	<p><b>7.1.</b> <b>7.1.1.</b> <b>7.1.2.</b> <b>7.1.3.</b> <b>8.</b> <b>9.</b></p>

	- Averiguar a pertinência da definição de planos de ação/intervenção	
Identificar o papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo segundo a perspectiva do professor supervisionado.	Analisar a ação do professor supervisor desempenha ao nível da reflexão antes e pós observação de aulas.	<b>4.</b> <b>5.</b> <b>6.</b> <b>6.1.</b> <b>7.</b> <b>7.1.</b> <b>7.1.1.</b>
Analisar a perspectiva do professor supervisionado sobre a importância da formação específica na área de supervisão pedagógica para o desenvolvimento da função de relator.	- Averiguar qual a importância que o professor supervisionado atribui à formação na área de supervisão no desempenho da função de relator.	<b>9.</b>



# 7

## Anexo

Guião de entrevista  
aos professores avaliados

Este inquérito, por entrevista, realiza-se no âmbito do Projeto de Mestrado em Gestão Avaliação e Supervisão Escolar. Com esta entrevista pretendem-se identificar perceções, conceções e práticas supervisivas no processo de avaliação de desempenho de docente.

Está garantido o anonimato e confidencialidade das respostas de todos os participantes.

## PARTE I

### 1. DADOS PESSOAIS:

#### 1.1. Género do inquirido:

Feminino  Masculino

#### 1.2. Idade:

Até 25 anos  de 26 a 35 anos  de 36 a 45 anos  de 46 a 55 anos  superior a 56 anos

### 6. DADOS PROFISSIONAIS:

1 a 5 anos  10 a 15 anos  21 a 25 anos  31 a 35 anos   
6 a 10 anos  16 a 20 anos  26 a 30 anos  mais de 36 anos

### 3. FORMAÇÃO ACADÉMICA

#### 3.1. Habilitações académicas

Bacharelato  Licenciatura  Mestrado  Doutoramento  Outra

#### 3.2. Frequência atual de algum curso

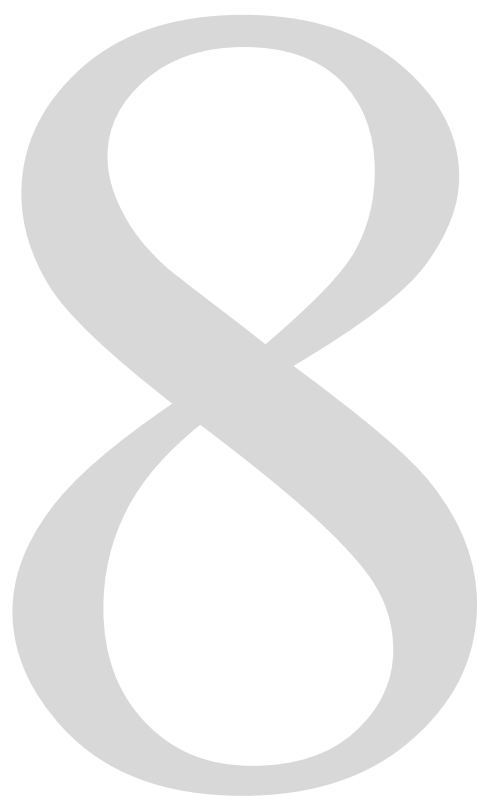
Pós-graduação  Mestrado  Doutoramento  Nenhum

#### 3.3. Formação específica na área de supervisão pedagógica.

Sim  Qual? \_\_\_\_\_ Não

#### 3.4. Tem ou teve alguma outra experiência na área de supervisão? Se sim, qual?

1. **Conhecia o relator antes de iniciar o seu processo de avaliação de desempenho? Se sim, este contexto alterou de alguma forma o tipo de relacionamento que anteriormente tinham?**
2. **Com que frequência se encontram o contexto do processo de supervisão?**
3. **Sente-se à vontade para esclarecer as suas dúvidas, partilhar inseguranças e receios com o relator?** (científicas e/ou pedagógicas)
4. **Como responde o relator às suas dúvidas?** (com críticas, com explicações, com questões no sentido de as tentar remeter de novo para si para que as esclareça por si)
5. **Antes da observação da aula qual o papel desempenhado pelo relator?** (na planificação, nas estratégias, nas metodologias, nos recursos/materiais e na reflexão)
6. **O (s) objetivo (s) e/ou estratégia (s) de observação são planificadas em conjunto?**
  - 6.1. **Caso a resposta seja afirmativa, como o fazem?**
  - 6.2. **Durante a fase de observação qual a postura do relator?** (faz registos da aula, intervém, qual a expressão facial...)
7. **No encontro pós-observação que funções desempenha o relator?** (promove a reflexão sobre o avaliação do processo de ensino-aprendizagem, sobre os problemas e dificuldades que surgiram, ajuda na interpretação dos factos e fomenta a discussão das estratégias de supervisão ou é apenas o relator que dá a sua opinião)
  - 7.1. **Depois da aula observada são definidos planos de ação/intervenção?**
  - 7.2. **Se sim, partindo de que pressupostos são criados?**
  - 7.3. **Por quem são definidos?**
    - 7.3.1. **Considera pertinente a definição de planos de ação/intervenção? Se sim, em que medida?**
8. **Que mais-valia acha que teve/está a ter com o envolvimento neste processo supervisiivo?**
9. **Considera que seria útil para a função de relator uma especialização/formação na área?**
10. **Quais as características/atitudes que considera que um relator, enquanto supervisor na avaliação de desempenho docente, deve possuir?**



# Anexo

Ficha de observação de aula  
(documento interno criado pelo CCAD  
e aprovado em Conselho pedagógico no Agrupamento B)

**Sede:**
**FICHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA**
**DISCIPLINA DE** \_\_\_\_\_ **Professor:** \_\_\_\_\_  
**UNIDADE** \_\_\_\_\_

PARÂMETROS A AVALIAR	APRECIÇÃO	Cumpre	Não cumpre	Cumpre Parcial-	Não Observ.
<b>PLANIFICAÇÃO DA AULA</b>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação prévia da planificação da unidade e da aula assistida (para contextualização da aula)</li> </ul>					
<b>1. INSTRUÇÕES</b>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informação inicial do conteúdo da aula: refere objetivos, conteúdos e tarefas, articulando com as aulas anteriores</li> </ul>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Balanço da aula: refere aquisições realizadas, progressão</li> </ul>					
<b>2. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA AULA</b>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adequação de atividades/estratégias</li> </ul>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seleção e adequação dos recursos</li> </ul>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Articulação das atividades, com sequencialidade</li> </ul>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conformidade das tarefas com os objetivos definidos e com o ritmo de trabalho dos alunos</li> </ul>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestão do tempo adequada à planificação</li> </ul>					
<b>3. METODOLOGIA PEDAGÓGICA</b>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Padrões de interação: trabalho de grupo, individual, pares...</li> </ul>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporciona iguais oportunidades de participação</li> </ul>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilita a integração e desenvolvimento de todos utilizando diferenciação pedagógica</li> </ul>					
<b>4. INTERVENÇÃO</b>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• As formas de comunicação do professor são claras, adequadas e apropriadas</li> </ul>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imprime um ritmo de aula adequado:</li> </ul>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicita e estimula o empenho dos alunos</li> </ul>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoia os alunos na execução das suas tarefas</li> </ul>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adapta adequadamente a estrutura da aula, se necessário</li> </ul>					
<b>5. CLIMA DA AULA</b>					

• Promove um bom clima de aula, com boa disposição e reforços positivos, aos alunos				
• Prevê, tenta evitar e remedeia fatores perturbadores da aula, adaptando-se a situações inesperadas				
• Exerce a sua autoridade com equilíbrio garantindo a disciplina				
• Relaciona-se de modo adequado com todos os alunos				



# Anexo

Relatório Pré e Pós observação de aula  
(documento interno criado pelo CCAD  
e aprovado em Conselho pedagógico no Agrupamento B)

**Relatório Pré – Observação de Aula**

Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Professor Avaliado \_\_\_\_\_

Professor Relator \_\_\_\_\_

**1. Perfil do grupo/turma****2. Planificação da Unidade / Módulo / Tema e Plano de Aula****2.1. Entrega atempada:**

- Planificação da Unidade / Módulo / Tema Sim  Não
- Plano de Aula Sim  Não

**2.2. Articulação do Plano de Aula com:**a Planificação da Unidade / Módulo / Tema Sim  Não **3. Considerações sobre as Expectativas para a aula**

Assinatura do Relator \_\_\_\_\_

Assinatura do Avaliado \_\_\_\_\_

**Relatório Pós – Observação de Aula**

<b>Pontos Fortes</b>
<b>Aspetos a melhorar</b>
<b>Observações</b>

Assinatura do Relator \_\_\_\_\_

Tomei conhecimento \_\_\_\_\_

(O Avaliado)

Data \_\_/\_\_/\_\_

# 10 Anexo

Grelha de Análise de Conteúdo  
(entrevistas realizadas aos relatores)

CATEGORIAS DE ANÁLISE	SUB-CATEGORIAS DE ANÁLISE	INDICADORES	ENTREVISTADON	UNIDADES DE REGISTO
<b>CICLO DE SUPERVISÃO</b>	FREQUÊNCIA DE ENCONTROS DE SUPERVISÃO	Encontros quinzenais ( <b>EA; EB</b> ) Encontros em três momentos ( <b>C</b> )	<b>A</b>	<b>EA:</b> “Esta frequência pode considerar-se <u>quinzenal</u> .”
			<b>B</b>	<b>EB:</b> “( ...) eu penso <u>que de quinze em quinze dias eu...pelo menos as que estão aqui mais próximas</u> costume ir visitar.”
			<b>C</b>	<b>EC:</b> “ <u>Exatamente...estes eram os três momentos</u> que faziam parte daquele processo específico que era a observação da aula”.
	CONSECUÇÃO DO CICLO DE SUPERVISÃO	Encontro pré-observação ( <b>EA;EB;EC</b> )  Observação ( <b>EA;EB;EC</b> )  Encontro pós-observação ( <b>EA;EB;EC</b> )	<b>A</b>	<b>EA:</b> “(...) <u>antes da observação de aulas o meu papel é sempre um papel de acompanhamento (...)</u> <u>durante a observação</u> pretendo observar (... )”. “Eu primeiro ouço o avaliado. O avaliado apresenta a sua reflexão (...)”. (encontro <u>pós observação</u> de aula).
			<b>B</b>	<b>EB:</b> (...) <u>no nosso agrupamento temos aquele encontro pré-observação em que (...)</u> “ (...) pois eu pretendo observar todos aqueles (...)”. ( <u>observação de aulas</u> ) “No encontro <u>pós-observação</u> , informo a colega se realmente (...)”.
			<b>C</b>	<b>EC:</b> “( ...) <u>Exatamente...estes eram os três momentos</u> que faziam parte daquele processo específico (...)”.
<b>PRÁTICAS DE SUPERVISÃO</b>	PRÁTICAS DO SUPERVISOR (RELATOR) ANTES DA OBSERVAÇÃO DE AULAS.	Acompanhamento do processo de planeamento ao nível da definição de objetivos ( <b>EA</b> ), estratégias ( <b>EA; EC</b> ), metodologias ( <b>EC</b> ), gestão de recursos ( <b>EC</b> ) e gestão temporal ( <b>EC</b> ).	<b>A</b>	<b>EA:</b> “(...) o meu papel é sempre um papel de <u>acompanhamento de todo o processo</u> .” “( ...) <u>acompanho a planificação, bem como a definição de objetivos e estratégias</u> . (...) <u>são esclarecidas todas as dúvidas(...)</u> ”
			<b>B</b>	<b>EB:</b> “Eu procuro <u>conhecer bem o trabalho que a colega vai desenvolver (...)</u> <u>faço-lhes perguntas de determinadas coisas que não me parecem bem esclarecidas</u> ”. <b>RPO/EB</b> Caracterização da turma; Entrega da planificação da unidade, do módulo, do tema e do plano de aula; Articulação do plano de aula com a planificação da unidade/módulo/tema; Considerações sobre as expetativas para a aula.

