

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E AVALIAÇÃO DE DOCENTES: IMAGINAR, CONHECER, REFLECTIR, AGIR!

**SUPERVISIÓN PEDAGÓGICA Y EVALUACIÓN DE DOCENTES: IMAGINA,
DESCUBRE, REFLEJAR Y ACTUAR!**

**EDUCATIONAL SUPERVISION AND EVALUATION OF TEACHERS: IMAGINE,
DISCOVER, REFLECT, AND ACT!**

Cornélia Garrido de Sousa Castro

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2011 - Volumen 4, Número 2

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num2/art11.pdf>

Fecha de recepción: 25 de abril de 2011

Fecha de dictaminación: 10 de octubre de 2011

Fecha de aceptación: 26 de octubre de 2011

“Pensar exige tranquilidade, persistência, seriedade, exigência, método, ciência” (Nóvoa, 2005, p. 9).

As várias reflexões efetuadas em torno da questão da identidade profissional/profissionalidade docente dos professores, nas suas várias e diversificadas vertentes, são objeto de interesse e atenção e são aqui introduzidas a propósito da necessidade de um professor reflexivo, capaz de ser supervisor.

“Os Professores: Quem são? Onde Vêm? Para onde vão?” (Nóvoa, 1989). O mesmo autor refere: “(...) Estamos a assistir, nos últimos anos, a um regresso dos professores à ribalta, depois de quase quarenta anos de relativa invisibilidade. É certo que a sua importância nunca esteve em causa, mas os olhares viraram-se para outros problemas e preocupações (...)” (Nóvoa, 2007, p. 1). Nesta mesma intervenção, o autor refere ainda que a OCDE, a partir de 1997, alertou para o problema das aprendizagens (*Learning Matters*), como resultado da difusão em todo o mundo de estudos internacionais, comparados, nomeadamente o designado por PISA (*Programme for International Student Assessment*). Nóvoa refere ainda que a mesma OCDE, publica, em 2005, um relatório (*Teachers Matter*) o qual traz “uma nova preocupação social e política que inscreve” (Nóvoa, 2007, p. 1) “as questões relacionadas com a profissão docente como uma das grandes prioridades das políticas nacionais” (Nóvoa, 2007, p. 1; OCDE, 2005).

À luz destes pressupostos parece ser necessária uma redefinição da profissionalidade docente, sobretudo do papel que os professores são chamados a desempenhar nas escolas. “(...) As políticas de descentralização do ensino e as orientações neoliberais criam realidades novas que obrigam a repensar a condição docente e a consciência profissional (...)” (Nóvoa, 1999, p. 211). Assim, deverá ser tido em conta o estatuto socioeconómico, a imagem pública dos professores, o afirmar de uma consciência coletiva. De facto, “(...) A política de devolver a escola à sociedade, responsabilizando a sociedade pela escola, (...), tem consequências decisivas na construção da profissão docente, facto que as estratégias de supervisão e formação não podem ignorar” (Nóvoa, 1999, p. 211).

Curiosamente, uma década mais tarde, Carlos Marcelo (2009, p. 8) refere que:

(...) Muito se tem escrito sobre a influência que as actuais mudanças sociais estão a ter na sociedade propriamente dita, na educação, nas escolas e no trabalho dos professores. Sempre soubemos que a profissão docente é uma “profissão do conhecimento”. O conhecimento, o saber, tem sido o elemento legitimador da profissão docente e a justificação do trabalho docente tem-se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos. Para que este compromisso se renove, sempre foi necessário, e hoje em dia é imprescindível, que os professores – da mesma maneira que é assumido por muitas outras profissões – se convençam da necessidade de ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal. Zabalza (2000) afirmava que convertemos “a agradável experiência de aprender algo de novo cada dia, num princípio de sobrevivência incontornável”. Sendo assim, para os docentes, ser professor no século XXI pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias-primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender (...).”

Hoje, apesar de reconhecermos a situação descrita pelos dois autores atrás citados, cremos que é possível, a muitos professores, não perderem a motivação e a esperança de, mesmo em contexto social, económico, político ou outro adverso, continuarem a ser profissionalmente obstinados e persistentes, no sentido de responder às imensas e diversas exigências e solicitações que lhes são requeridas.

Assim, as reflexões efetuadas sobre a redefinição da profissionalidade docente nas suas várias e diversificadas vertentes e o papel que os professores devem desempenhar na escola, são objeto de interesse e atenção tendo originado questionamento sobre as características que um supervisor deve possuir. Neste sentido, começa-se por abordar algumas das reflexões e ideias encontradas na literatura sobre profissionalidade docente, tentando-se partir, de seguida, para a abordagem das características que um supervisor deve possuir.

Os vários olhares e definições de supervisão aqui referidos enquadram teoricamente a opção pela proposta de uma atividade de planeamento supervisivo que se entendeu desenvolver no âmbito *meso* – subdepartamento de física e química (subcoordenação). É objetivo detetar pontos fortes e/ou constrangimentos que permitam identificar ou consolidar as estratégias aplicadas que possam conduzir a melhoria das aprendizagens.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

“(…) Rudduck referia-se ao desenvolvimento profissional do professor como «a capacidade do professor em manter a curiosidade acerca da sua turma; identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas experientes como apoio na análise de situações» (Marcelo, 2009, p. 9). Deste ponto de vista, o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções (...)” (Marcelo, 2009, p. 9).

“(…) Bransford, Darling-Hammond e LePage defendem que, para dar resposta às novas e complexas situações em que se encontram os docentes, é conveniente pensar nos professores como «peritos adaptativos», ou seja, pessoas que estão preparadas para fazer aprendizagens eficientes ao longo da vida (...) (Marcelo, 2009, p. 13). São as condições sociais em permanente mudança no mundo de hoje que exigem às pessoas a aliança da competência à capacidade de inovação. O conceito de *perícia* aplica-se também à profissão docente e assim, nesta, haverá que distinguir os professores, não só em função da idade, mas também em função dos níveis de perícia pelo que será necessário distinguir os professores peritos dos professores principiantes (Marcelo, 2009).

Bereiter e Scardamalia referem que um professor perito será aquele que apresenta “um elevado nível de conhecimentos e destreza, coisas que não se adquirem de forma natural mas que requerem uma dedicação especial e constante (Marcelo, 2009), não sendo “com o mero transcorrer dos anos que o professor perito conquista a sua competência profissional (Marcelo, 2009, pp. 13-14). Os mesmos autores (Marcelo, 2009) indicam ainda que o professor só atingirá o pensamento e uma ação característicos de um perito, se refletir sobre a sua atividade e sobre a forma como a concretiza (Marcelo, 2009). Convém aqui definir as características de um perito, ainda segundo Bereiter e Scardamalia (Marcelo, 2009, p. 14): i) ter complexidade de competências; ii) possuir uma grande quantidade de conhecimentos e iii) assinalar a própria estrutura do conhecimento. “Os peritos têm uma estrutura de conhecimento profunda e de multi-níveis, com muitas conexões inter e intra-nível”, “recorrem a uma estrutura abstracta do problema e utilizam uma grande variedade de tipos de problemas guardados na memória”. Os mesmos autores dão ainda ênfase à *perícia fluida* ou adaptativa (por oposição a uma *perícia cristalizada*), a qual “consiste em capacidades que surgem quando o perito enfrenta novas e desafiantes situações” e “...desenvolve-se ao longo da vida, à medida que as pessoas enfrentam novas situações” (Marcelo, 2009, p. 14).

