



SUPERVISÃO E AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

PARA UMA ABORDAGEM DE ORIENTAÇÃO
TRANSFORMADORA

Flávia Vieira

Maria Alfredo Moreira

Cadernos do CCAP – 1

SUPERVISÃO E AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE

PARA UMA ABORDAGEM DE ORIENTAÇÃO
TRANSFORMADORA



Flávia Vieira
Maria Alfredo Moreira



Ficha Técnica

TÍTULO

Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora

AUTORIA

Flávia Vieira
Maria Alfredo Moreira

EDIÇÃO

Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores
Avenida 5 de Outubro, 107, Lisboa
<http://www.ccap.min-edu.pt>

COLECÇÃO E NÚMERO

Cadernos do CCAP – 1

REVISÃO EDITORIAL

Conselho Científico para a Avaliação de Professores

DATA

Abril de 2011

DISPONÍVEL EM

<http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>

ISBN

978-989-97312-0-2

COPYRIGHT

©2011, Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores



Esta obra foi licenciada com uma Licença Creative Commons - Atribuição - Uso Não Comercial - Obras Derivadas Proibidas 2.5 Portugal (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/pt/>).

NOTA

As opiniões expressas nesta obra são da exclusiva responsabilidade das autoras e não reflectem necessariamente a opinião do Conselho Científico para a Avaliação de Professores.



Índice

Prefácio	7
1. Supervisão da Pedagogia e Pedagogia da Supervisão	11
2. Avaliação e Supervisão: Tensões e Desafios	19
3. Para a Transformação da Prática Docente: Estratégias de SuperVisão	27
3.1. Observação de aulas	28
3.2. Narrativas profissionais e reflexão escrita	39
Diário reflexivo	42
Estudo de casos	47
Portefólio de ensino	53
3.3. Investigação-ação (na inovação das práticas pedagógicas/ /avaliativas)	57
Epílogo	61
Referências Bibliográficas	63
Nota Biográfica das Autoras	73



Índice de Quadros

1.	Pedagogia para a autonomia: papéis do aluno e do professor	13
2.	Estilos supervisivos	16
3.	Papéis do professor nos encontros supervisivos	16
4.	Natureza do conhecimento profissional e condições para a sua (des/re)construção	21
5.	Agentes, objectos e quadro de referência da avaliação na supervisão	22
6.	Interrogar a qualidade da avaliação do desempenho	24
7.	Estratégias de supervisão: operacionalização, princípios e participantes	27
8.	Tarefas do ciclo de observação	29
9.	Um problema, duas hipóteses de observação	37
10.	Dimensões da reflexão	41
11.	Excerto dialógico	46
12.	Tipologia de portefólios de ensino	54
13.	Critérios de qualidade da construção e (auto-)avaliação do portefólio de ensino	56
14.	Constrangimentos da investigação-acção e formas de resolução	59



Índice de Figuras

1.	Supervisão pedagógica: uma visão transformadora	12
2.	Estratégias de supervisão: sua interrelação	28
3.	Guiões de pré e pós-observação de aulas	32
4.	A observação como problematização de possibilidades	33
5.	Grelha de observação global	34
6.	Grelha de observação de papéis pedagógicos numa pedagogia para a autonomia	35
7.	Grelha de observação da aprendizagem cooperativa	36
8.	Grelha de registo de fontes de evidência na avaliação do desempenho	39
9.	Construção do portefólio de ensino	56
10.	Critérios de qualidade da investigação-acção	58





PREFÁCIO

Entre o real e o ideal – o espaço intermédio da possibilidade

A escola parece raciocinar segundo um silogismo muito bem partilhado:

1. Todo o professor digno deste nome diferencia a sua pedagogia, luta contra o insucesso escolar, pratica métodos activos e respeita os seus alunos enquanto pessoas.
2. Na sua imensa maioria, os professores são dignos deste nome.
3. Portanto, na sua imensa maioria, os professores diferenciam a sua pedagogia, lutam contra o insucesso escolar, praticam métodos activos e respeitam os seus alunos enquanto pessoas.

(Perrenoud, 1997: 200)

Poderíamos criar silogismos idênticos para outras profissões, reconhecendo uma certa incapacidade de auto-crítica no seu seio e, conseqüentemente, a tendência a resistir à avaliação e mudança de práticas – avaliar e mudar porquê, se está tudo bem? Talvez devamos reconhecer que em muitas situações, tal como Perrenoud afirma, “a escola despende muita energia a fingir que cada um faz o que deve fazer” e que, conseqüentemente, “a gestão dos estabelecimentos de ensino não pode acomodar-se a um controlo autoritário das práticas. Resta inventar outros modelos, que passam pela cooperação entre iguais, pela supervisão mútua, pelo trabalho de equipa e pela construção de uma cultura profissional mais substancial” (Perrenoud, 1997: 200).

Contudo, importa também sublinhar que a resistência dos professores é, em muitos casos, necessária e justificável. É preciso ler nas entrelinhas dos seus protestos face às reformas a afirmação do que *querem que a educação seja* naquilo que afirmam *não querer que ela seja*, em vez de interpretar esses protestos somente como actos de rejeição da mudança, como é usual. É preciso perguntar a que mudança resistem e porquê, e que *outra* mudança anunciam nessa resistência (Vieira, 2004). Ainda assim, teremos de combater uma certa cegueira face à realidade, uma cegueira detrás da qual se escondem agendas de natureza ideológica, política ou pessoal, à boleia de condições económicas e sociais que as favorecem e que clamam saber o que é do melhor interesse dos professores e dos alunos (Glanz, 2005). As decisões sobre a educação não são meramente técnicas e neutras (Torres Santomé, 2006) e por isso é necessário interrogar o que fazemos, ainda que isso implique colocar em questão as nossas crenças e práticas.

O peso dos valores e mitos, o corporativismo e a defesa da profissão, a “síndrome do assediado” resultante das críticas constantes à escola e, ainda, a falta de ferramentas de análise das práticas (Perrenoud, 1997), tudo isto concorre para nos impedir de ver o que realmente fazemos, compreender por que razão o fazemos e com que implicações, antever o que deveria ser feito e com que finalidades, e construir formas alternativas de agir. Para Perrenoud, importa encontrar um equilíbrio entre *realismo conservador* e *idealismo ingénuo*, através de um *realismo inovador* que, reconhecendo as condições e a natureza da profissionalidade docente, seja portador de mudança. Trata-se, então, de construir uma educação *re(ide)alista*, situada entre o que ela é e o que *deveria ser*, apoiada na esperança e orientada por um ideal (Jiménez Raya et al., 2007). Nesta perspectiva, o professor digno deste nome será aquele que, “*compreendendo a impureza da prática educativa, se embrenha nela e sobre ela constrói um conhecimento caleidoscópico, resistindo criticamente ao que a torna irracional e injusta e inventando formas, muitas vezes subversivas, de a tornar mais racional e justa*” (Vieira, 2004: 10). E é aqui, entre o real e o ideal, no espaço intermédio da possibilidade, que a supervisão pedagógica e a avaliação do desempenho profissional poderão desempenhar um papel relevante. Ou não.