		<p>Esclarecimento de dúvidas (<b>EA</b>)          Conhecimento do trabalho a desenvolver (<b>EB; RPO/EB; RPO/EC</b>)          Conhecimento do contexto onde vai ser aplicado o plano (<b>RPO/EB; RPO/EC</b>)          Compreender a expectativa do professor em relação á aula (<b>RPO/EB; RPO/EC</b>)          Questionamento (<b>EB</b>)          Promoção da prática reflexiva (<b>EC</b>)          Verificar</p>	<b>C</b>	<p><b>EC:</b> “(...) o supervisor, se quiser ser imparcial e avaliar mesmo as qualidades do professor, como por exemplo, se ele é capaz de fazer uma planificação, se ele foi capaz de avaliar que estratégias é que resultariam melhor, se utilizou as metodologias adequadas às estratégias, se os recursos eram os adequados”.</p> <p>(...) imagina que a planificação era enorme... é assim, faça como quiser mas, refletindo juntos, esta planificação não está adequada a este tempo, é muito grande, veja lá, já pensou nisto?”</p> <p>“ (...) um <u>papel de espectador</u> (...) ouvir e não se vai manifestar. (...) se o supervisor quiser ajudar ... no sentido de melhorar a avaliação(...) então pode (...) <u>fazê-lo refletir</u> sobre aspetos que o relator já conhece e já sabe antecipadamente o que vai acontecer (...)”.</p> <p><b>RPO/EC</b></p> <p>Caracterização da turma;          Entrega da planificação da unidade, do módulo, do tema e do plano de aula;          Articulação do plano de aula com a planificação da unidade/módulo/tema;          Considerações sobre as expectativas para a aula.</p>
	<p>PRÁTICAS DO SUPERVISOR (RELATOR) NA OBSERVAÇÃO DE AULAS.</p>	<p>Observação dos domínios registados na grelha de observação: preparação e organização da atividade letiva (<b>EA</b>); atividade letiva (<b>EA</b>); organização e gestão da aula (<b>EA; GO/EB; GO/EC</b>); clima da aula (<b>EA; GO/EB; GO/EC</b>); relação pedagógica (<b>EA</b>); comunicação (<b>EA</b>); instruções (<b>GO/EB; GO/EC</b>); intervenção (<b>GO/EB; GO/EC</b>);</p>	<b>A</b>	<p><b>EA:</b>“ (...) <u>observo os domínios que estão registados numa grelha de observação que foi devidamente dada a conhecer aos observados. Eu observo os seguintes domínios e indicadores: preparação e organização das atividades letivas (...) observo também a realização da atividade letiva, (...)se transmite com correção científico-pedagógica os conteúdos programáticos; se cumpre o plano de aula revelando capacidade de adaptação em situações imprevistas; se utiliza uma linguagem correta, adequada e clara; se transmite a informação de forma rigorosa; se capta a atenção dos alunos, estimulando a sua participação; se integra de forma oportuna e adequada os saberes, experiências e intervenções dos alunos; se utiliza recursos adequados rentabilizando com eficácia as suas potencialidades; se orienta o trabalho dos alunos com base em instruções precisas visando a autonomia na realização de tarefas e se dá orientações sobre métodos de trabalho e de estudo na realização das tarefas. Observo, também, a relação pedagógica com os alunos através da segurança que observo na gestão da sala de aula; verifico se o docente promove um ambiente favorável à aprendizagem; se mostra firmeza nas orientações transmitidas; se procura interagir com a maioria dos alunos; se regula as intervenções de forma a promover a participação de todos; se promove a cooperação na sala de aula e se apoia os alunos quando solicitado e ou quando necessário e se mantém a disciplina.</u></p> <p>“Por vezes <u>envolvo-me nas atividades</u> (...). Não necessitei de intervenção ao nível de chamada de atenção ou de correção... foi sempre no sentido de me <u>envolver</u> nas atividades(...)”.</p>

		<p>metodologias (GO/EB; GO/EC)</p> <p>Registos da observação (EA;EB;EC)</p> <p>Envolvência nas atividades (EA)</p> <p>Colaboração (EA)</p> <p>Passividade (EB;EC)</p> <p>Isenção (EB;EC)</p> <p>Ação corretiva (EC)</p>	<p><b>B</b></p>	<p><b>EB:</b> “Pois eu pretendo <u>observar todos aqueles indicadores que estão na ficha (...)</u>”.  “Eu tento ser o mais neutra possível, de forma a não interferir e ver a autonomia do grupo, do professor (... )”.</p> <p>“(…) <u>não faço uma descrição extensiva(…) registo um tópico ou outro para depois desenvolver no relatório pós observação(…)</u>”.</p> <p>“(…) tento ser o mais <u>neutra</u> possível”.</p> <p><b>GO/EB:</b> Planificação da aula; instruções; organização e gestão da aula; metodologia pedagógica; intervenção; clima da aula;</p>
			<p><b>C</b></p>	<p><b>EC:</b> “ (...) é um <u>papel tipo de “fantasma” (...)</u>  (...) adotei uma postura de me <u>sentar lá num cantinho e tornar-me o mais invisível possível</u>”.</p> <p>“(…) pretendo observar a <u>relação pedagógica do professor com os alunos, a forma como conduz as atividades, se as atividades que selecionou estão de acordo com os objetivos planificados, no plano de aula e com os objetivos do programa, se os recursos e as estratégias estavam adequadas e a forma como se faz a diferenciação pedagógica, a forma como se enquadra dentro da turma em si</u>”.</p> <p>“(…) (registo) <u>só tópicos.</u>”</p> <p>“(…) se for assim um <u>caso muito urgente (intervenho)</u>”.</p> <p><b>GO/EC:</b> Planificação da aula; instruções; organização e gestão da aula; metodologia pedagógica; intervenção; clima da aula;</p>
	<p>PRATICAS DO SUPERVISOR (RELATOR) APÓS A OBSERVAÇÃO DE AULAS.</p>	<p>Supervisor escuta o avaliado, dá feedback e discutem em conjunto o processo ensino-aprendizagem (EA;EC)</p> <p>Reflexão sobre os pontos fortes, pontos fracos e outras observações apresentadas pelo avaliado (RPOO/EB; RPOO/EC)</p> <p>Supervisor conduz a reunião (EC)</p>	<p><b>A</b></p>	<p><b>EA:</b> “ (...) <u>ouço o avaliado e dou de imediato o feedback dessa mesma reflexão com base nos registos que efetuei</u>”.</p> <p>“(…) <u>discutimos sempre o processo de ensino-aprendizagem através de uma reflexão em conjunto(…)</u>”</p>
			<p><b>B</b></p>	<p><b>EB:</b>“(…) <u>informo a colega se realmente cumpriu o plano (...)</u> como é que decorreu, pronto(…) <u>faço uma avaliação</u>”.</p> <p>“(…) (enumero os pontos) os fortes, os menos bons e <u>enumeramos dificuldades que tenhamos sentido, “Entramos em diálogo porque (... )que às vezes nem sempre se entende muito bem”.</u></p> <p><b>RPOO/EB:</b> Pontos fortes; pontos a melhorar e observações.</p>
			<p><b>C</b></p>	<p><b>EC:</b> “ (...) <u>conduzo a reunião. Converso com o observado sobre como é que correu a aula (...)</u>”.</p> <p><u>Primeiro o supervisionado (dá o parecer) e depois o supervisor (...)</u> e trocam/ <u>discutem os assuntos em conjunto(…)</u></p> <p>“(…) quando eles (supervisionados) chegavam ao pé de mim já levavam uma ideia sobre aquilo a</p>

		Supervisor dá feedback e entra em diálogo com o avaliado para clarificar informações <b>(EB)</b>		<i>partir daí eu dizia se <u>concordava ou não</u></i> . <b>RPOO/EC:</b> Pontos fortes; pontos a melhorar e observações.
	FUNCIONALIDADE E DOS DADOS RECOLHIDOS NA OBSERVAÇÃO DE AULAS	Tratamento <b>(EA;EB;EC)</b> Avaliação <b>(EA)</b> Apresentação dos dados ao avaliado <b>(EB;EC)</b>	<b>A</b>	<b>EA:</b> “ (...) são os dados que eu recolho na observação de aulas que me vão <u>permitir avaliar o professor. Vou fazer o <u>tratamento desses dados</u>...</u> ” “Com base nos padrões de desempenho docente eu procedo ao tratamento desses dados de modo a encontrar uma avaliação de acordo com as menções para que possa fazer uma proposta de avaliação final ao júri de avaliação”.
			<b>B</b>	<b>EB:</b> “Pois... <u>preenchemos um relatório pós- observação</u> de aula, e que depois mostramos às colegas”.
			<b>C</b>	<b>EC:</b> “ <u>Analiso aquela observação e no próprio dia, de maneira a ter bastante presente o que aconteceu na aula <u>faço então o relatório que vou apresentar ao observado dois dias depois</u></u> ”.
	ESTRATÉGIAS DE OBSERVAÇÃO	O supervisor dá a conhecer a grelha de observação com os domínios definidos <b>(EA;EB;EC)</b>	<b>A</b>	<b>EA:</b> “O avaliado <u>tem conhecimento de todos os domínios</u> que vou avaliar (...) <u>tem conhecimento da grelha de observação que é preenchida por mim como avaliadora.</u> ”
			<b>B</b>	<b>EB:</b> “ <u>Sim (os supervisionados sabem o que vou observar) (...) no agrupamento também construímos uma grelha (...)</u> ”.
			<b>C</b>	<b>EC:</b> “(…) <u>as pessoas que vão ser observadas sabem o que é que vamos observar...</u> ”
ATMOSFERA AFETIVO-RELACIONAL		Atmosfera afetiva - relacional positiva <b>(EA;EB;EC)</b>  O processo de ADD não alterou a atmosfera afetivo-relacional	<b>A</b>	<b>EA:</b> “(…) a relação afetiva com os professores supervisionados é baseada numa <u>relação de confiança, estima, consideração, respeito e entreaajuda (...)</u> conhecia todos os <u>professores (antes do processo de avaliação de desempenho).</u> ” “ <u>Não se alterou (o relacionamento que tinham anteriormente) (...) manteve-se a confiança, o respeito e manteve-se a relação de entreaajuda (...)</u> ”
			<b>B</b>	<b>EB:</b> “(…) <u>tenho sempre uma atitude de aproximação, na tentativa de conhecer os colegas e a partir daí desenvolve-se todo um processo de entreaajuda e de partilha</u> ”. “ <u>Alguns, sim</u> ”. (conhecia os professores supervisionados antes de iniciar o seu processo de avaliação de

		(EA;EB;EC)		desempenho).
			<b>C</b>	<b>EC:</b> “Nós já nos conhecemos há muito tempo e mantenho uma relação de <u>amizade</u> com quase toda a gente (...)”.
CONTRIBUTOS DA PRÁTICA SUPERVISIVA	MELHORIA DAS PRÁTICAS LECTIVAS	Melhoria da prática docente (EA; EB;EC) Partilha de experiências e conhecimentos (EA;EC) Melhoria da capacidade de reflexão do docente (EA) Incentivo à prática educativa inovadora (EA) Aumento do autoconhecimento (EC)	<b>A</b>	<b>EA:</b> “ (...) <u>melhorar sempre a nossa prática</u> (...) procurar de medidas de <u>melhoramento de sucesso</u> (...) contribuir para um <u>melhoramento das capacidades individuais de cada docente</u> ” “ <u>Dei-lhes também o meu conhecimento</u> (...)” “(…) <u>partilha da minha experiência como professora</u> (...)” “(…) <u>contribuí com certeza para um melhoramento da capacidade de reflexão da prática</u> (...)” “(…) <u>poderei ter fomentado, de certo modo, o incentivo à prática educativa inovadora</u> ”.
			<b>B</b>	<b>EB:</b> “(…) <u>que de alguma forma as possa ajudar</u> ”.
			<b>C</b>	<b>EC:</b> “ (...) <u>espero ter-lhes aumentado a auto-estima e espero, também, dar-lhes algumas sugestões que possam servir para eles melhorarem a prática futura ou então mostrar-lhes, se for o caso, que o caminho que eles estão a seguir é realmente bom</u> (...)”.
	DESENVOLVIMENTO DA REFLEXIVIDADE DO PROFESSOR	Promove a reflexão sobre os processos ensino-aprendizagem (EA;EC) Ajuda na interpretação dos factos (EA;EB;EC) Dialogam sobre dificuldades (EC) Promove a reflexão sobre os aspetos a melhorar (EA;EC)	<b>A</b>	<b>EA:</b> “(…) <u>primeiro ouço o avaliado. O avaliado apresenta a sua reflexão e eu dou de imediato o feedback dessa mesma reflexão com base nos registos que efetuei</u> ”. “(…) <u>discutimos sempre o processo de ensino-aprendizagem</u> (...) refletindo sobre as atividades realizadas, objetivos alcançados, níveis de participação dos alunos, aspetos a melhorar.
			<b>B</b>	<b>EB:</b> “Eu procuro é conhecer bem o trabalho que a colega e depois, como já tenho esse conhecimento (...) Faço-lhes <u>perguntas</u> (...). “ <u>Entramos em diálogo</u> (...) para aferir esses comportamentos essas atitudes que às vezes nem sempre se entende muito bem”.
			<b>C</b>	<b>EC:</b> “(…) <u>fazê-lo refletir sobre aspetos que o relator já conhece e já sabe antecipadamente o que vai acontecer.</u> “(…) <u>juntos temos um papel mais ativo</u> (...) podemos chegar a <u>conclusões sobre o que é que foi bem feito o que não foi assim tão bem e que poderia ter sido melhorado</u> “(…)todas as pessoas que eu observei, <u>elas próprias chegaram a conclusão, sem ser preciso nenhuma ajuda</u> “(…) <u>conduzo a reunião</u> (...)”