No mundo de hoje é incontornável a necessidade de uma aprendizagem ao longo da vida para todos. Sempre o foi para os professores. Mas hoje, mais que nunca, pois como educadores, deverão estar na linha da frente. Por isso, a questão da supervisão deve estar na “ordem do dia”, sempre presente na mente de um professor que queira aprofundar e melhorar a sua competência profissional e pessoal. Impõe-se, portanto, considerar a supervisão nas suas várias e diversas vertentes.

Segundo Oliveira-Formosinho: “Um dos desafios que hoje se coloca à supervisão em Portugal é o alargamento do seu campo de actuação de modo a incluir, para além da formação inicial dos professores, também a responsabilidade pelo desenvolvimento qualitativo da escola e de todos quantos nela trabalham (Vasconcelos, 2009, p. 94), tendo a supervisão que “(...) encarar fundamentalmente dois níveis:

1. a formação e o desenvolvimento profissional dos agentes de educação e a sua influência no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos;
2. o desenvolvimento e a aprendizagem organizacionais e a sua “influência no desenvolvimento na qualidade da vida da escola (...)” (Vasconcelos, 2009, p. 94).

Nesta visão do desenvolvimento qualitativo da escola, enquadra-se também a definição de *supervisor*, preconizada por Alarcão e Roldão (2008, p. 26):

(...) O supervisor é (...) alguém que influencia o processo de socialização, contribuindo para o alargamento da visão de ensino, (...) estimulando o auto-conhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a prática profissional.

A natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho superviso, assente num acompanhamento e discussão permanente do processo e da acção e seus resultados parece ser um alicerce para a construção do conhecimento profissional.”

Oliveira-Formosinho (Vasconcelos, 2009, p. 94) afirma ainda que:

(...) fazer supervisão não é um processo meramente técnico. É um processo social em que as dimensões cognitiva e relacional se conjugam instrumental e estrategicamente em função dos dois objectivos acima mencionados. E acrescenta “à capacidade de analisar e discutir criticamente os contextos em que ele próprio, os outros e a escola, se situam, bem como os sinais indicadores de mudança a efectuar, há que conjugar a capacidade de criar situações de observação e inteligibilidade dos fenómenos e das situações, pela construção, tanto quanto possível partilhada de sentidos (...)” (Vasconcelos, 2009, p. 94).

(...) Assim “as novas funções do supervisor implicam conhecimentos ao nível das pessoas e da sua actuação em grupo, ao nível da profissão, da organização e do contexto sociocultural e político” (Vasconcelos, 2009, p. 95) como: i) conhecimento da escola como organização; ii) conhecimento dos membros da escola e das suas características como indivíduos e como grupos (representações, competências, níveis de envolvimento, potencialidades e atitudes); iii) conhecimento das estratégias de desenvolvimento institucional e profissional; iv) conhecimento das ideias e das políticas actuais sobre educação (Vasconcelos, 2009).

A qualificação dos professores tem vindo a ser uma preocupação dos governos e a legislação portuguesa refere que isso “(...) exige um corpo docente de qualidade (...) estando a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estreitamente articulada com a qualidade da qualificação dos educadores e professores (...)” (Decreto-Lei n.º 43/2007, p. 1320). A mesma legislação refere ainda que a prática de ensino supervisionada inclui “observação e colaboração em situações de educação e ensino” (Decreto-Lei

n.º 43/2007, p. 1324) e é concebida "(...) numa perspetiva de desenvolvimento profissional como futuros docentes e promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional (...) (Decreto-Lei n.º 43/2007, p. 1324; Alarcão, Leitão, Roldão, 2009, p. 2).

De facto, autores como Hanushek (2005, p. 15) referem que para melhorar a qualidade das aprendizagens, há que investir na escola:

(...) una sociedad con una fuerza laboral que haya recibido más educación puede esperar un mayor crecimiento económico, aunque es posible que los resultados tarden años em materializar-se. La calidad, medida en función de las aptitudes matemáticas y científicas, puede atribuirse a una serie de factores, como el entorno familiar, la salud y la escolaridad. De estes factores, las investigaciones apuntan a que la forma óptima de lograr una mejora es fortaleciendo las escuelas (...).

Toma-se ainda, como ponto de partida, para a elaboração desta reflexão, o conceito de escola reflexiva de Isabel Alarcão (2000, p. 13): "(...) organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo" (Alarcão, 2000, p. 13), bem como a noção de professor reflexivo de Smyth (Vieira, Moreira, Barbosa, Paiva, Fernandes, 2006, p. 17):

What do my practices say about my assumptions, values and beliefs about teaching? Where did these ideas come from? What social practices are expressed in these ideas? What is it that causes me to maintain my theories? What views of power do they embody? Whose interests seem to be served by my practices? What is it that acts to constrain my views of what is possible in teaching?

"Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção da *aprendizagem*, mas também no desenvolvimento de processos de integração que respondam aos desafios da *diversidade* e de métodos apropriados de utilização de *novas tecnologias*" (Nóvoa, 2007, p. 2).

Curiosamente e voltando a António Nóvoa, este autor referia, em 1989 (Nóvoa, 1989, p.10):

(...) Tempo de crise. Tempo difícil. Tempo de dúvidas e de hesitações. E de opções, também". (...) "Vive-se no seio dos professores uma situação de mal-estar, que com demasiada frequência os "empurra" para um discurso miserabilista, que tende a alargar cada vez mais o fosso que separa os actores dos decisores, dificultando um exercício mais autónomo da profissão docente e acentuando a sua dependência em relação ao Estado. Nos interstícios deste mal-estar cresce uma visão nostálgica da profissão docente, que encerra os professores numa contemplação do passado e os impede de investir aqui e agora na construção de um outro futuro (...).

(...) Os professores deixaram de estar no centro da sociedade. E ainda não se habituaram a viver nas suas margens. Sobretudo, ainda não compreenderam todas as potencialidades de uma intervenção pedagógica centrada cada vez menos na informação e na transmissão do saber, (...), voltada decididamente para a formação reflexiva e para a apropriação crítica dos saberes (...)"

É que "(...) O que é novo é a aceleração da transformação, tanto da sociedade quanto da cultura, o que torna a função da escola certamente tão importante quanto foi outrora, e até mais, porque ela atinge todos os membros de uma geração e por mais tempo do que outrora, porém mais arriscada e difícil para os docentes, porque os materiais de construção do trabalho são menos garantidos do que antes" (Tardiff e Lessard, 2008, p. 277).