No contexto da avaliação do desempenho nas escolas, a avaliação e a supervisão tendem a instituir-se como mecanismos de conformidade e reprodução, mais do que como estratégias de transgressão e transformação. Em grande medida, isso deve-se aos condicionalismos estruturais e históricos em que operam, fazendo parte de uma máquina de avaliação da qualidade a que não podem escapar e que, de alguma forma, devem legitimar. Essa máquina pressupõe um controlo centralizado dos sistemas educativos e uma medição da sua qualidade através da definição de objectivos e padrões estreitos e supostamente universais, criando um conflito entre propósitos formativos de desenvolvimento profissional e propósitos sumativos de selecção e progressão na carreira. As reformas educacionais e os problemas da educação estão frequentemente predicados no pressuposto de que os professores são a razão e o problema das escolas mediocres, logo necessitam de ser cuidadosamente controlados e monitorizados. Aqueles que clamam pela hiper-responsabilização demonstram uma visão simplista do ensino e da aprendizagem, privilegiando métodos inspectivos do trabalho do professor, os *curricula* estandardizados e a avaliação padronizada de professores e alunos (Glickman et al., 2004; Glanz, 2005; Fernandes, 2010).

No quadro de um sistema de avaliação focado na prestação de contas, o problema pode colocar-se da seguinte forma: como potenciar o papel transformador e emancipatório da supervisão e da avaliação quando estas têm igualmente funções de controlo e seriação? Será possível, como propõe Afonso (2010: 168), abandonarmos a associação da prestação de contas a “uma concepção restrita e ritualística de democracia formal, enquanto regime baseado apenas na consagração legal de direitos e deveres”, para a encarmos sobretudo como “uma problemática ampla de cultura política e de ação moral e ética que tem a ver com a qualidade e a profundidade das práticas democráticas, ou seja, com uma democracia substantiva, participativa e crítica”? Poderíamos recuar ainda mais: será possível conciliar as ideias de prestação de contas e democracia? Ou mais ainda: será possível, como propõem Alves e Machado (2010: 8), que “avaliar signifique ser sujeito e não sujeitar-se”? Será possível, tomando as palavras de De Ketele (2010), assumir uma postura “sistémica” e de “reconhecimento” que contrarie uma postura de “controlo” e “desprezo”?

Sem pretender dar resposta a estas dúvidas, ou sequer eliminá-las, já que são vitais à interrogação do sentido possível da avaliação dos professores e da supervisão nesse contexto, vejamos no entanto o que nos diz Gil (2009: 53) sobre os principais efeitos da avaliação em

geral: fortalece as hierarquias e as relações de poder; sujeita o indivíduo a uma grelha geral de competências que faz dele “uma entidade comparável, homogeneizada por padrões que valem para todos”, ou seja, neutraliza a singularidade; legitima, através desses padrões, “o grau máximo de saber e de poder”, gerando no indivíduo sentimentos de “inferioridade e de impoder face ao avaliador e à imagem ideal do avaliado”, e favorecendo, desse modo, lógicas de exclusão e autocondenação.

Onde fica, nestas circunstâncias, o espaço para a transformação baseada numa “democracia substantiva, participativa e crítica”? Onde fica, podemos ainda perguntar, o espaço da construção da identidade profissional? Tomando novamente as palavras de Gil (2009: 57), será que estaremos a promover a “fixação aberrante de uma identidade artificial através da avaliação, sem consciência do passado, das relações do corpo à terra, apenas virada para as ‘competências’, os parâmetros de que depende a avaliação e que medem o ‘ser’ avaliado”? Será que estaremos ainda a alimentar o que Correia e Matos (2001) descrevem como uma “lógica de distorção comunicacional”, segundo a qual os professores constroem narrativas de auto-avaliação desenraizadas do seu quotidiano e despidas de subjectividade, auto-legitimadoras, nas quais ocultam os problemas e insucessos para se protegerem dos efeitos perversos de um sistema avaliativo que não respeita a natureza complexa e idiossincrática da sua actividade profissional e que parece colocar neles toda a responsabilidade do que corre mal na educação?

Mais uma vez, estas questões devem ser mantidas em aberto. Tal como acontece com a educação escolar, o potencial da avaliação e da supervisão joga-se no campo das possibilidades, entre o que *são* e o que *deveriam ser*, insurgindo-se contra o sistema mas operando no seu seio e segundo as suas regras. Na pior das hipóteses, representarão tecnologias essencialmente formais e burocráticas ao serviço da domesticação dos professores, a quem é negada a possibilidade de contestação e de quem é esperado um realismo assente na *interiorização da obediência* (Gil, 2009: 56). Na melhor das hipóteses, serão apropriadas pelos professores como estratégias de (auto-)crítica, desocultação de constrangimentos e reconstrução individual e colectiva da profissionalidade docente, ao serviço de uma educação transformadora e emancipatória. Na maioria das situações situar-se-ão, muito provavelmente, entre estes dois extremos.

A perspectiva que neste trabalho se adopta é a seguinte: a avaliação e a supervisão deverão construir caminhos de libertação de uma lógica de controlo e sujeição rumo a uma lógica de transformação e emancipação, sabendo-se, contudo, que as duas lógicas co-existem de forma conflitual, gerando dilemas e paradoxos com os quais é necessário aprender a lidar. Portanto, a avaliação e a supervisão deverão constituir práticas críticas e auto-críticas, tornando-se elas próprias objecto de escrutínio no sentido de se averiguar o seu (des)compromisso ideológico com uma visão da educação e do desenvolvimento profissional como processos de transformação e de emancipação, e instituindo, dessa forma, “uma lógica de criticidade que expõe consistências e contradições subjacentes às práticas, validando-as ou sujeitando-as a novas formulações, e evitando a sua fossilização” (Fernandes e Vieira, 2010: 279). Voltando a Perrenoud, ultrapassar a dicotomia entre realismo conservador e idealismo ingénuo implica seguir uma via intermédia, onde a actuação profissional é simultaneamente ajustada às exigências da escola e portadora de mudança, o que exige actores “capazes de analisar a situação na qual se encontram e as suas contradições, de identificar a sua margem de manobra, de suportar determinados conflitos e determinada incertezas, de correr riscos calculados” (1997: 163).

Como se pode depreender do que aqui fica dito, o presente trabalho situa-se, ele próprio, no espaço entre o real e o ideal, ou seja, o espaço da possibilidade, um espaço de fronteiras indefinidas onde a transitoriedade do pensamento e da acção assenta na rejeição de uma visão definitiva acerca do possível – o que hoje nos parece impossível poderá amanhã tornar-se mais *possível* – e na adopção de uma perspectiva re(ide)alista, alimentada pela esperança enquanto “crença na possibilidade” (Van Manen, 1990) e necessariamente (auto-)crítica, expondo dimensões problemáticas da supervisão no contexto da avaliação do desempenho docente.

Este trabalho estrutura-se em três momentos: no primeiro momento (Capítulo 1), explora-se a relação entre supervisão e pedagogia escolar, clarificando-se o quadro ético-conceitual em que, do nosso ponto de vista, estas deverão ser inscritas; no segundo momento (Capítulo 2), foca-se a relação entre supervisão e avaliação do desempenho, equacionando possibilidades mas também tensões que afectam essa relação; no terceiro momento (Capítulo 3), discutem-se algumas estratégias de supervisão que podem promover a transformação da educação e a emancipação dos docentes e alunos – a observação de aulas, as narrativas profissionais (diários, estudos de caso e portefólios de ensino) e a investigação-acção.