				“(…) <u>poderiam fazer um relatório de reflexão (…)</u> porque o facto de eles se sentarem dez ou quinze minutos a <u>pensarem sobre aquela aula (…)</u> quando <u>chegavam ao pé de mim já toda a gente levava uma ideia sobre aquilo. (…)</u> (…) <u>dizia se concordava ou não (…)</u> ”
	DESENVOLVIMENTO DE PLANOS DE AÇÃO	Previstos planos de ação a seguir <b>(EA)</b>	<b>A</b>	<b>EA:</b> “ <u>Estavam previstos planos de intervenção, mas não foi necessário (…)</u> as práticas educativas/pedagógicas foram adequadas (…)”.
Não foram colocados em prática os planos de ação <b>(EA;EC)</b>		<b>B</b>	<b>EB:</b> “ <u>Sim, por vezes discutimos estratégias (…)</u> e acabamos por <u>acertar estratégias (…)</u> ” (…) <u>as colegas tentaram arranjar outras soluções</u> ” “(…) <u>proposta ... digamos, vem do avaliado (…)</u> sou capaz de <u>dar algumas dicas</u> ” “(…) <u>o objetivo é mesmo fazer com que a avaliação seja formativa e que o avaliado tire daí benefício para a sua prática.</u> ”	
Colocados planos de ação em prática <b>(EB)</b>		<b>C</b>	<b>EC:</b> “(…) <u>se o supervisionado e o relator, em conjunto, chegarem à conclusão que a aula foi mesmo má (…)</u> então é <u>necessário que se definam estratégias para na próxima aula(…)</u> ” “(…) <u>teríamos de pensar, juntos, porque é que as coisas não estavam a resultar.</u> ” “ <u>Teria que ser uma estratégia concertada (…)</u> porque o objetivo disto é <u>melhorar o desempenho e não penalizar (…)</u> ”	
AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE SUPERVISÃO	DISCUSSÃO DAS ESTRATÉGIAS DE SUPERVISÃO	Fomento da discussão de estratégias de supervisão <b>(EA;EB)</b>	<b>A</b>	“(…) <u>as estratégias de supervisão já estão definidas (…)</u> ” “(…) <u>questiono se as estratégias de supervisão foram do agrado, se acharam que foram corretas, se têm propostas a apresentar (…)</u> ”.
		Sem discussão <b>(EC)</b>	<b>B</b>	“(…) <u>há um feedback do avaliado no sentido de dizer se se sentiu bem se sentiu incomodado com a minha presença, se perturbei de alguma forma, e tentamos acertar maneiras de atuar de maneira que ...</u> ”

				<i>eu faço o meu trabalho corretamente e o avaliando também (...)</i> ”.
			<b>C</b>	<i>“Não! Nunca perguntei. Nós, por norma, nunca falávamos disso (estratégias de observação). Só sobre a aula e sobre o observado”</i>
FORMAÇÃO NA ÁREA DE SUPERVISÃO	IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO PARA O DESEMPENHO DA FUNÇÃO	Melhoramento das competências ( <b>EA</b> )	<b>A</b>	<b>EA:</b> <i>“Eu considero sempre que a formação é uma mais-valia para o desempenho das nossas funções, para um melhoramento das nossas competências como avaliadores (...)</i> ”. <i>“(…) é vantajosa na medida em que nos prepara melhor para o desempenho da nossa função”.</i> Curso de qualificação em administração escolar e educacional
		Maior preparação no desempenho função de relator ( <b>EA;EC</b> )	<b>B</b>	<b>EB:</b> <i>“Claro! (...) é fundamental (...)”.</i> <i>“Nós temos a ideia que existem diferentes formas de avaliar, diferentes formas de observar, diferentes formas de registar (...) mas há muitos aspetos que nós não consideramos, mas que são importantes (...)”.</i> Pós-graduação em Gestão e Administração Escolar
		Maior conhecimento da função de relator ( <b>EB;EC</b> )	<b>C</b>	<i>“Eu, acho que sim”.</i> <i>“Porque ficaria com mais conhecimentos (...) estaríamos mais seguros deste processo”.</i> Sem formação específica na área de supervisão
	EXPERIÊNCIA NA ÁREA DE SUPERVISÃO	Sem experiência ( <b>EC</b> )	<b>A</b>	<b>EA:</b> <i>“Sim, tenho experiência na área de supervisão como relatora da avaliação do pessoal docente nos anos de 2007/2009 e 2009/2011 (...) na avaliação de desempenho do pessoal não docente”.</i>
		Com experiência ( <b>EA;EB</b> )	<b>B</b>	<b>EB:</b> <i>“(…) tive experiência em Supervisão Pedagógica na Formação Inicial de Educadores”.</i>
			<b>C</b>	<b>EC:</b> <i>“ Não.”</i>

# 11

## Anexo

Grelha de Análise de Conteúdo  
(entrevistas realizadas aos avaliados)

CATEGORIAS DE ANÁLISE	SUB-CATEGORIAS DE ANÁLISE	INDICADORES	ENTREVISTA DO	UNIDADES DE REGISTO
<b>CICLO DE SUPERVISÃO</b>	FREQUÊNCIA DE ENCONTROS DE SUPERVISÃO	Encontros em três momentos <b>(ED;EE;EF)</b>	<b>D</b>	<b>ED:</b> “ <i>Só nos encontramos <u>em três momentos</u> na pré-observação, na observação e na pós-observação</i> ”.
			<b>E</b>	<b>EE:</b> “ <i>Tivemos apenas <u>um encontro</u> na pré-observação, na pós-observação e na observação</i> ”.
			<b>F</b>	<b>EF:</b> “ <i><u>Encontramo-nos duas vezes antes das aulas assistidas, na observação e duas depois das aulas assistidas</u></i> ”.
	CONSECUÇÃO DO CICLO DE SUPERVISÃO	Encontro pré-observação Observação Encontro pós-observação <b>(ED;EE;EF)</b>	<b>D</b>	<b>ED:</b> “ <i><u>Só nos encontramos em três momentos</u> na pré-observação, na observação e na pós-observação</i> ”.
			<b>E</b>	<b>EE:</b> “ <i><u>Na pré-observação, na pós-observação e na observação, essencialmente só isso (...)</u></i> ”.
			<b>F</b>	<b>EF:</b> “ <i><u>Encontramo-nos duas vezes antes das aulas assistidas, na observação e duas depois das aulas assistidas</u></i> ”.
<b>PRÁTICAS DE SUPERVISÃO</b>	PRATICAS DO SUPERVISOR (RELATOR) ANTES DA OBSERVAÇÃO DE AULAS.	Acompanhamento do processo de planeamento <b>(ED; EF)</b> Conhecimento do trabalho a desenvolver <b>(EE;EF)</b> Compreender se as atividades /estratégias são adequadas aos alunos <b>(EF)</b>	<b>D</b>	<b>ED:</b> “ <i>(...) o relator até me <u>deu uma sugestão</u> que depois até adotei e até utilizei</i> ” “ <i><u>Ajudou-me essencialmente ao nível das estratégias</u></i> ”. “ <i><u>Acho que referiu que estava tudo bem planificado ...não fez observações</u></i> ”.
			<b>E</b>	<b>EE:</b> “ <i>(...) antes da observação, portanto ... <u>fazia a planificação entregava-a e nas aulas observadas não houve sequer a questão de poder alguma coisa não estar bem,(...) portanto não houve nada que ...</u></i> ” “(...) não foi colocada qualquer questão.”
			<b>F</b>	<b>EF:</b> “ <i>(...) e depois ela fez a verificação...perguntou algumas coisas ...<u>porque é que eu tinha escolhido determinada estratégia, porque é que tinha optado por aquela atividade, de que forma é que iria enquadrá-la.</u></i> ” “(...) <u>o interesse dela era perceber porque é que eu tinha escolhido aquela atividade e de que forma é que iria ser benéfica para os meus alunos</u> ”

	PRÁTICAS DO SUPERVISOR (RELATOR) NA OBSERVAÇÃO DE AULAS.	Registos de observação (ED;EE;EF) Integração (EF) Sem intervenção (ED;EE;EF)	D	ED: <i>“Apenas fez alguns registos da aula, do que ia acontecendo, mas não participou na aula. Não, não... manifestou qualquer opinião... não entreviu”.</i>
		Existência de expressões faciais (EF) Inexistência de expressões faciais (ED;EE) Inexistência de pressão (EF)	E	EE: <i>“Sim, ela tomou alguns apontamentos”.</i> <i>“não, não (entreviu)”</i> <i>“não, não (fez qualquer expressão facial)...normal”.</i>
			F	EF: <i>“Ela esteve na sala integrada no grupo... ah...fez registos daquilo que observou. Por acaso não houve necessidade de fazer intervenção nenhuma e pronto pelo que eu ia vendo na maneira como ela respondia, pelas expressões percebia-se se estava a funcionar se não estava funcionar, se ela estava a concordar com aquilo que estava a fazer. Não houve nenhum momento que eu sentisse: estou a ser observada, estou a ser pressionada (...).”</i>
	PRÁTICAS DO SUPERVISOR (RELATOR) APÓS A OBSERVAÇÃO DE AULAS.	Compreender a expectativa do professor em relação à forma como decorreu a aula (ED;EE;EF) Análise da reflexão escrita da aula elaborada pelo avaliado (ED;EE;EF) Feedback do supervisor sobre o decorrer da aula (ED;EE;EF) Promoção da prática reflexiva (ED; EE; EF)	D	ED: <i>“(...) promoveu a reflexão... tentou que eu refletisse e disse o que tinha corrido bem e o que tinha corrido menos bem ... e quais foram as dificuldades que senti.”</i> <i>“(...) ela é que ia fazendo algumas observações e eu depois ia refletindo sobre o que aconteceu”.</i>
			E	EE: <i>“nós já trazíamos a nossa própria reflexão e depois disse-lhe o que tinha achado daquela aula e ...ah...o relator também deu a sua opinião”.</i>
			F	EF: <i>“Sim, promoveu a reflexão (...)primeiro perguntou-me o que é que eu tinha achado, até porque eu fiz a reflexão da aula e entreguei-lhe a seguir (...) perguntou-me o que é que eu considerava como pontos fortes, o que é que eu considerava como pontos fracos e depois ela própria deu opinião em relação ao decorrer da aula”.</i>
	ESTRATÉGIAS DE OBSERVAÇÃO	Dá a conhecer os domínios a observar (ED;EE;EF)	D	ED: <i>“(...)apresentou-nos uma grelha com tudo o que ia observar na aula... com todos os parâmetros que ia observar”.</i>
		Dá a conhecer as expectativas relativamente ao desempenho do avaliado (EE)	E	EE: <i>“Quando fui observada já sabia em que é que ia ser observada, portanto nós tínhamos toda aquela documentação relacionada com a avaliação e sabíamos perfeitamente como é que tínhamos que proceder e tendo cumprido isso não havia dúvidas”.</i>
		Informa sobre as suas funções (EF)	F	EF: <i>“Ela fez uma reunião geral onde explicou tudo isso, (...) antes da observação (...) portanto já sabíamos qual era a função dela, portanto ela já tinha explicado isso e já sabíamos o que ia observar”.</i>

ATMOSFERA AFETIVO-RELACIONAL		Relação favorável ao esclarecimento de dúvidas (ED;EE;EF)	<b>D</b>	<b>ED:</b> “(...) já conhecia a relatora há algum tempo... já tinha trabalhado neste agrupamento... até não alterou a forma de relacionamento que tinha anteriormente”. “ (...) à vontade(para esclarecer as suas dúvidas, partilhar inseguranças e receios com o relator) <u>totalmente não diria (...) até partilhámos algumas situações que aconteceram nas aulas... inseguranças e dúvidas</u> ”. “O relator (...) <u>tentou sempre resolver todas as situações que aconteceram fazendo por vezes algumas críticas, mas também tentando solucionar as dúvidas e as situações que iam aparecendo</u> ”.
		Partilha de inseguranças e dúvidas (ED;EE;EF) Troca de impressões (ED;EE) Relação de proximidade (EF) O processo de ADD não alterou a atmosfera afetivo-relacional (ED;EE;EF)	<b>E</b>	<b>EE:</b> <i>Sim</i> (conhecia o relator antes do processo de avaliação) e (este contexto) “ <i>Não, (alterou) de maneira nenhuma! (o relacionamento que tinham anteriormente).</i> ” “ <i>Sim, sem dúvida</i> (sente-se à vontade para esclarecer as suas dúvidas, partilhar inseguranças e receios com o relator). “ <i>Pronto, eu colocava (dúvidas), era uma conversa, quase uma troca de impressões sobre a aula que ia ser observada (...)</i> ”
			<b>F</b>	<b>EF:</b> “ <i>Sim.</i> ” (conhecia o relator antes do processo de avaliação) e (este contexto) “ <i>Não, nada</i> ” (alterou o tipo de relacionamento que tinham anteriormente) “ <i>Sim, bastante</i> ”. (sente-se à vontade para esclarecer as suas dúvidas, partilhar inseguranças e receios). “ <i>Ela teve sempre uma atitude muito, muito próxima, ou seja ela tentou sempre esclarecer qualquer tipo de dúvida que tivesse (...)</i> ”.
CONTRIBUTOS DA PRÁTICA SUPERVISIVA	MELHORIA DAS PRÁTICAS LETIVAS	Melhoria da prática docente (ED;EF) Não foi vantajoso o envolvimento no processo (EE) Incentivo à prática educativa inovadora (ED)	<b>D</b>	<b>ED:</b> “ <i>Ajudou-me a desenvolver outras práticas, ou a melhorar as que já faço na atualidade</i> ”.
			<b>E</b>	<b>EE:</b> “ <i>Não, não, (foi uma mais-valia o envolvimento neste processo) porque eu não alterei a minha prática, (...) por norma eu já costumo fazer o melhor possível (...) e não é neste caso que em uma aula ou duas observadas (...) que vai fazer com que a pessoa melhor. Eu acho que a troca de experiência com colegas, a partilha é muito importante. (...)por norma eu reflito sobre as aulas, sobre o que está a correr bem, porque é que determinados alunos não estão atingir determinadas competências. Eu faço essa reflexão, eu tento melhorar no dia-a-dia independentemente de ter um relator ou não</i> ”.
			<b>F</b>	<b>EF:</b> “ <i>Dá a oportunidade de corrigir as coisas que se calhar não tinha bem a noção que estava a fazer errado (...)</i> ”.
	DESENVOLVIMENTO DA REFLEXIVIDADE DO PROFESSOR	Promoção da reflexão sobre os processos ensino-aprendizagem (ED;EE;EF) Ajuda na interpretação dos	<b>D</b>	<b>ED:</b> “ <i>Sim, promoveu a reflexão (...) tentou que eu refletisse e disse o que tinha corrido bem e o que tinha corrido menos bem ... e quais foram as dificuldades que senti (...)</i> ”. “ (...) <u>ela é que ia fazendo algumas observações e eu depois ia refletindo sobre o que aconteceu</u> ”.
			<b>E</b>	<b>EE:</b> “(...) <u>promoveu a reflexão (...)</u> disse-lhe o que tinha achado daquela aula e o relator também <u>deu a sua opinião</u> ”.