O professor, como pessoa humana que é, terá assim de possuir capacidades para analisar e discutir criticamente os contextos em que ele, os outros e a escola se situam. Tem de ter inteligibilidade das situações em que se encontra e/ou que o rodeiam, por construção, se possível partilhada, de sentidos e sensibilidades diversas. Ainda neste sentido,

“(…) A maneira como o professor percebe os acontecimentos em si mesmos, a crença acerca das suas competências profissionais, pessoais e interpessoais, permitem um autoconhecimento. Se o docente possuir um bom nível de autoconhecimento docente torna-se capaz de identificar os seus pensamentos, atitudes, expectativas e atribuições, tentando orientar o seu funcionamento no sentido de um maior bem-estar e realização profissional (…)” (Santos, Antunes, Bernardi, 2008, pp. 49-50).

O caminho para este autoconhecimento, que só pode resultar de uma atitude permanentemente reflexiva sobre as suas ações, terá necessariamente que ser percorrido. Os autores seguintes propõem que, para isso, contribui a formação contínua, ao elevar, conseqüentemente, os níveis de autoconfiança e motivação do professor.

(…) Ser professor, face a tantas exigências políticas, sociais e profissionais que são impostas no exercício da profissão, requer uma diversidade de saberes que vão muito além de uma formação académica. O exercício da docência, no panorama educacional da actualidade, requer uma gama de qualidades pessoais e interpessoais que possam contribuir para uma prática de ensino personalizada, motivadora e sucessora, que só a formação contínua pode garantir (…)” (Santos, Antunes, Bernardi, 2008, p. 52).

Uma formação contínua, voltada para o desenvolvimento de concepções realistas sobre as qualidades pessoais e profissionais, proporciona a satisfação, o bem-estar profissional do docente e promove uma elevação do seu nível de motivação. Segundo Jesus (Santos, Antunes, Bernardi, 2008, p. 52) “(…) a motivação do professor é fundamental para que possa superar as dificuldades com que se confronta e realizar-se profissionalmente, mas deve ser consoante com os resultados que efectivamente consegue alcançar (…)”.

A questão que se coloca é: mas como se motiva um professor para a formação contínua de modo a que possa adquirir as competências que lhe permitam, não só a motivação mas também a autoestima e confiança que o tornem capaz de fazer face à multiplicidade de exigências que se colocam a este “primeiro de todos os ofícios” (Alves, 2000)?

Lasky afirma que as identidades profissionais configuram um “complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos rituais” (Marcelo, 2009, p. 12). Mas “A existência de uma identidade profissional contribui para a percepção de autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho de professor e é um factor importante para que este se converta num bom professor” (Marcelo, 2009, p. 12).

A ideia chave para a motivação de um bom professor, isto é, para que um professor queira ser cada vez melhor professor terá de partir da própria percepção do professor de até que ponto a sua ação é eficaz. Com base nesta reflexão, neste “exame de consciência”, o professor avalia a sua autoeficácia e estará pronto para reorientar a sua acção no sentido da melhoria como ator na escola e, portanto, como contributo para a melhoria dos resultados das aprendizagens dos seus alunos.

Nesse sentido, terão, no entanto, de atuar outras forças.

“(…) A chave para a produção de mudanças (simultâneas) ao nível dos professores e ao nível das escolas passa, então, a residir na reinvenção de novos modos de socialização profissional, o que constitui o

fundamento mais sólido para encarar como uma prioridade estratégica o desenvolvimento de modalidades de formação centradas na escola, (...)" (Canário, 1999, p. 11).

2. METODOLOGIA

2.1. Âmbito e Objetivos

Entendeu-se situar a atividade de planeamento, que aqui se apresenta, ao nível de operacionalização *meso* – o subdepartamento de física e química de uma escola básica e secundária – tentando o estabelecimento de estratégias com o objetivo de permitir a sua continuidade em objetivos de aprendizagem ao nível *micro* – a sala de aula –, ou seja, tentou-se que as estratégias apresentadas denotassem o terem sido pensadas para a especificidade das situações que se pensou serem as objeto de intervenção.

A partir dos resultados a obter, pretendeu-se efetuar uma avaliação de todo o processo desenvolvido no sentido da sua regulação e reorientação. Ambicionou-se provocar com esta avaliação do desenvolvimento curricular neste patamar, a auto-reflexão e análise crítica por parte dos atores responsáveis pelo processo, na tentativa de contribuir, de um modo muito singelo, para que a escola possa cada vez mais tornar-se uma instituição reflexiva capaz de produzir conhecimento sobre a organização que é e de se orientar estrategicamente face ao que pretende privilegiar. Com o objetivo último da melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, da melhoria das aprendizagens e resultados dos alunos (Gaspar, Roldão, 2007).

Glatthorn (Vasconcelos, 2009, p. 90) preconiza um sistema diferenciado de supervisão, de que se relevam: "a) Supervisão clínica – processo intenso, destinado a melhorar a prática profissional, discutindo com o professor os planos de aula, observando a aula, analisando os dados de observação e dando informação ao professor sobre a observação feita; b) Desenvolvimento profissional cooperativo – processo colegial, em que um pequeno grupo de professores combina trabalhar em conjunto com vista ao respetivo desenvolvimento profissional: observação das aulas respectivas; discussão de problemas profissionais, colaboração na preparação de materiais (...) c) Desenvolvimento autodirigido (autoformação) – processo em que cada professor trabalha independentemente em problemas do seu desenvolvimento profissional e estabelece planos individuais de trabalho com o apoio do supervisor (...)" (Vasconcelos, 2009, p. 90).

Na atividade de planeamento que se propõe, tenta-se permitir os três tipos de supervisão elencados acima.

Teve-se sempre presente alguns dos aspetos da visão que Isabel Alarcão (1999, p. 264) afirma ter construído ao fim de 25 anos de prática refletida: i) A supervisão é uma tarefa de ação relacional, envolvendo uma atividade formativa cuja finalidade visa o desenvolvimento profissional do professor, na sua dimensão de conhecimento e de ação, desde uma situação pré-profissional até uma situação de acompanhamento no exercício da profissão; ii) Situando-se ao nível imediato da ação sobre os professores, a atividade de supervisão tem um valor que o transcende para atingir a formação dos alunos, a vida na escola, a educação; iii) A atividade de supervisão joga-se na interação entre o pensamento e a ação, com o objetivo de dar sentido ao vivido e ao conhecido, isto é, compreender melhor para agir melhor e iv) O contexto formativo da supervisão deve propiciar o desenvolvimento de capacidades,

atitudes e conhecimentos que contribuam para a competência profissional, essa de natureza integrada e holística.