As ideias e propostas apresentadas decorrem da nossa experiência de formação e de investigação, na qual as questões da pedagogia escolar, do desenvolvimento profissional e da supervisão sempre ocuparam um lugar central. A sua aplicabilidade no contexto da avaliação do desempenho é necessariamente condicionada pelas circunstâncias em que essa avaliação decorre, em parte determinadas pelos normativos legais, mas também pelo modo como as escolas os interpretam e concretizam e, ainda, pelas representações dos professores acerca da educação escolar e do seu papel enquanto actores educativos. Em todo o caso, não é nossa intenção apresentar soluções para os problemas da avaliação do desempenho ou sugerir procedimentos para a operacionalização dos normativos legais. O nosso propósito é mais vasto, podendo ser enunciado sob a forma de uma pergunta: *o que significa inscrever a supervisão e a avaliação numa visão transformadora da pedagogia e do desenvolvimento profissional?*

Ao equacionarmos respostas a esta questão, alicerçadas nas nossas experiências e convicções e também na literatura nacional e internacional, estaremos a propor um conjunto de referentes face aos quais é possível analisar as práticas tal como elas são, identificar obstáculos, paradoxos, contradições e dilemas, e imaginar alternativas. Partimos do princípio de que são diversos os constrangimentos à inscrição da supervisão e da avaliação numa visão transformadora da pedagogia e do desenvolvimento profissional, a qual se fundamenta em princípios como a indagação crítica, a intervenção crítica, a democraticidade, a dialogicidade, a participação e a emancipação. Contudo, esses constrangimentos não colocam estes princípios em causa, antes evidenciam a sua pertinência face à complexidade das práticas educativas e à necessidade de contrariar as forças históricas e estruturais que reduzem a sua qualidade. Deste ponto de vista, aquilo que impossibilita uma orientação transformadora na pedagogia, na avaliação e na supervisão é simultaneamente aquilo que a reclama. É este paradoxo que dá sentido à construção de práticas re(ide)alistas e também, em última análise, ao trabalho que aqui se apresenta.

Nota: Parte do Capítulo 1 e das secções 3.1 e 3.2 do Capítulo 3 retomam e expandem ideias apresentadas no relatório de provas de agregação de uma de nós, não publicado (Vieira, 2006).



1. SUPERVISÃO DA PEDAGOGIA E PEDAGOGIA DA SUPERVISÃO

No domínio educacional, a noção de supervisão tem uma herança histórica associada às funções de inspecção e controlo (Duffy, 1998; McIntyre e Byrd, 1998), apesar da viragem radical operada com o movimento da supervisão clínica, iniciado nos EUA a partir da década de 60 (Cogan, 1973; Goldhammer et al., 1980) e introduzido em Portugal por Alarcão na década de 80 (Alarcão, 1982)¹. Ao centrar a supervisão na sala de aula (a “clínica”), este movimento direcciona a atenção dos professores e dos supervisores/formadores para as questões da pedagogia. Daí a expressão *supervisão pedagógica*, onde o adjectivo se reporta, simultaneamente, ao objecto da supervisão – a pedagogia – e à sua natureza educacional, que pode ser traduzida nas ideias de ensinar a ensinar e aprender a ensinar.

No contexto do presente trabalho, o termo “supervisão” refere-se exactamente à *supervisão da pedagogia*, definida globalmente como *teoria e prática de regulação de processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal* (Vieira, 1993a; Vieira et al., 2010), sendo o seu foco de atenção a sala de aula, podendo reportar-se a situações de auto-supervisão e supervisão acompanhada em qualquer cenário de desenvolvimento profissional, incluindo o da avaliação do desempenho. A relação estreita entre supervisão e pedagogia é o traço principal da acepção de supervisão aqui explorada, a qual se afasta de uma concepção mais institucional da supervisão como processo de gestão organizacional associado à noção de “escola reflexiva” (Alarcão, 2001 e 2003).

Entendendo-se que a supervisão deverá ser orientada por uma visão de pedagogia, permitindo o reconhecimento e a aceitação da sua complexidade e incerteza e impedindo a formulação de soluções técnicas e universais para os problemas que nela se colocam (Schön, 1987), as actividades supervisiva e pedagógica fazem parte de um mesmo projecto: indagar e melhorar a qualidade da acção educativa. Decorre desta ideia o pressuposto básico de que a pedagogia sem supervisão será menos pedagógica, o que significa que qualquer professor deverá regular criticamente a sua acção. Portanto, a necessidade da supervisão não decorre da avaliação do desempenho, constituindo um imperativo da acção profissional consciente e deliberada. No quadro da avaliação do desempenho, a auto-supervisão pode representar a estratégia básica de auto-avaliação e desenvolvimento profissional do professor, independentemente da existência de formas de supervisão externa, embora estas possam contribuir para uma supervisão mais dialogada e crítica.

¹ Voltaremos à supervisão clínica a propósito da observação de aulas, no Capítulo 3, secção 3.1.

Mas quando falamos em *supervisão*, de que *visão* de formação e de pedagogia estamos a falar? A supervisão pode ser exercida no sentido de manter o *status quo*, reforçar injustiças e impedir a mudança, ou ter uma orientação transformadora e emancipatória, potencialmente transgressora e subversiva, assente nos valores da liberdade e da responsabilidade social. Em nosso entender, só neste caso ela será capaz de reconhecer a ausência e reclamar a (maior) presença desses valores nas práticas da educação escolar. A Figura 1 sintetiza os pressupostos (quadros laterais) e princípios (quadro central) desta concepção da supervisão.

Figura 1 – Supervisão pedagógica: uma visão transformadora



Fonte: baseada em Vieira et al. (2010).

Waite (1995a: 87) e Glickman et al. (2004: 8) usam as grafias *SuperVisão* e *superVisão* para sublinhar a necessidade de uma visão do que o ensino e a aprendizagem podem e devem ser, defendendo uma supervisão colegial e dialógica, orientada para a construção de uma sociedade democrática (ver, também, Waite, 1995b e 1999). Concebendo o ensino como acto moral e político (Smyth, 1987a, 1987b, 1989 e 1997), entendemos que uma pedagogia para a autonomia (Freire, 1996) constitui uma direcção defensável para a supervisão e propomos uma definição única para a autonomia do professor e do aluno: competência para se desenvolverem como participantes autodeterminados, socialmente responsáveis e criticamente conscientes em (e para além de) ambientes educativos, por referência a uma visão da educação como espaço de emancipação (inter)pessoal e transformação social (Jiménez Raya et al., 2007: 1). Propomos, assim, a associação entre autonomia e cidadania democrática, baseada em princípios éticos como os que Torres Santomé advoga para uma cultura democrática nas escolas (2006: 88-90): integridade e imparcialidade intelectual, coragem moral, respeito, humildade, tolerância, confiança nos alunos e nas suas capacidades e possibilidades, responsabilidade, justiça, sinceridade e solidariedade.