		factos <b>(ED;EE;EF)</b> Promoção da reflexão sobre os aspetos a melhorar <b>(ED;EE;EF)</b>	<b>F</b>	“(....) eu trouxesse a reflexão dizia o que é que tinha achado daquela aula...o que é que achei que tinha corrido bem, ou menos bem e por sua vez o relator fez a mesma situação (...) <b>EF:</b> “(....) ela fez a verificação...perguntou algumas coisas em relação...ah...porque é que eu tinha escolhido determinada estratégia, porque é que tinha optado por aquela atividade, de que forma é que iria enquadrá-la. <b>EF:</b> “ <u>Sim, promoveu a reflexão (...). Fiz uma reflexão, ela perguntou-me o que é que eu considerava como pontos fortes, o que é que eu considerava como pontos fracos e depois ela própria deu opinião em relação ao decorrer da aula</u> ”.	
		DESENVOLVIMENTO DE PLANOS DE AÇÃO	Não foram definidos planos de ação <b>(ED;EE; EF)</b>  Importância do desenvolvimento de planos de ação <b>(ED;EE; EF)</b>	<b>D</b>	<b>ED.</b> “ <u>Não, no meu caso não foram diagnosticadas dificuldades, por isso não houve necessidade de definir planos de formação</u> ”. “ <u>Sim, considero que sim.</u> (pertinente a definição de planos de ação) <u>no caso de haver algumas lacunas, ou necessidade de formação.</u> ”.
				<b>E</b>	<b>EE:</b> “ <u>Não, não</u> (são definidos planos de ação) ” “ <u>Se alguma coisa não correr bem, ou correr menos bem é importante, (a definição de planos de ação) (...) para ajudar, no sentido de se melhorar a prática e de ajudar os alunos</u> ”
				<b>F</b>	<b>EF:</b> “ <u>Não, não</u> houve necessidade (definir planos de ação). “ <u>Se forem necessários, sim</u> (é pertinente a definição de planos de ação) (...) <u>.porque se houver necessidade de reformular alguma coisa tens oportunidade de emendar aquilo que se calhar foi uma falha (...)</u> ”
AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE SUPERVISÃO	DISCUSSÃO DAS ESTRATÉGIAS DE SUPERVISÃO	Sem elementos <b>(ED;EE;EF)</b>	<b>D</b>	-----	
			<b>E</b>	-----	
			<b>F</b>	-----	
FORMAÇÃO NA ÁREA DE SUPERVISÃO	IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO PARA O DESEMPENHO DA FUNÇÃO	Importância da formação para o desempenho da função <b>(ED;EE)</b>	<b>D</b>	<b>ED:</b> “ <u>Sim, considero importante para que os relatores estejam preparados para ajudar, não só na observação, mas também ajudar os professores que são observados</u> ”.	
		Maior preparação no desempenho função de	<b>E</b>	Sem formação específica na área de supervisão <b>EE:</b> “ <u>Sim, acho fundamental! É evidente que a pessoa que vai avaliar tem que ter uma formação e</u>	

		relator (ED)		<i>tem que ter experiência, às vezes nem sempre acontece”.</i>
		Não é relevante (EF) Sem formação específica na área de supervisão (ED;EE; EF)	F	Sem formação específica na área de supervisão <b>EF:</b> <i>“Pode ser e pode não ser. No caso da nossa relatora ela não tem nenhuma especialização e desempenhou muito bem as funções dela ...pode ser um aspeto muito positivo, por outro ... acho que é um bocado subjetivo!”</i>  Sem formação específica na área de supervisão
			D	<b>ED:</b> “Não”.
	EXPERIÊNCIA NA ÁREA DE SUPERVISÃO	Sem experiência (EC)	E	<b>EE:</b> “Não”.
			F	<b>EF:</b> “Não, nunca tive”.
	EXPETATIVAS RELATIVAMENTE ÀS CARACTERÍSTICAS/ATITUDES DE UM SUPERVISOR (RELATOR)	-----	Ajudar a melhorar a prática (ED;EE) Imparcial (EE) Ter experiência (EF) Inovador (EF) Proximidade (EF) Profissional (EF) Objetivo (EE) Operatividade (EE)	D
			E	<b>EE:</b> <i>“Primeiro um grande sentido de operatividade, de isenção (...)de querer ajudar, (...)mas também no sentido de promover a melhoria do desempenho do docente (...)e portanto, depois, ser uma pessoa que tenta ser imparcial e objetiva”.</i>
			F	<b>EF:</b> <i>“para já tem muita experiência, (...) aberta à evolução das coisa (...) uma forma de falar conosco muito próxima (...) profissionalismo.”.</i>

# 12 Anexo

Transcrição das Entrevistas

## **RELATOR 1 (EA)**

### **GI - P 3.4.**

**Entr.:** Tem ou teve alguma outra experiência na área de supervisão? Se sim, qual?

**EA:** Sim, tenho experiência na área de supervisão como relatora da avaliação do pessoal docente. Já fui relatora na avaliação respeitante ao ano de 2007/2009 e continuo em relatora no ciclo de avaliação de 2009/2011. Também tenho experiência na área de supervisão no âmbito da avaliação de desempenho do pessoal não docente.

### **G II - P 1**

**Entr.:** Como caracterizaria a relação afetivo-emocional com os professores supervisionados?

**EA:** Ah (...) caracterizo a relação afetiva com os professores supervisionados baseada numa relação de confiança, estima, consideração, respeito e entre ajuda. Os professores supervisionados têm colaborado bastante no processo de avaliação, têm colocado questões, têm tido uma atitude bastante positiva face a este processo, que tem trazido algumas dúvidas e alguns constrangimentos. Não verifico constrangimento no meu universo de avaliados.

#### **P. 2**

**Entr.:** Conhecia os professores supervisionados antes de iniciar o seu processo de avaliação de desempenho? Se sim, este contexto alterou de alguma forma o tipo de relacionamento que tinham anteriormente?

**EA:** Sim, conhecia todos os professores. Tenho com eles um trabalho desenvolvido no âmbito do departamento curricular do 1.º ciclo do qual sou coordenadora.

**Entr.:** Considera que este contexto alterou de alguma forma o tipo de relacionamentos que tinham anteriormente?

**EA:** Não se alterou, manteve-se a confiança, o respeito e manteve-se a relação de entreajuda porque todos os professores avaliados têm conhecimento da legislação em vigor e isso facilita também a relação entre avaliador e avaliado.

#### **P. 3**

**Entr.:** Com que frequência se encontra com os professores supervisionados?

**EA:** Ora bem (...) ah (...) de modo formal existe sempre o encontro na reunião de departamento curricular e também na reunião de coordenação pedagógica porque eu também desempenho funções de coordenadora pedagógica do 1.º ciclo. Esta frequência pode considerar-se quinzenal. Também em contexto informal, tenho contacto diariamente com os professores avaliados.

#### **P. 4**

**Entr.:** Antes da observação da aula que papel desempenha enquanto supervisor ao nível da planificação, nas estratégias, nas metodologias, nos recursos/materiais e na reflexão?

**EA:** O meu papel é sempre um papel de acompanhamento de todo o processo. Logo eu acompanho a planificação, bem como a definição de objetivos e estratégias. Esse trabalho é

feito em reunião marcada para o efeito onde existe uma articulação entre avaliado e avaliador de modo a que sejam esclarecidas todas as dúvidas nunca perdendo o fio condutor que é o enquadramento legal da avaliação.

**Entr.:** (...) e ao nível das metodologias? Qual o seu papel?

**EA:** Ao nível das metodologias, todos os avaliados dominam muito bem as metodologias e sabem adequa-los ao contexto da sua turma pelo que o meu papel, aí, não foi muito preponderante (...) felizmente! Mas esclareci as dúvidas que me iam sendo colocadas, nomeadamente quando fui confrontada com a seguinte questão: Qual a melhor metodologia para um determinado aluno ou para uma determinada atividade... mas senti que os professores avaliados dominam muito bem as metodologias e têm muitas opções e isso facilitou muito a minha tarefa.

**Entr.:** Relativamente às opções metodológicas... as opções eram realizadas com base na reflexão obrigando o supervisionado a refletir sobre a metodologia que considerava mais adequada ou fazia recomendações?

**EA:** Nós estabelecíamos a metodologia no momento, mas também fazíamos a reflexão. As duas situações são consideradas, ou seja no momento optamos pela metodologia, em conjunto, (...) não em todas as situações, porque houve avaliados que não sentiram dificuldades ao nível das metodologias (...) e também na reflexão também refletíamos sobre as metodologias.

#### **P. 5 e 5.1.**

**Entr.:** Define o(s) objetivo(s) e/ou estratégia(s) de observação em conjunto com o professor supervisionado?

**EA:** O avaliado tem conhecimento de todos os domínios que vou avaliar porque toda a documentação está na posse do avaliado, ou seja de documento de preparação da aula, a chamada grelha de pré-observação tem conhecimento da grelha de observação que é preenchida por mim como avaliadora e tem conhecimento, também do documento de pós observação de aula porque esses documentos foram devidamente dados a conhecer.

#### **P. 5.2**

**Entr.:** Durante a fase de observação que papel desempenha o que pretende observar?

**EA:** Durante a observação pretendo observar os domínios que estão registados numa grelha de observação que foi devidamente dada a conhecer aos observados. Eu observo os seguintes domínios e indicadores: preparação e organização das atividades letivas (isto tem a ver se o professor apresenta ou não a planificação da aula), observo também a realização da atividade letiva, onde tento verificar se o docente avaliado efetua a articulação das aprendizagens a realizar com as aprendizagens realizadas anteriormente, se transmite com correção científico-pedagógica os conteúdos programáticos; se cumpre o plano de aula revelando capacidade de adaptação em situações imprevistas; se utiliza uma língua correta, adequada e clara; se transmite a informação de forma rigorosa; se capta a atenção dos alunos, estimulando a sua participação; se integra de forma oportuna e adequada os saberes, experiências e intervenções dos alunos; se utiliza recursos adequados rentabilizando com eficácia as suas potencialidades; se orienta o trabalho dos alunos com base em instruções precisas visando a autonomia na realização de tarefas e se dá orientações sobre métodos de trabalho e de estudo na realização das tarefas. Observo, também, a relação pedagógica com os alunos através da segurança que observo na

gestão da sala de aula; verifico se o docente promove um ambiente favorável à aprendizagem; se mostra firmeza nas orientações transmitidas; se procura interagir com a maioria dos alunos; se regula as intervenções de forma a promover a participação de todos; se promove a cooperação na sala de aula e se apoia os alunos quando solicitado e ou quando necessário e se mantém a disciplina.

### **P. 5.3 e 5.3.1.**

**Entr.:** Regista a informação observada? De que forma o faz?

**EA:** Faço essa observação e registo num documento próprio que os professores avaliados conhecem.

### **P. 5.3.3.**

**Entr.:** Durante o processo de observação das aulas tem algum outro tipo de intervenção?

**EA:** Por vezes envolvo-me nas atividades (...) sou convidada pelos alunos, ou pelo professor avaliado e participo nessas atividades (...) ah (...) com muito gosto.