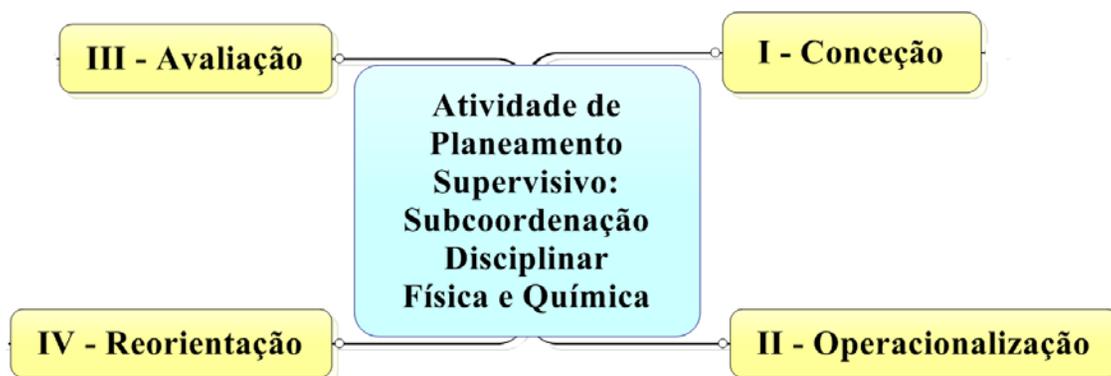
Foi intenção permitir que, juntamente com cada professor, se pudesse erguer os “andaimos, as estruturas de apoio e revê-las constantemente até que o edifício esteja «pronto», isto é, até que o andaime se torne desnecessário” (Vasconcelos, 2009, pp. 97--98). Com este modo de proceder, pretendeu-se “(...) encorajar, fazer perguntas, dar sugestões, dirigir a atenção, repetir, exemplificar ou modelizar, reorientar, trabalhar a par (...)” (Vasconcelos, 2009, p. 98).

É que “(...) o supervisor tem de ajudar a desenvolver formas de aceder à informação, modos de pensar, maneiras de agir e modalidades de sentir, (...)” (Alarcão, 1999, p. 262).

Aspirou-se ir de encontro à instauração de culturas e rotinas profissionais recorrendo a conceitos referidos na literatura como partilha, cooperação, desenvolvimento profissional, regulação coletiva de práticas ou avaliação interpares (Nóvoa, 1999).

2.2. Ação profissional do ensinar: dimensões e respetiva concretização

Apresenta-se, de seguida, a atividade de planeamento em que se constituiu como objeto de estudo superviso, a subcoordenação disciplinar de física e química, nas quatro dimensões consideradas: Conceção, Operacionalização, Avaliação e Reorientação.



A atividade encontra-se descrita no que respeita: i) às intencionalidades e estratégias de conceção da ação supervisiva; ii) ao apontar de razões que revelem a conceção; iii) à avaliação, de acordo com o paradigma reflexivo e iv) à capacidade de retro analisar, com olhar analítico, na tentativa de identificação dos aspetos que não tendo correspondido ao expectável na dimensão da conceção, terão de ser objeto de melhoria, num próximo ciclo supervisivo.

2.2.1. Conceção

O subcoordenador/supervisor deve ser eficaz na sua ação e contribuir para que os outros também o possam ser.

Esta fase da conceção tem pois como propósito, o desenvolvimento de trabalho colaborativo de forma a tornar mais justa e mais objetiva a avaliação dos alunos de um mesmo nível de escolaridade.

Para todas as situações de aprendizagem aqui referidas, elaborar-se-ão grelhas de comportamentos e atitudes a observar, com análise e discussão dos parâmetros a incluir.