Neste enquadramento, os papéis do aluno e do professor na sala de aula podem ser definidos conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Pedagogia para a autonomia: papéis do aluno e do professor

PAPÉIS DO ALUNO	PAPÉIS DO PROFESSOR
<p>1. <i>Reflexão</i> (sobre o conteúdo e o processo de aprendizagem) <i>Consciencialização do conteúdo</i> Relativa a dimensões do conteúdo da disciplina <i>Consciencialização processual</i> Relativa a processos de aprendizagem da disciplina: sentido de auto-controlo, atitudes, representações, crenças, preferências e estilos, finalidades e prioridades, estratégias e tarefas de aprendizagem, processo didáctico...</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a disciplina e o seu papel no currículo - Compreender a teoria e a prática de uma pedagogia para a autonomia - Conceber o ensino da disciplina como uma actividade indagatória e exploratória - Desafiar rotinas, convenções, tradições (ser subversivo/a se necessário) - Partilhar teorias e práticas pedagógicas com os pares - Encorajar os alunos a assumir posições críticas face a valores e práticas sociais e educativos, envolvendo-os na procura de soluções adequadas (embora não necessariamente ideais)
<p>2. <i>Experimentação</i> (de estratégias de aprendizagem) Descobrir e experimentar estratégias na aula Usar estratégias fora da aula Explorar recursos/situações (pedagógicos/não-pedagógicos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Partilhar teorias pedagógicas, responsabilidades e decisões com os alunos - Reconhecer e aceitar que os alunos podem não pensar como o/a professor/a e que nem sempre é fácil, ou até desejável, chegar a uma única conclusão ou ponto de vista
<p>3. <i>Regulação</i> (de experiências de aprendizagem) Regular/avaliar atitudes, representações, crenças, conhecimento e capacidade estratégicos, resultados e progressos da aprendizagem Identificar problemas e necessidades de aprendizagem Fazer planos de aprendizagem Avaliar o processo didáctico e o seu contexto</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Articular a dimensão pessoal da aprendizagem com a natureza social e interactiva da cultura da sala de aula - Promover a comunicação, onde todos têm o direito de se expressar e de contribuir para a co-construção de sentidos - Recolher informação dos/sobre os alunos de modo a compreender os seus processos de aprendizagem e a sua evolução (por exemplo, através do diálogo, observação, questionários, entrevistas, listas de verificação, etc.)
<p>4. <i>Negociação</i> (co-construção de experiências de aprendizagem) Trabalhar em colaboração com os pares Trabalhar em colaboração com o professor Tomar iniciativas, realizar escolhas, tomar decisões</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar a informação recolhida com o objectivo de melhorar as práticas de ensino e de aprendizagem - Encontrar formas de integrar a competência de aprendizagem dos alunos na sua avaliação global (por exemplo, através da auto-avaliação) <p>(...)</p>

Fonte: baseado em Vieira (2001, 2004, 2009a e 2010a).

A operacionalização destes papéis em contexto pedagógico não é fácil, sendo condicionada por factores situacionais de variada ordem, que abaixo enunciámos, relativos ao *contexto*, ao *professor* e ao *aluno* (Vieira, 2003, 2009a, 2009b e 2010a). Uma das funções principais da supervisão, também no contexto da avaliação do desempenho, será identificar os constrangimentos a uma educação transformadora, bem como os espaços de manobra que tornem possível colmatá-los, instituindo-se dessa forma como estratégia de resistência aos factores que limitam a pedagogia, que se enumeram:

FACTORES RELATIVOS AO CONTEXTO

- Valores (políticos, sócio-culturais, educacionais): competitividade, individualismo, eficácia, normalização, resignação, obediência à autoridade...
- Tendências e tradições da educação escolar: políticas educativas centralizadoras, currículos-mosaico, manuais normalizadores da aprendizagem, exames externos, fragmentação do tempo de aprendizagem, número de alunos por turma e de turmas por profes-

sor, falta de recursos e espaços educativos, isolamento profissional dos professores, falta de tempo para reflectir e investigar a prática...

- Cultura institucional: hierarquização de papéis, regulamentação excessiva, burocratização do trabalho do professor, prestação de contas...
- Expectativas da família ou da comunidade sobre o papel da escola: visão do professor como transmissor de conhecimentos, do aluno como receptor passivo, da avaliação como forma de selecção, do castigo e da recompensa como formas de educação...

FACTORES RELATIVOS AO PROFESSOR

- Formação profissional (inicial/contínua): académica, aplicacionista (não reflexiva).
- Experiência anterior como aluno: centrada na autoridade do professor e do conhecimento.
- Teorias pessoais (valores, atitudes, convicções...) relativas à educação escolar: visão da educação como reprodução.
- Práticas de ensino: centradas na autoridade do professor e do conhecimento.
- Atitudes face à profissão: conformismo, impotência, inércia, desmotivação, pessimismo, cinismo, cansaço, isolamento...
- Biografia pessoal: factores relativos à personalidade, às condições e aos percursos de vida... que possam condicionar negativamente o professor.

FACTORES RELATIVOS AO ALUNO

- Experiência anterior de aprendizagem: centrada na autoridade do professor e do conhecimento.
- Teorias pessoais (valores, atitudes, convicções...) relativas à educação escolar: visão da educação como reprodução.
- Práticas de aprendizagem: dependentes da autoridade do professor e do conhecimento.
- Atitudes face à escola: conformismo, impotência, inércia, desmotivação, pessimismo, cinismo, cansaço, isolamento...
- Biografia pessoal: factores relativos à personalidade, às condições e aos percursos de vida... que possam condicionar negativamente o aluno.

Sendo actualmente diversificadas as propostas teóricas e metodológicas para a supervisão pedagógica, todas elas supõem, de um modo ou de outro, uma preocupação comum – o desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos (no contexto nacional, ver, por exemplo, Alarcão, 1996a e 1996b; Alarcão e Tavares, 2003; Bizarro e Moreira, 2010; Oliveira-Formosinho, 2002; Moreira, 2001 e 2005; Ribeiro, 1996 e 2006; Sá-Chaves, 2000a e 2002; Vieira, 1993a; Vieira et al., 2010). Do nosso ponto de vista, esta preocupação implicará a defesa de uma orientação transformadora para a pedagogia escolar, com implicações nas práticas de supervisão, nomeadamente nos papéis dos que nelas participam, importando encontrar modos de (inter)acção que favoreçam a emancipação profissional. Por outras palavras, teremos de definir uma *pedagogia da supervisão*, a qual poderá reger-se pelos seguintes princípios gerais (Vieira, 2009a, 2009b e 2010a):

- Articulação entre prática reflexiva e pedagogia para a autonomia, com reflexos na definição das finalidades, conteúdos e tarefas da supervisão;

- Indagação de teorias, práticas e contextos como condição de criticidade, necessária a que o professor se torne consumidor crítico e produtor criativo do seu saber profissional;
- Desenho, realização e avaliação de planos de intervenção onde o professor desafie os limites da sua liberdade e explore campos de possibilidade no ensino e na aprendizagem, por referência a uma visão transformadora da educação escolar;
- Criação de espaços de decisão do professor e de condições para que este assuma papéis potencialmente emancipatórios, por referência a critérios como a reflexividade, a (inter)subjectividade, a negociação e a regulação;
- Promoção da comunicação dialógica, através do cruzamento de experiências, interesses, expectativas, necessidades e linguagens, num processo interactivo que se caracteriza por um elevado grau de contingência, simetria e democraticidade, facilitador da construção social do saber;
- Avaliação participada dos processos e resultados do desenvolvimento profissional e da acção pedagógica, mediante critérios de qualidade definidos à luz de uma visão transformadora da educação.