**Entr.:** Se, eventualmente, não fosse convidada participaria na mesma ou resguardava-se... (interpelada pelo entrevistado)

**EA:** Sempre senti um ambiente bastante favorável à minha participação (...)ah (...) fazia-o na mesma, com certeza, se achasse oportuno porque sentia que o professor estava recetivo, aliás senti em todos os professores avaliados...em todas as observações de aulas que fiz me levaram a querer que a minha intervenção poderia surgir a qualquer momento, não com o intuito de corrigir (...) não houve necessidade disso. Não necessitei de intervenção ao nível de chamada de atenção ou de correção(...) foi sempre no sentido de me envolver nas atividades até porque conheço os alunos e eles gostam muito de trabalhar comigo porque já me conhecem do apoio educativo. O ambiente foi favorável a essa envolvimento, digamos que não houve distanciamento que levasse ao constrangimento dos alunos. Foi sempre minha preocupação como avaliadora estar na sala a observar com o sentido de colaborar num bom ambiente, com sentido de fomentar uma integração...no sentido de me sentir integrada pelos alunos e de eles me sentirem como mais um elemento da turma. Chegava exatamente a dizer aos avaliados que hoje tinham mais um aluno que ia aprender.

### **P. 5.4**

**Entr.:** O que faz com os dados recolhidos na observação da aula propriamente dita?

**EA:** Ora bem (...) são os dados que eu recolho na observação de aulas que me vão permitir avaliar o professor. Vou fazer o tratamento desses dados...

**Entr.:** De que forma é que faz esse tratamento de dados?

**EA:** Com base nos padrões de desempenho docente eu procedo ao tratamento desses dados de modo a encontrar uma avaliação de acordo com as menções para que possa fazer uma proposta de avaliação final ao júri de avaliação.

## **P. 6**

**Entr.:** No encontro pós-observação que funções desempenha ao nível da reflexão, na avaliação do processo de ensino-aprendizagem, na interpretação dos factos e na discussão das estratégias de supervisão

**EA:** Eu primeiro ouço o avaliado. O avaliado apresenta a sua reflexão e eu dou de imediato o feedback dessa mesma reflexão com base nos registos que efetuei.

**Entr.:** Discutem o processo de ensino-aprendizagem? De que forma o fazem?

**EA:** Discutimos sempre o processo de ensino-aprendizagem através de uma reflexão em conjunto (...).refletindo sobre as atividades realizadas, objetivos alcançados, níveis de participação dos alunos, aspetos a melhorar. Não tenho tido oportunidade de sugerir melhorias porque as práticas que observei foram muito bem apresentadas, mas se continuar em avaliadora e sempre que seja necessário apresentar pontos menos fortes serão apresentados aquando da reflexão.

**Entr.:** E ao nível das estratégias de supervisão?

**EA:** No encontro pós observação as estratégias de supervisão já estão definidas o que posso fazer e tenho feito é discutir as estratégias de supervisão (...) porque eu também gosto que o meu trabalho enquanto avaliadora seja avaliado pelo meu avaliado (...) também para eu melhorar as minhas estratégias de supervisão. Logo há uma discussão (...) eu questiono se as estratégias de supervisão foram do agrado, se acharam que foram corretas, se têm propostas a apresentar. É feito, também, nos momentos em que reuni com o avaliado para esclarecimentos sobre avaliação, para a apresentação da documentação aprovada pela Comissão de Coordenação da Avaliação, De modo que essa discussão de estratégias é transversal a todo o processo... o processo de avaliação tem decorrido com muita partilha e tem havido um esforço para que esta avaliação contribua mesmo para o melhoramento das práticas educativas e por isso tem sido participada entre avaliador e avaliado.

### **P. 6.1.**

**Entr.:** Depois da aula observada são definidos planos de ação/intervenção?

**EA:** Estavam previstos planos de intervenção, mas não foi necessário (...) logo não foi necessário proceder a planos de ação ou de intervenção (...) ah (...) as aulas foram muito bem conseguidas (...) ah observei aulas muito dinâmicas, muito criativas (...) ah (...) muito bem conseguidas. Logo não foi mesmo necessário.

**Entr.:** Os avaliados não partilharam consigo a necessidade de serem definidos planos de ação?

**EA:** Não, os professores não sentiram, porque tal como eu, eles sentiram que os objetivos foram atingidos, que as práticas educativas/pedagógicas foram adequadas e não foi mesmo necessário desenvolver planos de ação, embora, eu, como avaliadora estivesse preparada para o fazer, mas não foi mesmo necessário desenvolver planos. Também quero referir que todas as reflexões que analisei estavam muito adequadas, muito corretas e não me causaram dúvidas.

## **P. 7**

**Entr.:** Qual ou quais os contributos que espera ter dado ao avaliado durante o processo de avaliação?

**EA:** Então todo o processo de avaliação deve ter como princípio melhorar sempre a nossa prática, neste caso a nossa prática letiva (...) ah (...) dar a nossa capacidade de reflexão crítica

na procura de medidas de melhoramento de sucesso sempre procurando cada vez mais eu pretendo que a avaliação contribua para um melhoramento das capacidades individuais de cada docente

**Entr.:** Especificamente, enquanto avaliador quais acha que foram os contributos ...enquanto avaliador?

**EA:** Enquanto avaliador? Quais os contributos? Bem o que eu dei aos colegas foi trabalho (risos), mas foi um trabalho que fizeram com muito empenho (...) bem o que é que eu lhes dei enquanto avaliadora? Dei-lhes também o meu conhecimento sobre (...) a partilha da minha experiência como professora quando fizemos reuniões, quando observei os professores (...) ah (...) contribui com certeza para um melhoramento da capacidade de reflexão da prática...porque não posso também dizer que a minha intervenção, o meu papel, como avaliadora, contribuiu, por exemplo, para um melhoramento dos conhecimentos científico pedagógicos, porque isso não se consegue em duas observações. Sinto que a minha presença foi benéfica, também, no sentido em que os professores me puderam dar a conhecer o seu trabalho, a forma como organizam as atividades letivas, a relação pedagógica com os alunos e isso pareceu-me que me agradou (...) o facto de a avaliadora estar a avaliar contextos que lhe agradaram e que os alunos...eu senti também que os alunos me receberam muito bem (...) ah (...) o avaliador, que neste caso, sou eu ...gostaram imenso de me mostrar os trabalho. Pronto eu poderei ter fomentado, de certo modo, o incentivo à prática educativa inovadora, porque sempre que eu observei práticas inovadoras, eu realcei (...) ah (...) fiz logo uma referência bastante positiva ao trabalho, inclusivamente dizendo que admirava muito determinada prática e que como professora ia também desenvolver essa estratégia (...) e tudo isso foi do agrado (...) acho que a partilha foi boa (...) também se aprende quando se procede a uma avaliação (...) talvez se aprenda mais do que aquilo que se ensina. Portanto eu recebi mais do que aquilo que dei.

## **P. 8**

**Entr.:** Considera que a formação na área de supervisão poderia ser vantajosa no desempenho da sua função de supervisora? Em que medida?

**EA:** Eu considero sempre que formação é uma mais-valia para o desempenho das nossas funções., para um melhoramento das nossas competências como avaliadores (...) ah (...) para um melhoramento de estratégias de supervisão. Sim, acho que a formação é vantajosa na medida em que nos prepara melhor para o desempenho da nossa função. Eu gosto de formação! Tenho alguma formação em supervisão, mas penso que mais formação será benéfica, sempre.

## **RELATOR 2 (EB)**

### **P. 1**

**Entr.:** Como caracteriza a relação afetivo-emocional com os professores supervisionados?

**EB:** Pois, independentemente de serem supervisionados ou não tenho sempre uma atitude de aproximação, de tentativa de conhecer os colegas e a partir daí desenvolve-se todo um processo de entreatada e de partilha.

### **P. 2**

**Entr.:** Conhecia os professores supervisionados antes de iniciar o seu processo de avaliação de desempenho?

**EB:** Alguns, sim. Este ano por exemplo tenho uma colega que assisti a aulas dela. Ela pertence ao nosso agrupamento mas este ano ela trabalha num refúgio em Faro e então não a conhecia, só a fiquei a conhecer nessa altura.

**Entr.:** Esse contexto alterou de alguma forma o tipo de relacionamento que tinham anteriormente, no caso das professoras que já conhecia?

**EB:** Não. Não porque expliquei às colegas que (...) as colegas também me conhecem. Assim como eu as conheço a elas, elas também me conhecem e sempre tentei que isto fosse uma supervisão formativa, tanto para mim como para elas porque ambos os lados aprendem com isto.

### **P. 3**

**Entr.:** Com que frequência se encontra com os professores supervisionados?

**EB:** Eu procuro semanalmente ir a todas as salas de jardim-de-infância, pré-escolar, só que são dez salas e nem sempre tenho possibilidade mas eu penso que de quinze em quinze dias eu (...) pelo menos as que estão aqui mais próximas costumo ir visitar. As outras, as vezes demoramos um pouco mais, mas (...) costumo ver.

### **P. 4**

**Entr.:** Antes da observação da aula que papel desempenha enquanto supervisora, ao nível da planificação, estratégias, metodologia, recursos, materiais e reflexão?

**EB:** Antes da (...)?

**Entr.:** (...) da observação.

**EB:** Sim pois há aquele (...) no nosso agrupamento temos aquele encontro pré-observação em que os colegas nos fazem uma caracterização do grupo e depois situam-nos no trabalho que estão a desenvolver, nas unidades que estão a tratar, e depois a partir daí apresentam-nos (...) situam-nos e apresentam-nos a planificação da atividade que vão desenvolver nas aulas assistidas.

**Entr.:** (...) E tem alguma influência na planificação? Dá sugestões para as estratégias, metodologias?

**EB:** Eu procuro é conhecer bem o trabalho que a colega (...) contextualizar bem, portanto, situar-me em relação aquilo que... aos dados que a colega apresenta e depois, como já tenho esse conhecimento, tirando aquela exceção que lhe falei que para mim foi (...) foi (...) mais difícil, ah, pronto e informar-me bem sobre o que elas vão fazer. Faço-lhes perguntas. Às vezes não é só aquilo que elas me pretendem apresentar mas também (...) faço-lhes outras questões e questiono, as vezes, determinadas coisas que não me parecem bem esclarecidas.

### **P. 5**

**Entr.:** Define objetivos ou estratégias de observação em conjunto com o professor supervisionado? Ou seja, quando vai assistir às aulas eles já sabem o que vai observar?

**EB:** Não, o colega é que me diz qual é o tema que vai tratar. Eu não faço esse tipo de sugestão. Informo é o colega qual é o método que utilizo para observar, portanto se for solicitada por uma criança pois eu respondo à criança mas eu vou estar ali e tentar interferir o menos possível. Portanto, quero que a minha observação seja neutra mas também não vou ali incomodar, entre aspas, não é, o grupo e o colega.

**Entr.:** (...) mas leva alguma grelha para observação?

**EB:** Sim, sim, sim. A nível de agrupamento também construímos uma grelha em que preenchemos e, se for necessário, também tiro algumas notas, mas tento estar mais atenta sem estar propriamente a registar tudo, tudo, tudo o que acontece.

### **P. 5.1**

**Entr.:** Acabou de responder à minha próxima pergunta: Caso a resposta seja afirmativa como implementa a estratégia (...) é com grelha de observação?

**EB:** Sim. Os colegas que vão ser avaliados também têm conhecimento destes instrumentos. O que é nós vamos observar (...) portanto, digamos que é um jogo limpo, portanto eles sabem o que é que (...) os pontos essenciais que devem focar e nós estamos atentos para os registar.

### **P. 5.2**

**Entr.:** Durante a fase de observação que papel desempenha e o que pretende observar?

**EB:** Pois eu pretendo observar todos aqueles indicadores que estão na ficha, não é? Desde a relação com os alunos, desde a maneira como a colega (...) ou os colegas, portanto (...) dinamizam a atividade que se propuseram fazer, à reação das crianças, ao (...) pronto, ao produto final, se conseguiram concretizar tudo no tempo previsto. Pronto, todos estes aspetos.

**Entr.:** (...) e desempenha mais algum papel?

**EB:** Eu tento ser o mais neutra possível, de forma a não interferir e ver a autonomia do grupo, do professor, portanto a dinâmica sem que eu interfira muito, mas se eu for solicitada não hesito em colaborar (...) mas(...)evito.

### **P. 5.3. e 5.3.1**

**Entr.:** Regista a informação observada?

**EB:** No momento?

**Entr.:** Sim.

**EB:** Sim, por vezes não faço uma descrição extensiva mas sou capaz de (...) de ter ali uma folhinha próxima, e uma caneta e registar um tópico ou outro para depois desenvolver no relatório pós observação e mesmo na conversa com a colega.

### **P. 5.3.3.**

**Entr.:** Tem algum outro tipo de intervenção?

**EB:** Não, tento ser o mais neutra possível.

#### **P. 5.4.**

**Entr.:** O que faz com os dados recolhidos na observação da aula?

**EB:** Pois (...) preenchimos um relatório pós observação de aula, e que depois mostramos às colegas.

#### **P. 6.**

**Entr.:** No encontro pós-observação que funções é que desempenha?

**EB:** Pois, informo a colega se realmente (... se cumpriu o plano (...) se, se (...) se eu consegui observar todos aqueles tópicos que tinha de observar, como é que decorreu, pronto (...) faço assim uma avaliação.