FIGURA 1. PLANEAMENTO DAS REUNIÕES PLENÁRIAS PARA ESTABELECIMENTO DAS AÇÕES A DESENVOLVER

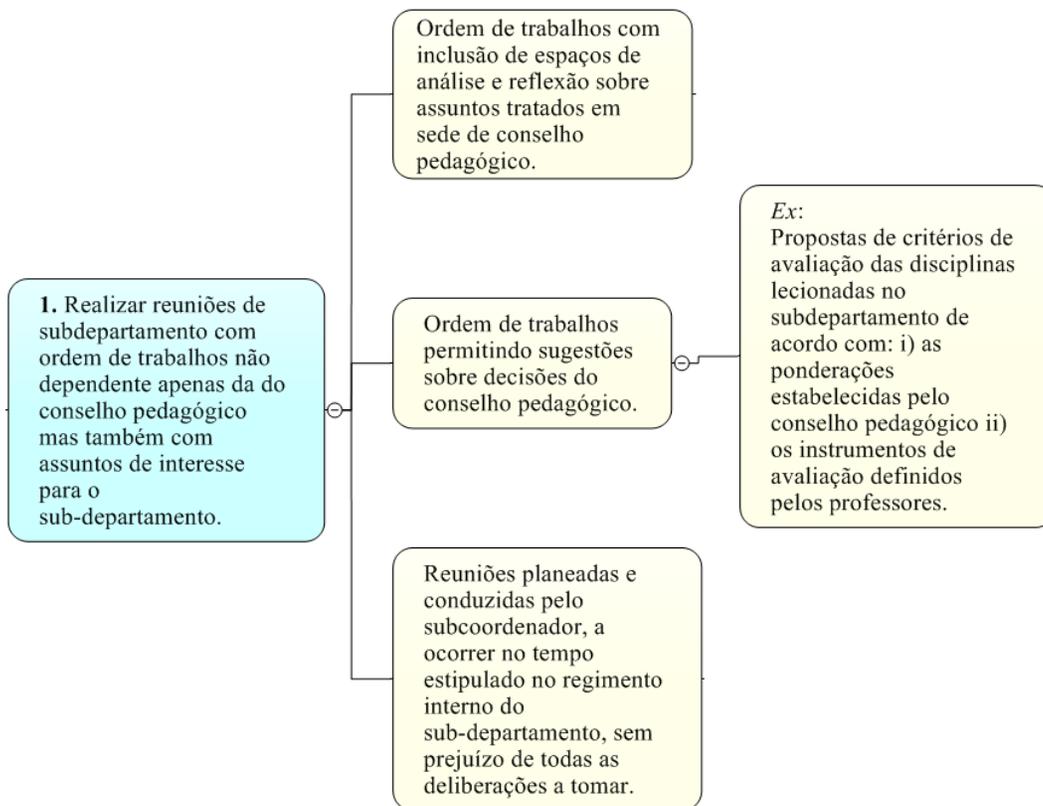


FIGURA 2. REGISTO EM ATA DAS OCORRÊNCIAS NAS REUNIÕES PLENÁRIAS

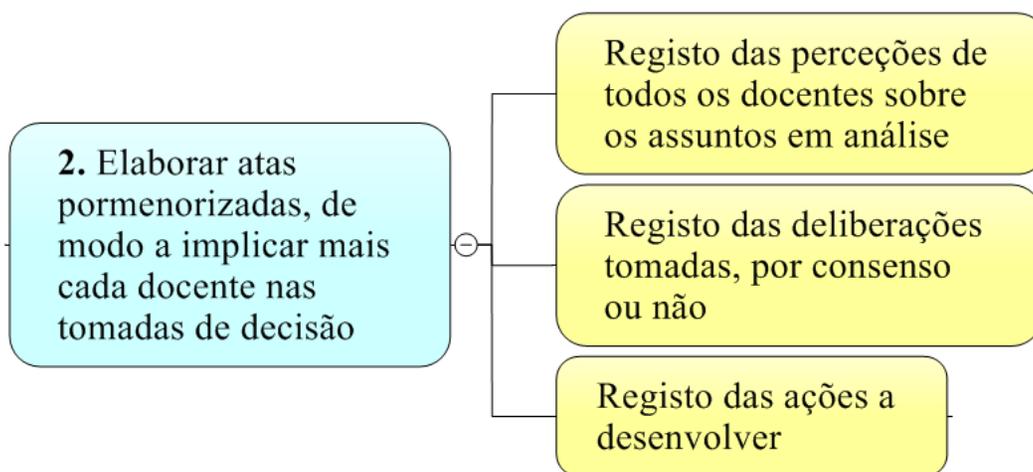
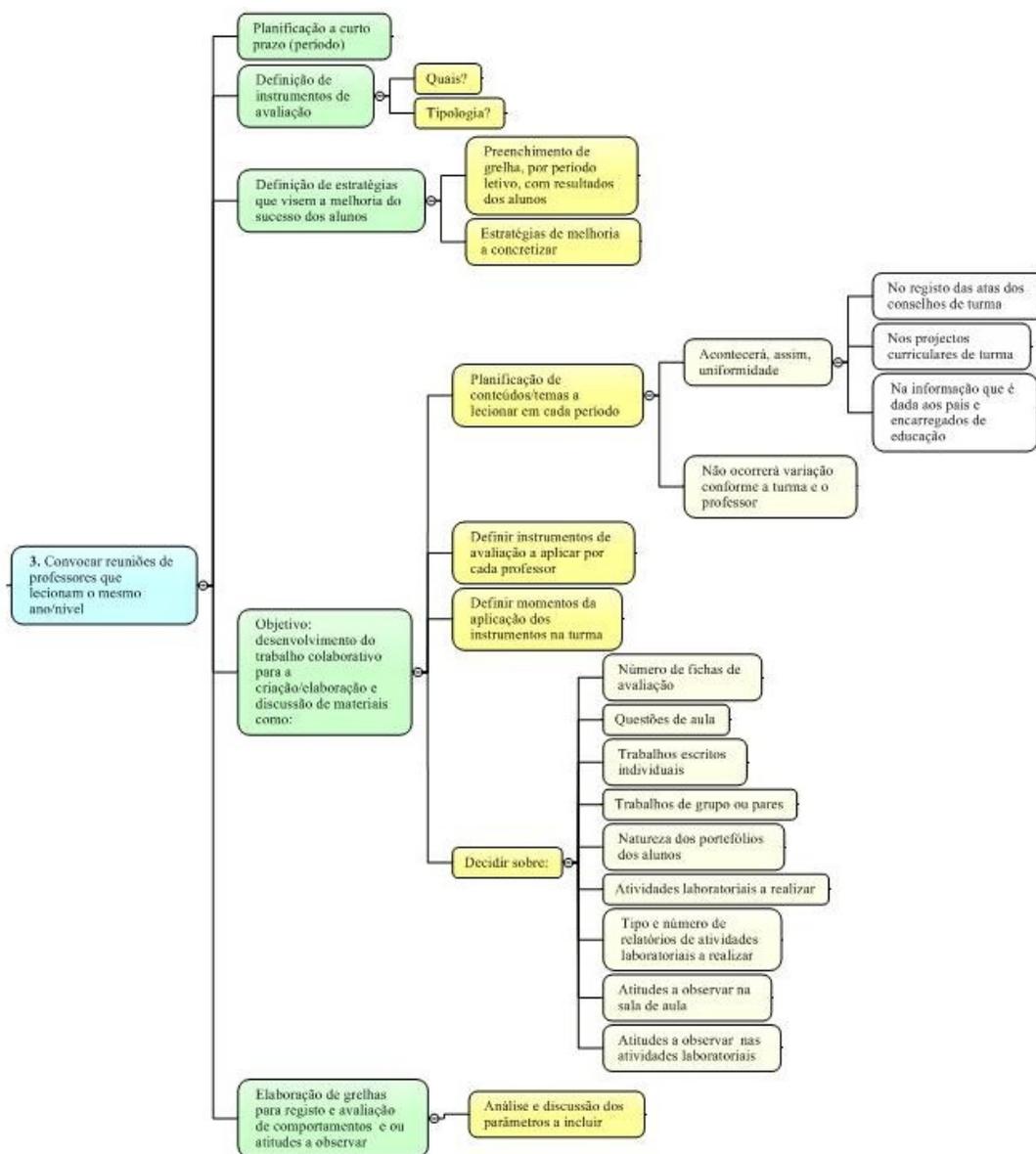


FIGURA 3. PLANEAMENTO E DESENVOLVIMENTO DAS REUNIÕES COM PROFESSORES QUE LECIONAM O MESMO NÍVEL DE ESCOLARIDADE



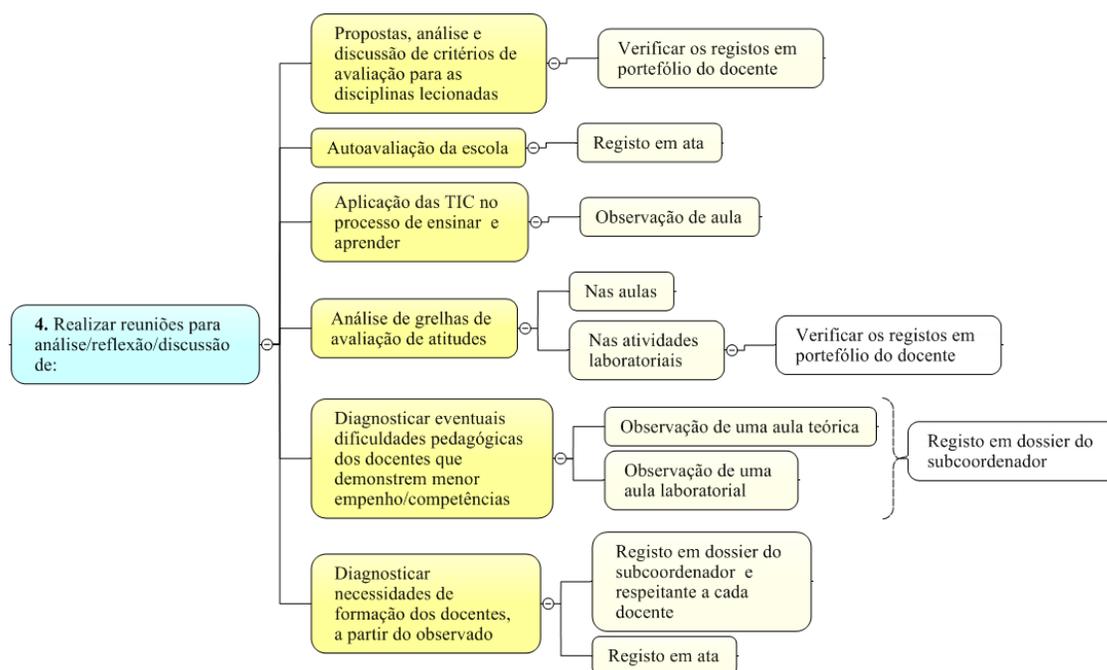
Pretende-se que os instrumentos sejam aplicados por todos os professores do mesmo ano, de forma a sistematizar a recolha das observações efetuadas em situação de ensino e aprendizagem. Estes instrumentos deverão permitir que cada professor possa, para cada uma das turmas atribuídas, decidir sobre que comportamentos e atitudes a sua observação incidirá, de acordo com a situação de ensino e aprendizagem específica e com o grupo-turma.