Também aqui podemos sinalizar diversos constrangimentos à operacionalização destes princípios de acção (Vieira et al., 2008). Entre eles salientaríamos o estatuto assimétrico dos participantes no caso da supervisão acompanhada, a diversidade de orientações conceptuais relativas à supervisão e à pedagogia, o peso de uma tradição reprodutora das práticas em ambos os campos, a inexistência de uma formação alargada neste domínio e o carácter único e problemático dos contextos de formação e de ensino, os quais constituem contextos multi-sistémicos, que Alarcão e Sá-Chaves (1994) descrevem como “ambientes ecológicos” que exigem uma compreensão multifacetada. No caso da avaliação do desempenho dos professores, poderíamos acrescentar a estes factores o facto de ela obedecer a uma lógica de prestação de contas com efeitos na carreira, o que pode reduzir fortemente o potencial formativo da supervisão se esta for entendida como uma acção de verificação e controlo da acção docente, exercida por um sujeito avaliador sobre um sujeito avaliado.

Numa pedagogia da supervisão de orientação transformadora, a dimensão interpessoal desempenha um papel central. A análise do discurso da supervisão permite-nos aceder às formas de gestão do poder na relação supervisiva, supondo-se que a análise de *quem faz o quê dizendo* representa uma importante fonte de evidência para a compreensão e redefinição da dimensão interpessoal da supervisão acompanhada (Zeichner et al., 1988). A este propósito, destacamos aqui as propostas teóricas de Glickman e colaboradores (Glickman, 1985; Glickman et al., 2004) e de Waite (1995a), pelo seu contributo na compreensão dos papéis do supervisor e do professor nos encontros supervisivos (no contexto nacional, ver os estudos de Abrantes, 2005; Barbosa, 2003; Calvário, 2006; Moreira, 2005; Paiva, 2005; Ribeiro, 1996 e 2006).

Glickman e colaboradores problematizam os “estilos supervisivos” por referência às funções discursivas predominantes do supervisor e ao modo como estas se distribuem e sequenciam nos encontros de supervisão, distinguindo três estilos principais – não-directivo, colaborativo e directivo. No âmbito do último, distingue ainda os estilos directivo informativo e directivo de controlo, com base no grau menor ou maior de directividade exercida pelo supervisor. As funções discursivas que caracterizam estes estilos (Quadro 2) implicam um grau crescente de controlo do supervisor sobre as decisões e a acção do professor.

Quadro 2 – Estilos supervísivos

Funções \ Estilos	Prestar atenção	Clarificar	Encorajar	Servir de espelho	Dar opinião	Ajudar a encontrar soluções	Negociar	Orientar/Dirigir	Estabelecer critérios/metapas	Condiicionar
Não directivo										
Colaborativo										
Directivo										

Fonte: Glickman (1985), in Alarcão e Tavares (2003).

Embora apelando à colaboração e sublinhando os perigos do estilo directivo, os autores apontam algumas condições gerais que podem determinar a opção por cada um dos estilos, e que se reportam, essencialmente, à predisposição e capacidade do professor para tomar decisões: quanto menores forem, mais se justificará um estilo directivo por parte do supervisor. Com base no modelo de liderança de P. Hersey e K. Blanchard, defendem uma abordagem *desenvolvimentalista* da supervisão, onde o estilo do supervisor evolui à medida que a autonomia profissional do formando evolui. No caso da avaliação do desempenho nas escolas, e tratando-se de uma avaliação interpares, parece justificar-se o recurso ao estilo não-directivo da supervisão, onde predominam as funções de prestar atenção, clarificar, encorajar e servir de espelho, embora possam ocorrer as restantes, nomeadamente em situações em que o professor necessite de maior apoio ou orientação (cf. Quadro 2).

Numa perspectiva mais centrada nas questões de poder nas relações supervísivas, e que nos parece interessante considerar no âmbito da avaliação do desempenho, Waite (1995a) advoga uma supervisão *situacional* que implica a democratização dos papéis supervísivos. O “supervisor situacional” deverá conhecer bem os contextos profissionais e promover a sua transformação, adoptando para tal uma estratégia *dialógica* que contrarie a natureza tendencialmente hierárquica, hegemónica e ritualizada das práticas discursivas convencionais. A definição de novas formas de diálogo profissional exige uma abertura do âmbito da reflexão, a negociação de perspectivas e a construção colaborativa de uma visão da escola, do ensino e da aprendizagem, assim como uma atitude de resistência do supervisor e do professor face a poderes instituídos que determinam, em menor ou maior grau, de forma mais ou menos consciente em cada sujeito, as ideologias e as práticas educativas dominantes.

Com base na análise etnográfica de encontros supervísivos, Waite caracteriza o papel que os professores assumem por referência a duas dimensões principais: a agenda (mais ou menos forte) do supervisor e a auto-determinação (mais ou menos explícita) do professor. Do cruzamento destas dimensões podem emergir três papéis principais – adversativo, passivo e colaborativo –, apresentados no Quadro 3, cujas marcas discursivas revelam diferentes formas de exercício do poder na interacção supervísiva.

Quadro 3 – Papéis do professor nos encontros supervísivos

	Auto-determinação explícita do professor	Auto-determinação não explícita do professor
Agenda rígida do supervisor	Papel adversativo	Papel passivo
Agenda flexível do supervisor	Papel colaborativo	---

Fonte: baseado em Waite (1995a).

Numa perspectiva dialógica, apenas o papel colaborativo fará sentido, na medida em que traduz e reforça a democraticidade da relação supervisiva. Na análise do papel adversativo, principalmente caracterizado pela activação de contradiscursos pelo professor em reacção a um discurso tendencialmente hegemónico do supervisor, o autor salienta o fenómeno da *resistência* como um sinal evidente da forte assimetria de poderes que muitas vezes caracteriza as práticas supervisivas (ver, também, Waite, 1995b). Essa assimetria também pode explicar a adopção de um papel passivo, de obediência ao supervisor, embora este papel possa ser apenas aparente e resulte daquilo que Handal e Lauvås (1987) descrevem como “estratégia camaleónica”: o professor aparenta concordar com o supervisor de forma a evitar conflitos ou penalizações na sua avaliação. Trata-se de uma estratégia de sobrevivência que será tanto mais utilizada quanto menor for o grau de abertura do supervisor às perspectivas do professor e quanto maior for o poder avaliativo daquele.

A concepção relacional de poder que preside à análise proposta por Waite oferece uma perspectiva distinta da de Glickman e colaboradores, na medida em que salienta o papel do professor na construção da relação e o papel que o supervisor pode assumir na desconstrução colaborativa de uma cultura de supervisão potencialmente opressiva para o professor. Para Waite, qualquer discurso pode e deve ser problematizado e questionado como condição essencial de democraticidade, e isto é válido tanto para o discurso do professor como para o discurso do supervisor, cabendo a cada um compreender o posicionamento do outro, na tentativa de compreender os fenómenos educativos. Esta perspectiva parece-nos ser particularmente desejável no contexto da avaliação do desempenho, onde a supervisão será sobretudo uma estratégia de (inter)compreensão com o objectivo de analisar e renovar práticas. Contudo, como salienta o autor, esta busca da (inter)compreensão não é fácil, pois implica uma focalização na comunicação autêntica e na compreensão profunda dos fenómenos educativos, mais do que na obtenção imediata de respostas para problemas identificados (op. cit.: 133).