**Entr.:** (...) e essa avaliação é centrada no supervisor ou no supervisionado?

**EB:** ...

**Entr.:** Na reflexão apresenta logo os pontos negativos, positivos (...)?

**EB:** Sim (...) os fortes os menos bons e enumeramos dificuldades que tenhamos sentido, porque...é o que eu digo, esta observação tem um carácter formativo. Por vezes até (...) aconteceu-me este ano, uma colega que tinha previsto uma atividade de ciências e que não correu bem e ela pediu-me outra aula assistida, portanto, em vez de duas teve três. Ela quis mostrar que (...) realmente numa segunda aula ela (...) correu-lhe muito melhor.

**Entr.:** Então, no fundo a reflexão é feita mais pelo supervisor que pelo supervisionado (...)?

**EB:** Entramos em diálogo porque depois há aspetos que (...) às vezes há pequenas coisinhas que nós não entendemos no momento porque é que aconteceu assim, ou porque é que respondeu assim a uma criança, ou (...) e depois este encontro também serve um pouco para aferir esses comportamentos essas atitudes que às vezes nem sempre se entende muito bem.

**Entr.:** (...) e ao nível das estratégias de supervisão? Há uma discussão?

**EB:** Sim, tanto no encontro pré (...) em que eu digo mais ou menos a atitude que eu vou ter, tentando ser neutra, também neste pós há um feedback do avaliado no sentido de dizes se se sentiu bem, se (...) se sentiu incomodado com a minha presença, se perturbei de alguma forma, e tentamos acertar maneiras de atuar de maneira que (...) eu faço o meu trabalho corretamente e o avaliando também.

#### **P. 6.1. e 6.1.1.**

**Entr.:** Depois da aula observada são definidos planos de ação, intervenção?

**EB:** Sim. Por vezes discutimos estratégias e dizemos: olha, (por exemplo nesse caso que te disse à pouco) pareceu-me que se tivesses feito desta forma ou se tivesses assumido esta atitude em determinado momento as coisas poderiam ter corrido de outra maneira. E a colega por vezes reconhece, outras vezes justifica-me porque é que teve outra atitude e não aquela e acabamos por acertar estratégias. Numa vez seguinte já reparo que as colegas não cometeram esses erros, ou tentaram arranjar outras soluções.

### **P. 6.1.2.**

**Entr.:** Então os planos são sempre definidos em conjunto, tanto pelo avaliado como pelo avaliador (...)?

**EB:** O trabalho maior, a proposta (...) digamos vem do avaliado. Nós, se entendermos (...) há casos que nós sentimos segurança, que o colega está à vontade e deixamos o colega fazer. Quando nós sentimos que nós podemos ajudar de alguma forma, aí (...) pronto, sou capaz de dar algumas dicas.

### **P. 6.1.3.**

**Entr.:** E qual é o objetivo destes planos de intervenção?

**EB:** Pois, o objetivo é mesmo fazer com que a avaliação seja formativa e que o avaliado tire daí benefício para a sua prática.

### **P. 7.**

**Entr.:** Qual ou quais os contributos que espera ter dado ao avaliado durante este processo de avaliação

**EB:** Pois, que seja (...) para já que as pessoas se sintam bem, não se sintam constrangidas com a minha atuação e com a minha presença e que de alguma forma as possa ajudar.

### **P. 8.**

**Entr.:** Considera que a formação na área de supervisão poderia ser vantajosa no desempenho da função de supervisor?

**EB:** Claro! (riso) É fundamental e, como disse, tive algumas cadeiras em supervisão e pronto, é sempre importante. É um papel muito difícil.

**Entr.:** Em que medida é que acha que pode ajudar?

**EB:** Nós temos a ideia que existem diferentes formas de avaliar, diferentes formas de observar, diferentes formas de registar e (...) pronto, porque há muitos aspetos que nós não consideramos mas que são importantes e só precisando é que poderia dizer mais qualquer coisa (...) assim, não sei exatamente

## **RELATOR 3 (EC)**

### **P.1**

**Entr.:** Como caracteriza a relação afetivo-emocional com os professores supervisionados?

**EC:** No caso deste departamento do 1.º ciclo são condições especiais porque quase todas as pessoas deste departamento foram meus colegas de trabalho em anos anteriores, em muitos anos anteriores. **(Pergunta 2)** Portanto nós já nos conhecemos há muito tempo e mantenho uma relação de amizade com quase toda a gente, de maneira que à exceção de dois professores, todos o resto faz parte do meu círculo profissional. Já os conheço há muitos anos e não alterou nada o relacionamento que tinha com eles, anteriormente embora, de início, houvesse (...) quando surgiu este processo de avaliação, portanto no outro ciclo avaliativo anterior, houvesse alguma

resistência da parte de alguns mas com o passar do tempo as pessoas forma percebendo que este era um trabalho a ser desenvolvido, sério e que não desferia de modo algum na relação que nós tínhamos. Não tive problemas nenhuns com ninguém.

### **P. 3**

**Entr.:** Com que frequência se encontra com os professores supervisionados?

**EC:** Sempre que havia necessidade de lhes comunicar alguma informação nova, sobre a avaliação, sempre que era necessário combinarmos algum tipo de procedimento, como calendarizar as observações, como combinar que tipo de impressos que deveríamos preencher para a avaliação final e depois, para além de isso, encontramos-nos treze vezes durante o ano em situações formais, de reunião de departamento. Para além disso encontrava-me sempre que necessário, quando eles vinham ao agrupamento entregar qualquer papel que fosse (...) portanto, quase todos os dias. Agora, sobre avaliação, encontros mesmo para falar sobre avaliação era mesmo só quando havia algumas (...) diretrizes novas por parte do ministério, ou então sempre que havia necessidade de comunicar algum procedimento novo que era necessário. Pronto sempre que houve essa necessidade, por exemplo antes de iniciarmos (...) de combinarmos quando iríamos ter as aulas observadas, reuni-me com toda a gente para lhes explicar como é que as coisas se iam proceder, o que é que era necessário, que tipo de documentos é que as pessoas tinham de ler. Depois assim, para além disso mando e-mails com alguma frequência.

**Entr.:** Ainda neste ponto costumavam-se encontrar-se antes da observação, pós-observação ou só durante a observação?

**EC:** Exatamente (...) estes eram os três momentos que faziam parte daquele processo específico que era a observação da aula, não é? A Observação da aula é apenas um pontinho de todo o processo da avaliação. Há muito mais para além disso porque, para já, não considero justo que uma avaliação seja dada só pelo que se observou naquelas duas aulas. É impossível! Há muito mais para além disso. Há todo um trabalho que o professor desenvolve antes, há o trabalho que o professor desenvolve depois, há a postura, há a relação com os outros e que não serão em duas aulas que nós (...) é muito difícil avaliar as outras pessoas, os colegas, se nós não tivermos um conhecimento mais alargado, mais para além disto. Senão fica (...) não considero justo que (...) imagina que íamos observar a tua aula e naquele dia, por motivos que tu não controlas, tais como os miúdos estarem (...) algum dos miúdos estarem com algum problema na escola e as coisas correram mal. É verdade ainda tínhamos outra (aula observada) mas imagina que (...) pronto, não tinhas planificado (...) hum (...) até costumavas fazer as coisas diferentes mas naquele dia, como ias ser observada, planificaste daquela forma porque achaste que assim ia correr melhor. Mas afinal, como não tinhas experiência no assunto, a “coisa” não correu. Achas que deves ser penalizada por causa disso? É evidente que não!

Entre o avaliador e o avaliado tem de haver sempre um contacto muito mais alargado, um conhecimento maior. É evidente que, às vezes, isso não é possível. E porque isso não é possível, há muita gente com dificuldade em avaliar as pessoas que são do seu grupo, porque não as conhece, pura e simplesmente! Portanto os únicos dados que tem para avaliar são: as aulas que observou e os documentos que pediu. Porque também são diferentes, não é?

**Entr.:** Gostaria de saber se realmente se encontravam antes das aulas observadas e depois delas...

**EC:** Sim! Então, com certeza! Antes, durante e depois (risos)! Senão, como é que poderíamos fazer uma reflexão? Temos que refletir antes, temos que, na (...) e temos que refletir depois!

#### **P. 4**

**Entr.:** Antes da observação da aula que papel desempenha enquanto supervisora, ao nível da planificação, estratégias, metodologia, recursos, materiais e reflexão?

**EC:** É assim, supostamente (...) supostamente, o supervisor, se quiser ser imparcial e avaliar mesmo as qualidades do professor, como por exemplo, se ele é capaz de fazer uma planificação, se ele foi capaz de avaliar que estratégias é que resultariam melhor, se utilizou as metodologias adequadas às estratégias, se os recursos eram os adequados. Se nós deixarmos, para avaliar o professor quanto a isto tudo, então vai ter um papel de expectante, vai ouvir e não se vai manifestar. Mas se o supervisor quiser ajudar (...) não é no sentido de melhorar a avaliação, é sim ajudar o desempenho da pessoa que ele está a avaliar, então pode dizer: olhe (...) É assim, imagina que a planificação era enorme (...) é assim, faça como quiser mas, refletindo juntos, esta planificação não está adequada a este tempo, é muito grande, veja lá, já pensou nisto? Fazê-lo refletir sobre aspetos que o relator já conhece e já sabe antecipadamente o que vai acontecer. Às vezes isso acontece, depende. Depois na reflexão já é diferente, juntos já têm um papel mais ativo. Juntos já podem chegar a conclusões, sobre o que é que foi bem feito o que foi não foi assim tão bem e que poderia ter sido melhorado, o que falhou aqui, o que falhou ali (...) mas normalmente, olha, todas as pessoas que eu observei, elas próprias chegaram a conclusão, sem ser preciso nenhuma ajuda, o que deveriam ter feito melhor. Porque são pessoas responsáveis, já tinham refletido antes, levaram isto a sério e fizeram as coisas como deve ser. No meu grupo acho que as coisas corram muito bem.

**Entr.:** Então, antes da observação, todo o processo é centrado na reflexão?

**EC:** Pois! Pensar um pedacinho! E pensar depois também, não é? Para melhorar para a segunda atuação (...) olha a tua foi muito melhor que a primeira, portanto vês, resultou!?

#### **P. 5**

**Entr.:** Define objetivos ou estratégias de observação em conjunto com o professor supervisionado?

**EC:** Hum (...) Não! É assim (...) na aula (...) normalmente, na primeira aula eu digo para as pessoas estarem à vontade e que eu estou ali como colaborante, mas, repara, as pessoas que vão ser observadas sabem o que é que vamos observar...

#### **P. 5.2**

**Entr.:** Durante a fase de observação que papel desempenha e o que pretende observar?

**EC:** Olha, normalmente é um papel tipo de “fantasma”, ou seja, a princípio pensei que talvez fosse bom para o professor ficar mais descontraído, o facto de eu me integrar na dinâmica do grupo, mas depois, em reunião de avaliadores, decidiu-se que essa não seria a postura mais correta, porque ia influenciar de alguma forma, negativa ou positiva (...) e é verdade (...) não é? Porque as coisas podem correr bem ou mal e se o avaliador estiver lá a participar ativamente, tem uma cota parte de responsabilidade naquilo, não é? Pode influenciar positivamente porque

dá uma ajuda mas também pode influenciar negativamente se os miúdos ficarem mais excitados, ou assim (...) Portanto, depois disto, adotei uma postura de me sentar lá num cantinho e tornar-me o mais invisível possível.

Quanto à segunda parte da pergunta...

**Entr.:** (...) o que pretende observar?

**EC:** O que pretendo observar (...) pretendo observar a relação pedagógica do professor com os alunos, a forma como conduz as atividades, se as atividades que selecionou estão de acordo com os objetivos planejados, no plano de aula e com os objetivos do programa também, e depois se os recursos e as estratégias estavam adequadas e a forma como se faz a diferenciação pedagógica, a forma como se enquadra dentro da turma em si

### **P. 5.3.**

**Entr.:** Regista a informação observada?

**EC:** Ah...Só tópicos!

### **P. 5.3.3.**

**Entr.:** Tem algum outro tipo de intervenção?

**EC:** Só se for assim um caso... hum muito urgente. Mas de resto, não.

### **P. 5.4.**

**Entr.:** O que faz com os dados recolhidos na observação da aula propriamente dita?

**EC:** Analiso aquela observação, e no próprio dia de maneira a ter bastante presente o que aconteceu na aula e faço então o relatório que vou apresentar ao observado dois dias depois.

### **P. 6.**

**Entr.:** No encontro pós-observação que funções é que desempenha? Mais uma vez ao nível da reflexão, da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, na interpretação dos factos recolhidos na observação e na discussão das estratégias de supervisão?

**EC:** Pronto, para já conduzo a reunião. Converso com o observado sobre como (...) vamos refletir sobre como é que correu a aula (...) o que é que ele achou...pronto.