Os parâmetros a observar e objeto de registo para cada aula, deverão assim ser resultantes da análise e reflexão dos professores e ajustados a cada grupo turma.

Para essa reflexão contribuirá o registo das dificuldades detetadas no período anterior bem como as estratégias que deverão ser aplicadas a cada turma. A finalidade é tentar colmatar as dificuldades

detetadas, com o objetivo de melhorar as aprendizagens, já que serão trabalhados os aspetos que se revelaram como pontos menos fortes.

FIGURA 4. PLANEAMENTO E DESENVOLVIMENTO DAS REUNIÕES DE DEPARTAMENTO COM AS DECISÕES TOMADAS POR TODOS



2.2.2. Operacionalização

FIGURA 5. OPERACIONALIZAÇÃO DAS TOMADAS DE DECISÃO DA FASE DE "CONCEÇÃO": APRESENTAÇÃO DE PROPOSTAS

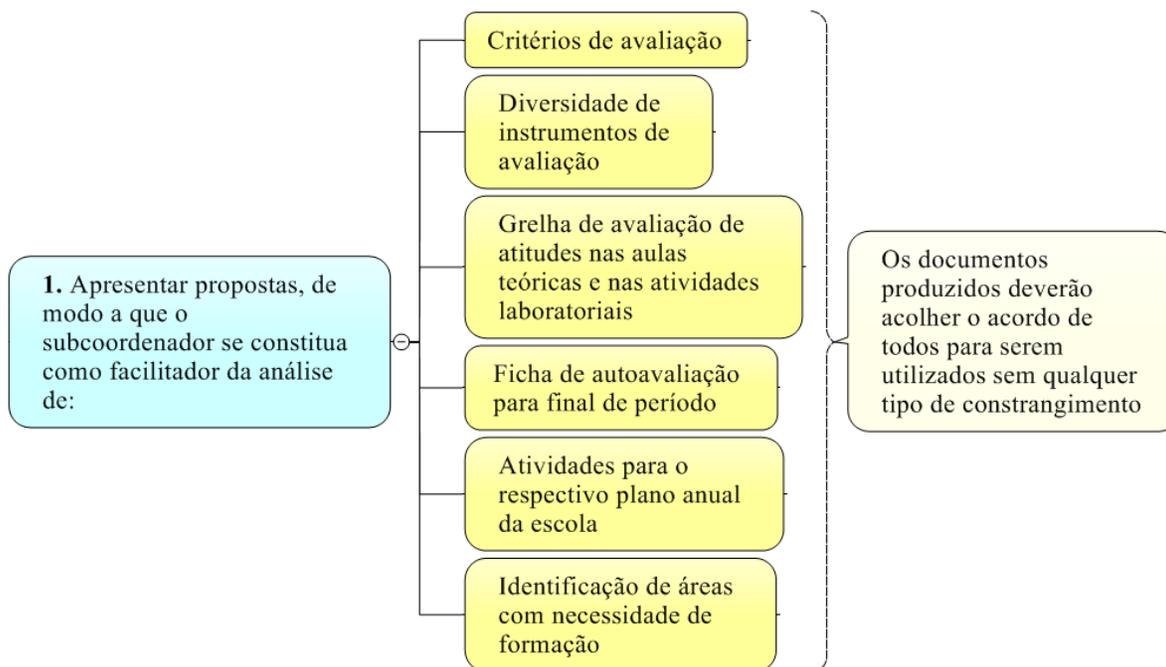
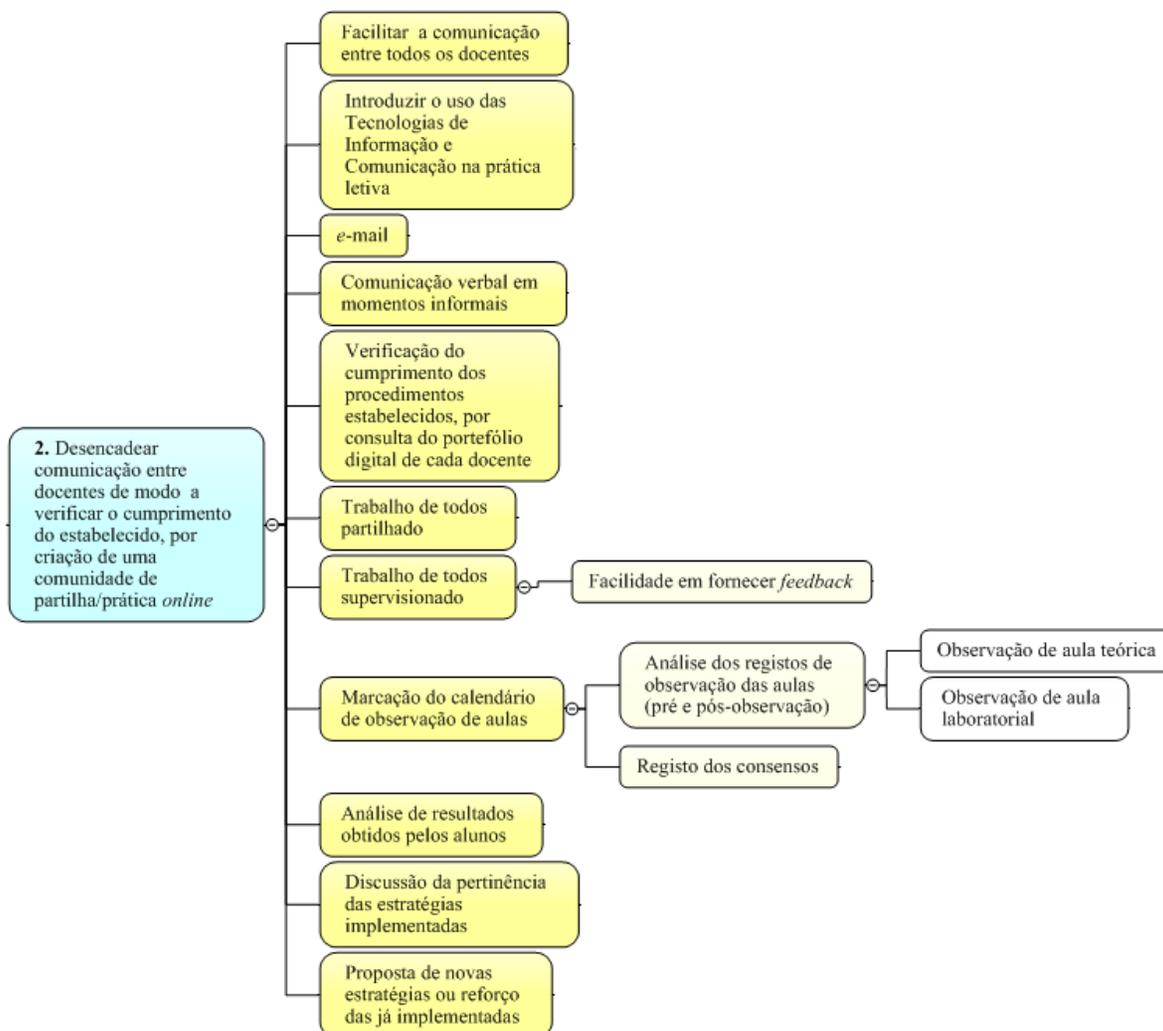


FIGURA 6. OPERACIONALIZAÇÃO DAS TOMADAS DE DECISÃO DA FASE DE "CONCEÇÃO": COMUNIDADE DE PARTILHA/PRÁTICA



Para operacionalizar e concretizar as intencionalidades apresentadas na dimensão "Conceção", competirá ao subcoordenador criar a dinâmica que possa levar todos os docentes do subdepartamento a incorporarem, de uma forma confortável uma "nova ordem" de atuação, nomeadamente, a respeitante a uma maior dedicação ao trabalho colaborativo e reflexivo.