Num estudo sobre estratégias utilizadas em encontros supervisivos, Blase e Blase (1995) concluem que o desenvolvimento de relações de colegialidade favorecedoras do crescimento profissional do professor depende fortemente do uso de duas estratégias: integração das orientações pessoais dos participantes e congruência conversacional. A primeira inclui a mobilização de quadros pessoais de referência (opiniões, convicções, expectativas, motivações...), a expressão de sentimentos e emoções positivos face ao outro e a partilha de conhecimentos e experiências; a segunda envolve processos de explicitação mútua e negociação de perspectivas, prioridades e pressupostos, assim como a construção de uma linguagem comum e o recurso a fontes comuns de conhecimento. Trata-se, em suma, de encontrar critérios normativos que permitam distinguir entre o exercício legítimo e ilegítimo do poder, ou seja, entre poder *facilitador* e poder *coercivo*. De acordo com Robinson (1995: 115-116), fazer esta distinção implica saber em que medida o processo de influência de um sujeito sobre outro se aproxima ou afasta das qualidades de um *diálogo crítico*, definido como um processo onde os sujeitos analisam a validade das suas asserções, exercendo um controlo bilateral ou multilateral do diálogo. A noção de “diálogo crítico”, assente em valores como o respeito, o comprometimento com informação válida e a liberdade de escolha, articula-se com a perspectiva dialógica de Waite e supõe também uma democratização das relações interpessoais.

Face aos constrangimentos que podem afectar a supervisão da pedagogia e a pedagogia da supervisão, é especialmente pertinente a noção do “supervisor situacional” apresentada por Waite. A este caberá perguntar, por exemplo, se as políticas educativas e o discurso

oficial conferem autonomia às escolas e aos professores na definição de planos curriculares ajustados às realidades educativas; se as escolas cultivam os valores da democracia e da colegialidade, e se são receptivas a uma prática reflexiva e investigativa; se existem condições favoráveis a um papel interventivo e inovador na comunidade escolar (tempo, recursos, apoio, incentivo, lideranças democráticas...); etc. A ausência de condições facilitadoras coloca em risco as finalidades formativas da supervisão e o seu impacto na pedagogia, e daí ser fundamental a reflexão crítica sobre os contextos profissionais e sobre os modos de contrariar ou contornar as condições que dificultam uma orientação transformadora da supervisão. O capítulo seguinte cumpre este propósito, ao discutir que condições existem ou podem ser criadas, no contexto da avaliação do desempenho dos professores, para uma supervisão da pedagogia e uma pedagogia da supervisão que se aproximem do quadro ético-conceptual aqui traçado.



2. AVALIAÇÃO E SUPERVISÃO: TENSÕES E DESAFIOS

Embora a avaliação seja uma tarefa indissociável da supervisão na sua função de *regulação*, o conflito entre as funções de ajudar e avaliar tem de ser enfrentado e explicitado por supervisores e professores. É necessário criar uma imagem construtiva da (auto-)avaliação, assente numa concepção de avaliação como instrumento a favor do professor e da sua actuação profissional, implicando passar de uma abordagem burocrática (postura de controlo e sujeição) para uma mais profissional, ou seja, para uma postura sistémica e de reconhecimento dos sujeitos.

Na introdução à sétima alteração ao Estatuto da Carreira Docente², pode ler-se que o anterior estatuto “acabou por se tornar um obstáculo ao cumprimento da missão social e ao desenvolvimento da qualidade e eficiência do sistema educativo” porque se transformou, *objectivamente*, num factor de degradação da função e da imagem social dos docentes. Para tal, são várias as razões elencadas, entre elas, a conversão da avaliação de desempenho num simples procedimento burocrático, sem qualquer conteúdo, o que levou a que o sistema não tenha criado incentivo e motivação para que os docentes aperfeiçoassem as suas práticas pedagógicas ou se empenhassem na vida e organização das escolas. Todavia, será que as mudanças sucessivas introduzidas no modelo têm criado este incentivo e vieram melhorar a imagem social do professor?

Campos (2007: 51) pergunta até que ponto os vários modelos e modos de avaliar estão relacionados com a prossecução dos objectivos que pretendem atingir e com as condições contextuais em que a avaliação decorre. Assim, importa perguntar: de que modo a avaliação do desempenho poderá estar ao serviço das finalidades de melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência, valorização da actividade lectiva, dignificação da carreira docente, promoção da auto-estima dos docentes e motivação dos docentes? Mais concretamente, de que modo se podem articular objectivos e finalidades de avaliação formativa e desenvolvimentalista – a avaliação ao serviço da melhoria das escolas e das aprendizagens – e objectivos e finalidades de avaliação sumativa e estandardizada – a avaliação ao serviço da administração e certificação?

² Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro – Altera (sétima alteração) o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, republicado em anexo e altera o regime jurídico da formação contínua de professores, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro. Publicado no *Diário da República*, 1.ª série, n.º 14, de 19 de Janeiro de 2007, pp. 501-547. Disponível online em <http://dre.pt/pdf1sdip/2007/01/01400/05010547.pdf>.

No actual modelo, a única resposta credível às questões colocadas será: dificilmente. Isto porque o modelo incorpora finalidades incompatíveis num mesmo processo, assentes em perspectivas epistemológicas e ontológicas distintas: a primeira finalidade assenta numa concepção de avaliação como actividade situada de construção de conhecimento educacional (perspectiva subjectivista), enquanto a segunda concebe a avaliação como classificação e medição de desempenhos (perspectiva objectivista). Em rigor, seria necessário separar os actos de apoio à melhoria do ensino ou motivação do professor dos actos de juízo avaliativo para efeitos de promoção e mérito (Dunlap e Goldman, 1990; Pacheco e Flores, 1999; Danielson e McGreal, 2000; Nolan e Hoover, 2005), ou seja, ter modelos distintos para finalidades distintas (Moreira, 2009a).

Como salienta Álvarez Méndez (2002: 15), a avaliação *educativa* transcende a perspectiva objectivista:

Paradoxalmente, a avaliação tem a ver com actividades de qualificar, medir, corrigir, classificar, certificar, examinar, testar mas não se confunde com elas. (...) Com estas actividades artificiais não se aprende. Em relação a elas, a avaliação transcende-as. É onde elas não chegam que começa, exactamente, a avaliação educativa.

Este autor equaciona a relação entre avaliação e conhecimento, alertando para a questão-chave que devemos colocar quando falamos de avaliação: qual é a concepção ou visão do conhecimento, da educação, do ensino, da aprendizagem, do desenvolvimento curricular, da avaliação? Isto porque toda a actividade avaliativa reflecte a concepção que o avaliador tem do conhecimento, mais do que o valor que a matéria a ser avaliada possa possuir em si mesma. Assim, continua Álvarez Méndez, os problemas da avaliação são problemas conceptuais sobre o ensino, a aprendizagem, o currículo e a própria educação numa sociedade democrática que deve pretender integrar e não segregar – no fundo, não são meramente problemas técnicos, mas epistemológicos e ontológicos e que importa agora abordar.