**Entr.:** E a reflexão é centrada no supervisor ou no supervisionado?

**EC:** Não, no supervisionado, no que é que ele fez e como é que (...) é na pessoa que foi observada, no que ele fez, mas (pausa)

**Entr.:** Quem dá o parecer? É o supervisor?

**EC:** Os dois! Primeiro o supervisionado e depois o supervisor e trocam (...) discutem os assuntos em conjunto, se concordam ou não concordam. Acho que toda a gente concordou com o que eu disse (...) ninguém me disse que (riso) se acharam que eu disse (...) ninguém teve

coragem de dizer que não tinha concordado! Mas o que é que se pode fazer aqui? Aqui é o momento certo para se tentar chegar a uma conclusão sobre o que não correu bem e o que é que correu muito bem (...) e o que é que poderia ter corrido melhor e de que forma poderia ter corrido melhor. Não é suficiente dizer que isto não estava bem. Não estava bem, porque é que não estava bem e o que é que se poderia ter feito para estar bem.

**Entr.:** Mas leva o supervisionado a tentar descobrir por ele próprio (...)?

**EC:** A minha pergunta é sempre esta: o que é que tu achaste da aula? Eu disse às pessoas, a título facultativo, não era obrigatório, poderiam fazer um relatório de reflexão, eles próprios. Não que isso tivesse grande importância (...) para me entregarem, porque o meu relatório já estaria feito, mas porque o facto de eles se sentarem dez ou quinze minutos a pensarem sobre aquela aula, isso ia levá-los a refletir. Portanto quando eles chegavam ao pé de mim já toda a gente levava uma ideia sobre aquilo. Portanto a minha primeira pergunta era sempre: o que é que achaste? Como é que tu achas que correu? E depois a partir daí eu dizia se concordava ou não. Realmente acho que a maior parte das vezes as opiniões coincidiam.

**Entr.:** Ao nível das estratégias de supervisão, por norma perguntava aos supervisionados sobre o que é que acharam do processo de supervisão?

**EC:** Não! Nunca perguntei. Nós, por norma, nunca falávamos disso. Só sobre a aula e sobre o observado.

#### **P. 6.1. e 6.1.1.**

**Entr.:** Depois da aula observada são definidos planos de ação, intervenção?

**EC:** É assim, se a aula...se o supervisionado e o relator, em conjunto, chegarem à conclusão que a aula foi mesmo má, que as estratégias não estavam de acordo com os conteúdos nem com o perfil da turma, nem com as necessidades dos alunos, se as coisas correram mal, então é necessário que definam estratégias para na próxima aula (Telefone interrompe o raciocínio).

**Entr.:** Estávamos nos planos de ação e intervenção.

**EC:** Pronto, e depois teríamos então que fazer um intervenção mais (...) hum (...) mais centrada naquilo onde vimos dificuldades. Imagina que o professor não tinha dificuldade em programar, mas tinha dificuldade em aplicar na sala de aula. Então teríamos de pensar, juntos, porque é que as coisas não estavam a resultar. Talvez reformular ou os recursos que usamos ou então as estratégias, de acordo com o que foi observado.

#### **P. 6.1.2.**

**Entr.:** Por quem são definidos os planos de ação?

#### **P. 6.1.3.**

**Entr.:** E qual é o objetivo destes planos de intervenção?

**EC:** Teria também de ser refletindo, pelos dois em conjunto. O supervisor (...) ah (...) parte-se do pressuposto, que é uma pessoa mais experiente e o supervisionado que tem aquelas

dificuldades. Porque nunca resultará se o supervisor impuser um caminho a seguir (...) ah (...) isto não resulta, resulta sim se for uma estratégia concertada. Pode sugerir um ou outro e desenvolvem os dois a ideia porque é assim a pessoa que vai dar a aula e que vai ser observada tem que estar à vontade se não é pior a “emenda que o soneto” e o objetivo disto é melhorar o desempenho e não penalizar alguém. Aliás o objetivo desta avaliação deveria ser sempre ajudar as pessoas a melhorar e não a seleccioná-las e escaloná-las ...

### **P. 7.**

**Entr.:** Qual ou quais os contributos que espera ter dado ao avaliado durante este processo de avaliação

**EC:** Olha eu espero ter-lhes aumentado a autoestima (é uma coisa muito importante) e espero, também, dar-lhes algumas sugestões que possam servir para eles melhorarem a prática futura ou então mostrar-lhes, se for o caso, que o caminho que eles estão a seguir é realmente bom, por às vezes há pessoas que estão a desenvolver determinadas estratégias e que estão um bocadinho inseguras e depois acabam por chegar à conclusão que estão a fazer bem e que é de continuar.

### **P. 8.**

**Entr.:** Considera que a formação na área de supervisão poderia ser vantajosa no desempenho da função de supervisor?

**EC:** Eu acho que sim.

**Entr.:** Em que medida é que acha que pode ajudar?

**EC:** Porque ficaria com conhecimentos mais (...) pronto para já permitia-me partilhar opiniões porque nós estamos a fazer isto (...) nós reunimos o grupo de relatores da escola mais a CCAD e trocamos opiniões, mas se estas opiniões fossem mais alargadas ou se houvesse um estudo, ou se nós tivéssemos conhecimento e analisássemos outros estudos feitos estaríamos mais seguros deste processo. Mas isto é processo de tal forma escorregadio que do próprio Ministério da Educação (ME) as informações mudam todos os dias. As diretrizes que nós temos hoje são umas, amanhã são outras (...) o sentido é diferente (...) Não se chegou ainda a um ponto que nós possamos refletir sobre isto e tomar decisões seguras, nos estamos sempre a ver o que acontece amanhã e é sempre diferente.

## **AVALIADO 1 – (ED)**

### **P1**

**Entr.:** Conhecia o relator antes do processo de avaliação?

**ED:** Sim, ah...

**Entr.:** Este contexto alterou de alguma forma o tipo de relacionamento que tinham anteriormente?

**ED:** Não, até não alterou muito, porque ... quer dizer (...) já conhecia a relatora há algum tempo (...) já tinha trabalhado neste agrupamento (...) até não alterou a forma de relacionamento que tinha anteriormente.

## **P2**

**Entr.:** Com que frequência é que se costumavam encontrar em contexto de supervisão?

**ED:** Ah...

**Entr.:** Encontravam-se antes da observação, na observação e pós-observação?

**ED:** Só nos encontramos em três momentos na pré-observação, na observação e na pós-observação

## **P3.**

**Entr.:** Sente-se à vontade para esclarecer as suas dúvidas, partilhar inseguranças e receios com o relator?

**ED** Sim (...) ah, à vontade, totalmente não diria (...) mas (...) sim, até partilhámos algumas situações que aconteceram nas aulas... inseguranças e dúvidas

**Entr.:** Só havia este procedimento relativamente às aulas observadas, ou também havia este à vontade em relação a outras aulas?

**ED:** Nas outras também acontecia o mesmo, uma vez que o relator era também coordenador de departamento.

## **P4.**

**Entr.:** Como responde o relator às suas dúvidas, caso haja? (com críticas, com explicações, com questões no sentido de as tentar remeter de novo para si para que as esclareça por si?)

**ED:** (...) o relator foi muito...tentou sempre resolver todas as situações que aconteceram fazendo por vezes algumas críticas, mas também tentando solucionar as dúvidas e as situações que iam aparecendo.

**Entr.:** Mas críticas em que sentido?

**ED:** (...) fazia sempre críticas construtivas.

## **P5.**

**Entr.:** Antes da observação da aula qual o papel desempenhado pelo relator? (ajudou na planificação, nas estratégias, nas metodologias, nos recursos/materiais e na reflexão?)

**ED:** Na pré-observação da aula assistida apresentei-lhe o que estava a pensar fazer... a planificação, ah (...) a planificação da unidade, a planificação semanal e a planificação da aula ...e o relator até me deu uma sugestão que depois até adotei e até utilizei.

**Entr.:** e ao nível das metodologias e dos recursos?

**ED:** Ajudou-me essencialmente ao nível das estratégias.

**Entr.:** e na reflexão? Fê-la refletir sobre a forma como tinha preparado a aula?

**ED:** (...) acho que referiu que estava tudo bem planificado... não fez observações.

#### **P. 6. e 6.1.**

**Entr.:** Os objetivos e as estratégias foram planificados em conjunto?

**ED:** Não (...) eu planifiquei tudo e o relator só sugeriu uma alteração.

**Entr.:** o relator disse-lhe o que ia observar?

**ED:** Sim, apresentou-nos uma grelha com tudo o que ia observar na aula... com todos os parâmetros que ia observar.

#### **P. 6.2.**

**Entr.:** Durante a observação qual foi a postura do relator (...) faz registos? (...) entreviui? Fez alguma expressão facial?

**ED:** Apenas fez alguns registos da aula, do que ia acontecendo, mas não participou na aula. Não, não (...) manifestou qualquer opinião (...) não entreviui.

#### **P.7**

**Entr.:** No encontro pós-observação que funções desempenham o relator? Promoveu a reflexão sobre a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, sobre os problemas e dificuldades que surgiram? Ajudou na interpretação dos factos?

Fomentou a discussão das estratégias de supervisão ou é apenas o relator que dá a sua opinião?

**ED:** Sim, promoveu a reflexão (...) ah (...) tentou que eu refletisse e disse o que tinha corrido bem e o que tinha corrido menos bem (...) e quais foram as dificuldades que senti (...) ah (...).

**Entr.:** Mas foi o relator que a levou à descoberta?

**ED:** Sim, sim, ela é que ia fazendo algumas observações e eu depois ia refletindo sobre o que aconteceu.

#### **P. 8.1.**

**Entr.:** Depois da aula observada são definidos planos de ação? Por exemplo são definidos planos de formação?

**ED:** Não, no meu caso não foram diagnosticadas dificuldades, por isso não houve necessidade de definir planos de formação.

#### **P. 8.1.2.**

**Entr.:** Considera pertinente a definição de planos de ação?

**ED:** Sim, considero que sim, no caso de haver algumas lacunas, ou necessidade de formação que (...) que se veja que é necessário.

#### **P. 9**

**Entr.:** Que mais-valia acha que teve com o envolvimento neste processo supervisivo?

**ED:** Ajudou-me a desenvolver outras práticas, ou a melhor as que já faço na atualidade.

#### **P. 10**

**Entr.:** Considera que seria útil para a função de relator uma especialização/formação na área?

**ED:** Sim, considero importante para que os relatores estejam preparados para ajudar, não só na observação, mas também ajudar os professores que são observados.

#### **P. 11**

**Entr.:** Quais as características/atitudes que considera que um relator, enquanto supervisor na avaliação de desempenho deve possuir?

**ED:** Ah (...) deve tentar ajudar o professor a melhorar a sua prática dando-lhe, dando-lhe alguns instrumentos (...) ah (...) fazendo críticas construtivas para que ele possa melhorar e evoluir.

### **AVALIADO 2 – (EE)**

#### **P.1**

**Entr.:** Conhecia o relator antes do processo de avaliação?

**EE:** Sim (pausa)

**Entr.:** Este contexto alterou de alguma forma o tipo de relacionamento que tinham anteriormente?

**EE:** Não, de maneira nenhuma!

#### **P. 2**

**Entr.:** Com que frequência é que se costumavam encontrar em contexto de supervisão?

**EE:** Na pré-observação, na pós-observação e na observação, essencialmente só isso. Tivemos apenas um encontro na pré-observação, na pós-observação e na observação.

#### **P. 3.**

**Entr.:** Sente-se à vontade para esclarecer as suas dúvidas, partilhar inseguranças e receios com o relator?

**EE:** Sim, sem dúvida, mas isso também das pessoas em questão.

#### **P. 4.**

**Entr.:** Como responde o relator às suas dúvidas, caso haja? (com críticas, com explicações, com questões no sentido de as tentar remeter de novo para si para que as esclareça por si?)

**EE:** Pronto, eu colocava (...) era uma conversa, quase uma troca de impressões sobre a aula que ia ser observada (...) ah (...)

**Entr.:** Então (...) como esclarecia as duvidas? Com críticas, com explicações, com questões no sentido de as tentar remeter de novo para si para que as esclareça por si?

**EE:** Não era ali mesmo...até porque não surgiu nenhuma dúvida que (...) que (...) obrigasse a uma pesquisa, ou a uma reflexão maior, portanto foram coisas relativamente simples e por isso foi mesmo uma troca mesmo de impressões, não mais do que isso.

#### **P.5.**

**Entr.:** Antes da observação da aula qual o papel desempenhado pelo relator? (ajudou na planificação, nas estratégias, nas metodologias, nos recursos/materiais e na reflexão?

**EE:** Ele observava, porque, portanto nós...

**Entr.:** Antes da observação da aula!

**EE:** Antes da observação, portanto (...) fazia a planificação entregava-a e nas aulas observadas não houve sequer a questão de poder alguma coisa não estar bem, portanto quando fui pedir as minhas aulas assistidas (...) ah (...) portanto, estava perfeitamente a par daquilo que se ia passar, do trabalho que se ia desenvolver, portanto não houve nada que ...