Pretende-se a consecução de tal objetivo com a operacionalização indicada a seguir na Figura 5.

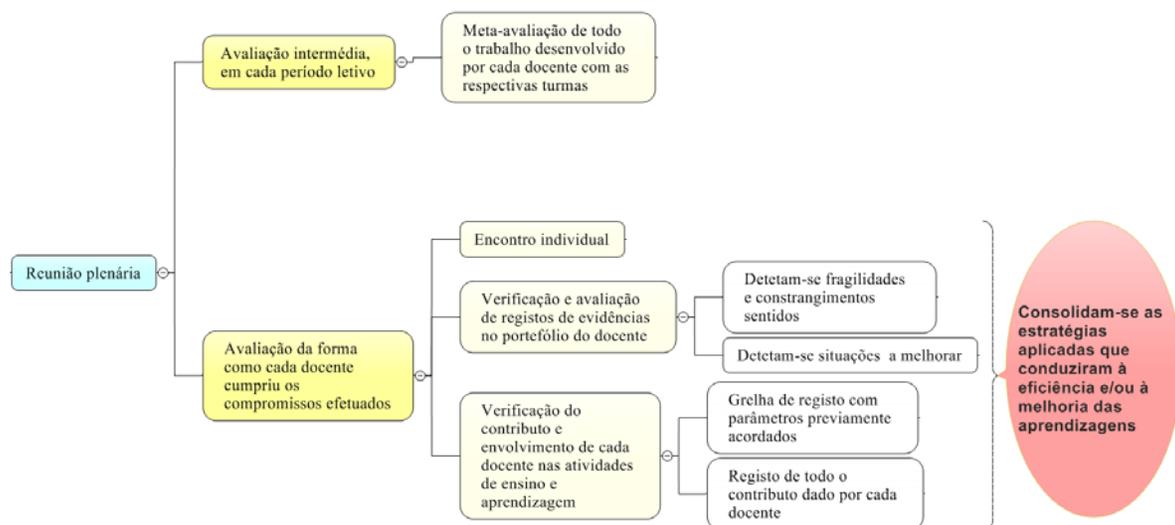
Ao apresentar as propostas referenciadas nesta fase da atividade, o subcoordenador constituir-se-á como facilitador da discussão e da análise a efetuar por todos os professores. Deste modo, os documentos produzidos deverão acolher o acordo de todos e ser utilizados, sem qualquer tipo de constrangimento.

É importante o desencadear de comunicação entre todos os professores de modo a verificar o cumprimento do estabelecido. Para tal, a criação de uma comunidade de partilha de conhecimento via Internet (vulgo *Ning* ou outra) será facilitadora de uma comunicação eficiente e eficaz entre todos os

docentes do subdepartamento, constituindo-se, ao mesmo tempo, como um meio para integrar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas práticas dos professores. Estes, ao disponibilizarem na *Ning* (ou outra) todos os materiais que constituem o seu portefólio em formato digital permitem a respetiva partilha por todos, contribuindo para a dinamização de uma comunidade de prática. A tarefa do subcoordenador/supervisor é, assim, facilitada já que pode rápida e eficazmente ir fornecendo *feedback*, relativamente ao trabalho desenvolvido.

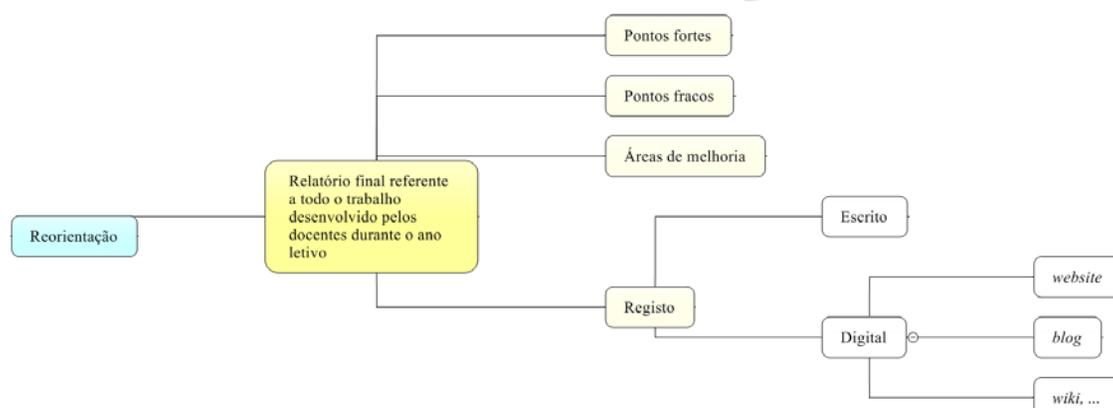
2.2.3. Avaliação

FIGURA 7. REUNIÃO PLENÁRIA PARA META-AVALIAÇÃO DO TRABALHO DESENVOLVIDO



2.2.4. Reorientação

FIGURA 8. ELABORAÇÃO DE RELATÓRIO FINAL



Executadas todas as fases/dimensões da atividade de planeamento, será possível ao subcoordenador/supervisor elaborar um relatório final onde elenque os pontos fortes, os pontos fracos e as áreas de melhoria detetados e referentes ao trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo por todos os docentes do subdepartamento.

Esse relatório final será o que resultar dos contributos que todos os professores entendam referir, após uma ação autorreflexiva, como merecedores de atenção no ano letivo seguinte. Desta contribuição, é expectável que resultem mais-valias para o desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes, bem como para pontos fulcrais de âmbito organizativo da instituição escola em que se exerce a atividade de professores.

3. CONCLUSÕES

As exigências da nossa profissão, deste "*primeiro de todos os ofícios*" (Alves, 2000), são enormes.

Motivadoras, desafiadoras, desgastantes, cansativas, desilusivas, ...

A literatura parece ser unânime em considerar a profissão de professor exigente e sujeita a desafios diversos colocados por mudanças fortes, permanentes e constantes da sociedade atual.

Enumera a urgência de, no entanto, os professores terem a consciência da necessidade da eficácia para poderem conseguir melhores aprendizagens por parte dos seus alunos. Contudo, para conseguir níveis de eficácia adequados, são também necessárias mudanças organizativas de escola, internas e externas, apoios por parte da política educativa, boas lideranças e estabelecimento de compromissos por todos os atores da comunidade educativa.