Assim, que noção de conhecimento profissional subjaz a uma formação/supervisão de orientação emancipatória e transformadora? Para respondermos a esta questão temos de colocar outras perguntas:

Quem é que pergunta pela verdade? Quem é que, ao perguntar, assume que há uma e só uma verdade? Há muitos tipos de verdade e devemos perguntar por que razão, em relação a alguns deles, não temos qualquer dúvida. (...) Como os seres humanos não são excêntricos em relação ao mundo, a representação tem de reflectir quem representa no que representa. Assim sendo, a representação não pode ser unívoca, por mais única que seja. Essa unicidade só pode ser o resultado de um consenso mais ou menos provisório. Onde vem esse consenso? Dos modos de intervenção no mundo que se têm como particularmente válidos (Sousa Santos, 2007: 5).

Na visão de supervisão e de desenvolvimento profissional de professores que defendemos, de uso de um “sistema de significados teórico crítico, moderando-o com uma dose de auto-análise reflexiva e humildade epistemológica” (Kincheloe, 2006: 139), a natureza do conhecimento e os modos de intervenção no mundo podem ser representados de acordo com o Quadro 4.

Uma racionalidade interpretativa, crítica ou sociocrítica da avaliação reconhece a sua natureza eminentemente subjectiva e qualitativa, a agência dos sujeitos e o compromisso activo com determinadas agendas políticas e sociais (Fernandes, 2010: 20), entendendo-a como forma discursiva ancorada em relações de poder e de luta pela criação de significados e vozes legítimas (Kincheloe, 2006: 141). Tem, então, como finalidade principal, a crítica ideoló-

gica e a emancipação dos sujeitos, implicando: experiência vivida e prática reflexiva na promoção de aprendizagens significativas; valorização do esforço, motivação e compromisso por parte dos agentes; credibilização e legitimação de uma grande diversidade de talentos e realizações, fontes, agentes e instrumentação; continuidade e evidência longitudinal; tarefas autênticas e significativas, e padrões de excelência e sistemas avaliativos negociados pelos participantes; *feedback* imediato, claro e compreensível; revisão periódica e avaliação dos resultados entre todos os participantes e, não menos importante, da justiça e equidade do processo, independentemente do (in)sucesso anterior, género, raça, língua, orientação sexual ou meio económico ou sócio-cultural dos sujeitos (ver, ainda, Paris e Ayres, 1994).

Quadro 4 – Natureza do conhecimento profissional e condições para a sua (des/re)construção

O conhecimento profissional é...		E a sua (des/re)construção pressupõe...
<i>Prático/normativo e teórico/reflexivo</i>	Multireferenciado (substância) Plurimetodológico (sintaxe) Plurifacetado (morfologia) [caleidoscópico]	Explicitação e confronto de quadros de referência Escrutínio da opinião Formulação de questões e construção de problemas Recurso a metodologias diversificadas na busca de respostas Identificação de obstáculos epistemológicos/razões da não compreensão e da inércia Valorização de diversas formas de conhecimento Complexificação da visão da realidade
<i>Autobiográfico e local</i>	Bem privado Indissociável do eu e da sua experiência Situado Identitário	Respeito pelo conhecimento de cada um Focalização no auto-(des)conhecimento e na acção pessoal Análise crítica dos contextos de acção Reposicionamento do eu
<i>Socialmente construído</i>	Bem público Relacional Inscrito em formas de coexistência Inscrito em formas de linguagem	Colectivização e democratização das formas de conhecer Diálogo crítico e comprometimento com o outro Sentido do individual no colectivo Reconfiguração do eu na relação com o outro Descoberta do poder da linguagem
<i>Ideologicamente determinado e determinante</i>	Conservador/opressivo e transformador/subversivo/libertador	Desocultação das forças históricas e estruturais que condicionam e fossilizam o pensamento e a acção Construção de teorias práticas razoáveis (complexas, consistentes, mutáveis, socialmente relevantes) Construção de alternativas re(ide)alistas (não ingénuas)
<i>Moral</i>	Valorativo Dicotomizador	Explicitação dos valores subjacentes ao pensamento e à acção Escrutínio e superação de dicotomias
<i>Incerto</i>	Parcial Provisório Exploratório Baseado na esperança	Posicionamento crítico e confronto de perspectivas Instauração da dúvida como método Interrogação do tácito/certo e tolerância da ambiguidade Imaginação da <i>possibilidade</i> (entre o que <i>é</i> e o que <i>deve ser</i>) Orientação para a plenitude aceitando a incompletude

Fonte: baseado em Vieira (2007).

Neste enquadramento, a avaliação do desempenho, à luz da concepção de avaliação que defendemos, mas também dos modelos de supervisão que nos informam, assenta num modelo educativo para uma cidadania democrática e educação emancipatória, onde a responsabilidade, autonomia e capacidade de decisão do professor são promovidas através da geração de informação válida pelo supervisor/avaliador, da escolha livre e informada do professor, e do seu compromisso face à mudança (Glickman et al., 2004; Glickman, 2002). A avaliação coloca-se ao serviço da construção de comunidades de desenvolvimento profes-

sional, enquanto empreendimento colectivo, interactivo, onde as oportunidades de partilha e 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 auto-eficácia e do comprometimento (Flores et al., 2009: 147).

Todavia, a avaliação do desempenho docente está, muitas vezes, *desalinhada* dos fins educativos e formativos que deveria perseguir e longe da actividade de construção de conhecimento que deveria constituir (cf. Álvarez Méndez, 2002), devido, como vimos, à associação de finalidades tão distintas num mesmo modelo. Como argumentam Formosinho e Machado (2010: 108-109), “a associação entre a supervisão e a função certificadora da avaliação do desempenho docente acarreta alguma suspeita sobre a primeira”, remetendo-a para uma função “administrativa de controlo em que a eficiência e produtividade são a palavra de ordem”, longe de uma intencionalidade democrática e de *empowerment* dos professores (Afonso, 2010).

Neste cenário, seria importante situar a avaliação do desempenho numa “zona de resistência face às ‘posturas de controlo’” (Alves e Machado, 2010: 8), mas as consequências deste posicionamento podem ser dramáticas, o que coloca os professores numa espécie de beco sem saída. Não há soluções ideais.

A obsessão avaliativa actual 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 “avaliopticon”, isto é, num centro de vigilância, controlo e dominação que, mesmo não tendo uma existência física e concreta, faz com que o clima que se vive nas escolas promova a interiorização de mecanismos de auto-punição, pelos sujeitos avaliados, que em nada contribui para a sua realização humana e profissional (Alves e Machado, 2010). Como argumenta De Ketele (2010), no quadro de uma postura sistémica e de reconhecimento da agência e autodeterminação dos sujeitos, o que a avaliação supõe *não é* emitir um “juízo” sobre a pessoa do professor e os seus comportamentos nem sobre as suas práticas, mas *sobre os efeitos das práticas*. Através do diálogo crítico, a avaliação como exercício colaborativo de superVisão incidirá nas justificações e consequências da acção profissional a diversos níveis, nos seus eventuais dilemas e contradições, em busca de caminhos alternativos para professores e alunos.

Para isto, importa distinguir avaliação de classificação, reconceptualizar o âmbito e as modalidades da primeira e encontrar estratégias que potenciem o seu papel formativo, contrariando práticas reprodutoras de focalização tendencialmente restritiva e com um impacto redutor sobre o desenvolvimento profissional dos professores e dos alunos. É, assim, necessário promover uma visão alargada dos agentes e objectos da avaliação no contexto supervisiivo, que evidencie o seu quadro de referência, conforme se propõe no Quadro 5.