**Entr.:** (...) e ao nível das metodologias?

**EE:** Não foi colocada qualquer questão.

**Entr.:** (...) e ao nível das estratégias?

**EE:** Nada, não foi colocada qualquer questão.

#### **P. 6. e 6.1.**

**Entr.:** Os objetivos e as estratégias foram planificados em conjunto?

**EE:** Quando fui observada já sabia em que é que ia ser observada, portanto nós tínhamos toda aquela documentação relacionada com a avaliação e sabíamos perfeitamente como é que tínhamos que proceder e tendo cumprido isso não havia dúvidas.

#### **P. 6.2.**

**Entr.:** Durante a observação qual foi a postura do relator (...) faz registos? Entreviui? Fez alguma expressão facial?

**EE:** Não fez (...) ah (...) é assim (risos) eu estou habituadíssima a ter pessoas dentro da sala, portanto era mais uma e neste caso a coordenadora (relatora). Esta também perfeitamente à vontade e portanto aquilo aconteceu com muita naturalidade, portanto (pausa)

**Entr.:** (...) não houve registos?

**EE:** Sim, ela tomou alguns apontamentos.

**Entr.:** (...) e entreviui?

**EE:** Não, não

**Entr.:** (...) manteve alguma expressão facial?

**EE:** Não, não (...) normal.

### **P. 7**

**Entr.:** No encontro pós-observação que funções desempenham o relator? Promoveu a reflexão sobre a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, sobre os problemas e dificuldades que surgiram? Ajudou na interpretação dos factos?

Fomentou a discussão das estratégias de supervisão ou é apenas o relator que dá a sua opinião?

**EE:** Sim, promoveu a reflexão (...) ah (...) nós já trazíamos a nossa própria reflexão e depois disse-lhe o que tinha achado daquela aula e (...) ah (...) o relator também deu a sua opinião.

**Entr.:** Mas foi o relator que a questionou primeiramente?

**EE:** Não, nós após cada observação tínhamos mesmo que fazer, para entregar ao relator, uma reflexão da aula e depois quando eu trouxesse a reflexão dizia o que é que tinha achado daquela aula...o que é que achei que tinha corrido bem, ou menos bem e por sua vez o relator fez a mesma situação: o que é que tinha observado, o que é que tinha achado positivo (...) ah...

**Entr.:** Então houve partilha de ideias?

**EE:** Precisamente.

### **P. 8.1.**

**Entr.:** Depois da aula observada são definidos planos de ação? Por exemplo são definidos planos de formação?

**EE:** Não, não!

### **P. 8.1.2.**

**Entr.:** Considera pertinente a definição de planos de ação?

**EE:** Se alguma coisa não correr bem, ou correr menos bem é importante, mas isso faz parte da nossa prática pedagógica. Quando nós desenvolvemos uma atividade com os alunos que vemos que surgem dificuldades, na própria atividade ou nos alunos em particular todos nós fazemos uma reflexão, independentemente de serem aulas observadas ou não. No meu caso, nas aulas observadas, não se colocou essa questão.

**Entr.:** (...) mas, em que medida é que considera que é importante a definição de planos de acção?

**EE:** Só para ajudar, no sentido de se melhorar a prática e de ajudar os alunos (...) se de facto existir dificuldades

### **P. 9**

**Entr.:** Que mais-valia acha que teve com o envolvimento neste processo supervisoivo?

**EE:** (Risos) sinceramente, eu não concordo muito com este tipo de avaliação, embora como lhe diga, acho que o relator era excepcional (pausa) a avaliação deve ser feita, mas não desta forma

**Entr.:** Então acha que não foi uma mais-valia o envolvimento neste processo?

**EE:** Não, não, porque eu não alterei a minha prática, nem fiz nada especial porque ia ter uma aula observada. Aquilo que eu tinha planificado para aquela semana (...) ah (...) e para aquele dia em particular não foi nada pensando: pronto é uma aula observada vou fazer uma coisa diferente (...) não

**Entr.:** Então e ao nível do desenvolvimento pessoal e profissional?

**EE:** Não, porque por norma eu já pratico, eu já costumo fazer o melhor possível e fazer aulas diversificadas e fazer aquilo que é importante para os alunos e não é neste caso que em uma aula ou duas observadas, ou três, ou até mesmo em meia dúzia que fossem que vai fazer com que a pessoa melhor. Eu acho que a troca de experiência com colegas, a partilha é muito importante. Este sistema, como digo, não tem qualquer (...) As aulas correram muito bem, não tive qualquer problema (...) ah (pausa). Poderá nalguns contextos ou nalgumas situações ser útil, mas no meu caso pessoal, não vi que a minha prática melhorasse o que melhorasse significativamente porque houve um relator, porque tive aulas observadas... por norma eu reflito sobre as aulas, sobre o que está a correr bem, porque é que determinados alunos não estão atingir determinadas competências. Eu faço essa reflexão, eu tento melhorar no dia-a-dia independentemente de ter um relator ou não

#### **P. 10**

**Entr.:** Considera que seria útil para a função de relator uma especialização/formação na área?

**EE:** Ah (...) eu acho que sim. No meu caso a pessoa tinha formação e tempo de serviço suficiente para, realmente, avaliar. Sim, mas acho fundamental! É evidente que a pessoa que vai avaliar tem que ter uma formação e tem que ter experiência, às vezes nem sempre acontece.

#### **P. 11**

**Entr.:** Quais as características/atitudes que considera que um relator, enquanto supervisor na avaliação de desempenho deve possuir?

**EE:** Primeiro um grande sentido de operatividade, de isenção...Portanto de querer ajudar, portanto está ali para observar e para avaliar, mas também no sentido de promover a melhoria do desempenho do docente porque acho que é esse o objetivo maior da avaliação de desempenho... e portanto, depois, ser uma pessoa que tenta ser imparcial e objetiva.

### **AVALIADO 3 (EF)**

#### **P. 1**

**Entr.:** Conhecia o relator antes do processo de avaliação?

**EF:** Sim (pausa)

**Entr.:** Este contexto alterou de alguma forma o tipo de relacionamento que tinham anteriormente?

**EF:** Não, nada (pausa)

## **P. 2**

**Entr.:** Com que frequência é que se costumavam encontrar em contexto de supervisão?

**EF:** Encontramo-nos duas vezes antes das aulas assistidas, na observação e duas depois das aulas assistidas.

## **P. 3.**

**Entr.:** Sente-se à vontade para esclarecer as suas dúvidas, partilhar inseguranças e receios com o relator?

**EF:** Sim, bastante (pausa)

## **P. 4.**

**Entr.:** Como responde o relator às suas dúvidas, caso haja? (com críticas, com explicações, com questões no sentido de as tentar remeter de novo para si para que as esclareça por si?)

**EF:** Ela teve sempre uma atitude muito, muito próxima, ou seja ela tentou sempre esclarecer qualquer tipo de dúvida que tivesse, se bem que não houve grandes momentos de dúvidas em relação aquilo que ia fazer, mas sempre que foi preciso ela esclareceu.

**Entr.:** Então e ao nível das metodologias e das estratégias?

**EF:** Sim, qualquer tipo de dúvida, ela esclarecia (pausa)

**Entr.:** Então (...) como esclarecia?

**EF:** Quando tivesse alguma dúvida ela questionava, mas no meu caso isso não aconteceu.

## **P. 5.**

**Entr.:** Antes da observação da aula qual o papel desempenhado pelo relator? (ajudou na planificação, nas estratégias, nas metodologias, nos recursos/materiais e na reflexão?)

**EF:** Eu fiz a planificação como habitualmente se faz, não é? E depois ela fez a verificação (...) perguntou algumas coisas em relação (...) ah (...) porque é que eu tinha escolhido determinada estratégia, porque é que tinha optado por aquela atividade, de que forma é que iria enquadrá-la. Portanto, hum... e a partir daí fazia-se a (pausa)

**Entr.:** O relator ajudou na planificação? De que forma?

**EF:** Inicialmente não fui eu que fiz a planificação, as estratégias, metodologias, recursos, tudo. Depois ela fez a verificação e uma vez que ela não conhecia a turma (...) ah...hum (...) qual era o interesse dela era perceber porque é que eu tinha escolhido aquela atividade e de que forma é que iria ser benéfica para os meus alunos.

## **P. 6. e 6.1.**

**Entr.:** Os objetivos e as estratégias foram planificados em conjunto?

**EF:** Ela fez uma reunião geral onde explicou tudo isso, portanto na altura que nós para as aulas de observação e antes da observação (...) aqueles momentos que tivemos com ela, portanto já sabíamos qual era a função dela, portanto ela já tinha explicado isso e já sabíamos o que ia observar.

#### **P. 6.2.**

**Entr.:** Durante a observação qual foi a postura do relator (...) faz registos? Entreviui? Fez alguma expressão facial?

**EF:** Ela esteve na sala integrada no grupo (...) ah (...) fez registos daquilo que observou. Por acaso não houve necessidade de fazer intervenção nenhuma e pronto pelo que eu ia vendo na maneira como ela respondia, pelas expressões percebia-se se estava a funcionar se não estava funcionar, se ela estava a concordar com aquilo que estava a fazer, se não (...) Portanto, mas, não, não, não teve ali, mas teve enquadrado. Não houve nenhum momento que eu sentisse: estou a ser observada, estou a ser pressionada, não, não...

#### **P. 7**

**Entr.:** No encontro pós-observação que funções desempenham o relator? Promoveu a reflexão sobre a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, sobre os problemas e dificuldades que surgiram? Ajudou na interpretação dos factos?

Fomentou a discussão das estratégias de supervisão ou é apenas o relator que dá a sua opinião?

**EF:** Sim, promoveu a reflexão (...) ah (...) primeiro perguntou-me o que é que eu tinha achado, até porque eu fiz a reflexão da aula e entreguei-lhe a seguir. Fiz uma reflexão, ela perguntou-me o que é que eu considerava como pontos fortes, o que é que eu considerava como pontos fracos e depois ela própria deu opinião em relação ao decorrer da aula.

#### **P. 8.1.**

**Entr.:** Depois da aula observada são definidos planos de ação? Por exemplo são definidos planos de formação?

**EF:** Não, não houve necessidade porque as duas aulas correram muito bem e não houve necessidade de fazer reformulações, nem nada disso.

#### **P. 8.1.2.**

**Entr.:** Considera pertinente a definição de planos de ação?

**EF:** Se forem necessários, acho que sim.

**Entr.:** Em que medida é que considera que é importante a definição de planos de ação?

**EF:** Ah (...) porque é assim: se (...) hum (...) se nós estamos ali com uma pessoa que tem muito mais experiência que nós e nos diz: olha se eu fosse a ti fazia assim, assim, assim experimentas alterar a estratégia é obvio que para ti é bom porque tu estás a aprender (...) ah (...) é uma aprendizagem constante e se houver necessidade de reformular alguma coisa tens oportunidade de emendar aquilo que se calhar foi uma falha tua, não é? Porque pode acontecer.

#### **P. 9**

**Entr.:** Que mais-valia acha que teve com o envolvimento neste processo supervisivo?

**EF:** Ah (...) uma mais-valia? Eu acho que é um bocado aquilo que eu disse antes. Dá-te a oportunidade de tu corrigires coisas que se calhar não tinhas bem a noção que estavas a fazer errado e a partir do momento que uma pessoa que está de fora te diz: “Olha vê lá que se calhar esta estratégia parecia funcionar, mas afinal não funciona bem no teu grupo” (...) ah (...) basicamente é isso.

#### **P. 10**

**Entr.:** Considera que seria útil para a função de relator uma especialização/formação na área?

**EF:** Pode ser e pode não ser. No caso da nossa relatora ela não tem nenhuma especialização e desempenhou muito bem as funções dela (...) pode ser um aspeto muito positivo, por outro acho que é um bocado subjetivo!

#### **P. 11**

**Entr.:** Quais as características/atitudes que considera que um relator, enquanto supervisor na avaliação de desempenho, deve possuir?

**EF:** Para já acho que deve ter uma postura (...) ah (...) eh (...) é (...) quer dizer é difícil porque é assim a relatora que nós tivemos é uma pessoa muito profissional e nós já estávamos à espera do que é que se ia passar, portanto acho que ela é uma referência para a nós, portanto o profissionalismo dela, a atitude que ela tem dela falar connosco...

**Entr.:** O que entende por profissionalismo?

**EF:** Ah (...) hum (pausa) para já tem muita experiência, já tem muito tempo de ensino, ela é uma pessoa muito aberta à evolução das coisas (...) ah (...) tem uma forma de falar connosco muito próxima (...) não é aquela pessoa que se mostra numa posição acima de nós. É nossa colega, mas ao mesmo tempo se for preciso dizer que (...) se nós não percebermos da forma mais correta ela diz, portanto isso é o que eu considero profissionalismo. Apesar de ela ter uma relação muito próxima connosco ela diz, ela é capaz de separar as coisas (...) devia ter feito assim, não devias ter feito desta forma., acho que falhaste neste aspeto porque (...) portanto acho que é isso.