Há que dirigir a atenção para a qualidade do pessoal docente como sugere Hanushek (2005), pelo que a formação e a supervisão pedagógica dos docentes deverão constituir-se como ações sempre presentes ao longo da carreira profissional dos mesmos, no sentido de melhorar (quicá otimizar...) o seu desenvolvimento profissional.

A supervisão deve, assim, ser concebida não só como atividade profissional mas também "(...) na sua dimensão curricular e na sua dimensão investigativa. Se o objetivo da primeira (...) é o desenvolvimento profissional do professor e a melhoria da qualidade da Educação e o objeto da última é o conhecimento sobre a supervisão que se pratica, que se pode praticar, que se devia praticar, a supervisão curricular é o espaço formativo dos supervisores, espaço de interação entre as concepções e as práticas (...)" (Alarcão, 1999, pp. 264-265).

O objetivo será, com professores mais motivados e apresentando, portanto, níveis mais elevados de profissionalidade docente, criar na escola comunidades profissionais de aprendizagem – comunidades de prática – que permitam colmatar algumas (muitas) das fragilidades dos alunos que chegam à escola, contribuindo para a melhoria das suas aprendizagens e conseqüente diminuição do insucesso escolar.

São, pois, condições *sine qua non* que os professores aumentem os seus níveis de profissionalidade docente, participando em formação contínua, desenvolvendo trabalho colaborativo com os pares ao nível da organização, trabalhando o seu auto--conhecimento.

Só assim o professor ficará capacitado para promover "aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam", de acordo com a III Dimensão (de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem) estabelecida para o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário portugueses (Decreto Lei n.º 240/2001, p. 5571).

Elliott advoga que “Qualquer processo genuíno de responsabilização, pressupõe que os sujeitos são capazes de agir de forma responsável e autónoma. A imposição de restrições e controlos diversos, através de uma supervisão externa, não é coerente com um processo genuíno de responsabilização... A associação entre *supervisão externa* e *responsabilização* é uma tentativa para legitimar o controlo social sobre a profissão docente e para a influenciar através de processos de poder coercivos, e não de processos racionais (Day, 1993, p. 99). Esta afirmação permanece pertinente ainda hoje: têm de ser os professores a querer agir de forma responsável.

Como professores e pessoas humanas, estamos convictos que as mudanças essenciais têm que ocorrer dentro das próprias pessoas, do “eu” que somos cada um de nós e subscrevemos que “(...) o saber (nomeadamente o saber profissional) só pode ser construído a partir da experiência que desempenha um papel de *âncora* na realização de novas aprendizagens (...)” (Canário, 1999, p. 12). A experiência “(...) para se tornar plenamente formadora, deverá passar pelo crivo da reflexão crítica (...)” (Canário, 1999, p. 12), o que implica, como referem Bourgeois e Nizet, aceitar a ideia de que a aprendizagem se faz, simultaneamente, contra a experiência (Canário, 1999, p. 12); a qual, segundo Dubet, corresponde “a uma construção feita em contexto pelo próprio sujeito que articula e mobiliza lógicas de ação distintas” (Canário, 1999, p. 12).

A UNESCO (UNESCO, 2004) alerta os professores (do mundo inteiro) para a questão antropológica em educação: há que ter um projeto de pessoa para cada aluno, que tipo de pessoa é que cada professor quer ajudar a construir e porque é que quer isso. Trata-se de uma questão muito atual, sobretudo numa “sociedade com um tecido humano especialmente complexo onde não é possível identificar com rigor as linhas de rompimento, elas que despontam numa teia muito emaranhada, labiríntica, confusa e problemática” (Baptista, 2007, p. 136).

Todos devíamos ter em mente “que tipo de aluno quero ajudar a construir” e saber porque é que queremos isso.

Se quisermos fazer isso, se soubermos fazer isso, quando fizermos isso, os resultados dos nossos alunos, o seu sucesso académico poderá ser alcançado em maior grau.

Terminamos com esta “nota” de António Nóvoa que nos alenta a esperança num futuro melhor:

“(...) No presente, o papel da profissão de professor, é essencial para que a escola seja recriada como espaço de formação individual e de cidadania democrática. Mas para que tal aconteça, é preciso que os professores sejam capazes de reflectirem sobre a sua própria profissão, encontrando modelos de formação e de trabalho que lhes permitam, não só afirmar a importância dos aspectos pessoais e organizacionais da vida docente, mas também consolidar as dimensões colectivas da profissão” (Nóvoa, 1999, p. 214).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1999). Um olhar reflexivo sobre a supervisão. *Actas do I Congresso de Supervisão: Supervisão na Formação – contributos inovadores*, pp. 256-266). Aveiro.
- Alarcão, I. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I., Leitão, Á., Roldão, M. C. (2009). Prática pedagógica supervisionada e feedback formativo co-construtivo. *Revista Brasileira de Formação de Professores*, 1 (3), pp. 02-29.
- Alves, J. M. (2000). *O primeiro de todos os ofícios* (1.ª ed.). Porto: ASA.
- Baptista, I. (2007). Políticas de alteridade e cidadania solidária - As perguntas da Pedagogia Social. *Cadernos de Pedagogia Social*, 1, pp. 135-151.
- Canário, R. (1999). A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Actas do I Congresso de Supervisão: Supervisão na Formação – contributos inovadores*, pp. 11-20. Aveiro.
- Day, C. (1993). Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores. In A. Estrela e A. Nóvoa (Eds). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*, pp. 95-114. Porto: Porto Editora.
- Decreto-Lei 43/2007 de 22 de Fevereiro. *Diário da República*, n.º 38/07- I Série, Ministério da Educação. Lisboa. pp. 1320-1328.
- Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto. *Diário da República*, n.º 201- I Série A, Ministério da Educação. Lisboa. pp. 5569-5572.
- Gaspar, M. I., Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Hanushek, E. A. (2005). Por qué importa la calidad de la educación. *Finanzas y Desarrollo*, 42 (2), pp.15-19.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, pp.7-22.
- Nóvoa, A. (1989). Os Professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão?. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa-ISEF.
- Nóvoa, A. (1999). Seis Apontamentos sobre Supervisão na Formação. *Actas do I Congresso de Supervisão: Supervisão na Formação – contributos inovadores*, pp. 1-10. Aveiro.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente*. Porto: ASA.
- Nóvoa, A. (2007). O regresso dos professores. Comunicação apresentada na Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida, Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa: ME, DGRHE.
- OCDE. (2005). *Teachers Matter - Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris.
- Santos, B. S., Antunes, D. D., Bernardi, J. (2008). O docente e a sua subjectividade nos processos motivacionais. *Educação*, 31(1), pp.46-53.

- Tardif, M., Lessard, C. (2008). *O Ofício de Professor. História, perspectivas e desafios internacionais*. (3.^a ed). Brasil: Editora Vozes.
- UNESCO. (2004). *Changing Teaching Practices, Using curriculum differentiation to respond to students' diversity*. Paris: UNESCO.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada. Cruzamento de Saberes e de Competências*. (1.^a ed). Lisboa: Edições Colibri.
- Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I., Paiva, M., Fernandes, I. S. (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.