Quadro 5 – Agentes, objectos e quadro de referência da avaliação na supervisão

AGENTES	OBJECTOS		QUADRO DE REFERÊNCIA (ÉTICO E CONCEPTUAL)
O(s) supervisor(es) O(s) professor(es) O(s) aluno(s) Outros elementos da comunidade educativa (encarregados de educação, colegas...)	Teorias Práticas Contextos	pedagógicos supervisiivos	Condições de uma formação reflexiva Condições de uma pedagogia para a autonomia Princípios reguladores das práticas supervisiivas (decorrentes dessas condições)

Fonte: Vieira (2010a: 39).

Como afirmámos no início deste capítulo, é necessário criar uma imagem construtiva da (auto-)avaliação, vê-la como um instrumento a favor do professor e da sua actuação profissional. Para isso, argumenta Murillo (2008: 47), um elemento crítico a ter sempre em conta é a qualidade do sistema de avaliação – que não depende apenas da adequação das suas características técnicas (validade e fiabilidade), mas também da sua credibilidade e utilidade, assim como da transparência e da equidade. Todavia, a avaliação do desempenho docente comporta riscos que devem ser tidos em consideração:

- Para ter qualidade, apresenta custos elevados;
- Determina o modo de actuação dos docentes, que podem cair na tentação de desenvolver o seu trabalho de modo a dar cumprimento aos objectivos da avaliação;
- Se não for consensualizada, conduz a problemas na sua aplicação;
- Se não for transparente e tecnicamente impecável, gera problemas de credibilidade;
- É preciso contar com um número importante de avaliadores bem preparados.

E para que a avaliação seja de qualidade, terá de explicitar o modelo ideal de pedagogia que defende. Tal significa que avaliadores e avaliados devem partilhar os mesmos quadros de referência ontológica e epistémica, mas significa também que todos se considerem agentes de mudança sistémica e líderes transformadores num sentido global, vendo-se não apenas como parte do sistema, mas como o próprio sistema: “We are the system, and the system is us” (Glanz, 2005).

Temos consciência de que colocar a supervisão e a avaliação ao serviço da dignidade docente, da construção de comunidades de aprendizagem e da transformação da aprendizagem dos alunos e do trabalho nas escolas significa também lutar contra a burocratização crescente e asfixiante do trabalho docente, bem como contra a falta de um *tempo público*, ou seja, um tempo para a discussão em esfera pública que privilegie o trabalho colaborativo e os valores democráticos (Giroux, 2007). O trabalho docente actual caracteriza-se frequentemente pela procura de soluções rápidas para problemas técnicos, sacrificando a reflexão e a procura de respostas políticas e éticas para os problemas complexos da profissão. Adicionalmente, e como tivemos já ocasião de referir a propósito dos dilemas e tensões da actividade supervisiva e avaliativa na formação inicial (Vieira, 2009a; M. Moreira, 2010), a assimetria profissional, experiencial e estatutária dos professores avaliadores e avaliados, as rotinas e a tradição das práticas supervisivas, bem como o conflito entre apoio e avaliação, são tensões entretecidas na actividade avaliativa e supervisiva neste contexto. O seu reconhecimento e visibilização torna mais evidente a necessidade de desenvolvimento de práticas dialógicas baseadas no respeito e na exploração construtiva da diferença, sugerindo-se um estilo superviso não-directivo no acompanhamento de planos autodirigidos de desenvolvimento profissional (Glickman, 2002), aliado ao desenvolvimento de práticas críticas no que se refere às questões do exercício de poder (Waite, 1995a; Blase e Blase, 1995). Porque se encontra muito marcada pelos dilemas *apoio versus avaliação* e *avaliação versus classificação*, os quais se apresentam inultrapassáveis no actual modelo de avaliação, a acção do supervisor/avaliador será sempre fortemente potenciadora de estratégias de resistência por parte do professor avaliado/supervisionado, mesmo que pareça haver consenso entre as pessoas, ou entre as pessoas e as regras de conduta institucionais (M. Moreira, 2010).

Quadro 6 – Interrogar a qualidade da avaliação do desempenho

Actualidade	As dimensões avaliadas remetem para uma visão actualizada do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento do professor e da escola?
Economia	As dimensões avaliadas remetem para aspectos essenciais da qualidade da educação escolar (evitando um desvio de atenção para aspectos secundários e/ou a burocratização dos processos avaliativos)?
Aplicabilidade	A avaliação pode ser sustentada em evidências de modo a elevar a credibilidade dos resultados? Os procedimentos avaliativos podem ser operacionalizados sem uma sobrecarga excessiva do tempo/trabalho dos professores/avaliadores? As expectativas colocadas na avaliação são razoáveis? Os procedimentos avaliativos são inteligíveis nos seus propósitos, linguagem e modo de realização?
Consistência	Existe consistência entre o projecto educativo da escola e as dimensões da avaliação? Existe consistência interna nos/entre os diversos instrumentos ou estratégias de avaliação? Existe a possibilidade de triangular informação de diferentes agentes da avaliação (professor, coordenador de departamento, presidente do executivo...)?
Transversalidade	As dimensões da avaliação são, na generalidade, transversais às diversas áreas do currículo, aos níveis de escolaridade, aos métodos/estilos de ensino...?
Colegialidade	As dimensões e procedimentos da avaliação são consensualmente aceites na comunidade escolar? Os procedimentos avaliativos integram o debate interno sobre as finalidades, as estratégias, os dilemas, as dificuldades... da avaliação? Existem mecanismos de gestão de conflitos/interesses no sentido de garantir procedimentos transparentes e ajustados? Os procedimentos avaliativos pressupõem a coordenação entre os diversos avaliadores? Os procedimentos avaliativos pressupõem a colaboração entre avaliados e avaliadores?
Relevância	As dimensões e os procedimentos da avaliação permitem valorizar o trabalho (individual e colectivo) dos professores? Os resultados da avaliação permitem caracterizar o trabalho (individual e colectivo) dos professores na sua diversidade e riqueza? A avaliação tem uma finalidade formativa (individual e colectiva), mais do que uma finalidade de controlo? Os resultados da avaliação contemplam os factores contextuais que os explicam, evitando leituras simplistas, deturpadas e eventualmente injustas da realidade avaliada? Os resultados da avaliação são objecto de debate interno no sentido de delinear estratégias de melhoria colectivamente assumidas?
Liderança	Os agentes que coordenam/dinamizam o processo avaliativo assumem uma liderança informada, atenta, interessada, flexível e empenhada na resolução de potenciais dificuldades ou conflitos?

Dada a complexidade da avaliação do desempenho, impõe-se uma sempre vigilante atitude de auto-controlo, auto-supervisão e auto-questionamento por parte do avaliador, na ausência de mecanismos de supervisão do supervisor. Apresentamos no Quadro 6 algumas questões de reflexão que podem promover a *supervisão das práticas de avaliação do desempenho*, ou

seja, a interrogação da sua *qualidade*, aqui definida à luz dos seguintes critérios: actualidade, economia, aplicabilidade, consistência, transversalidade, colegialidade, relevância e liderança (Vieira e Moreira, 2008a: 111).

Como argumenta Sanchez (1985, cit. in Simões, 2000: 50), uma coisa é medir a competência dos professores, outra bem distinta é mudar a sua actuação. No enquadramento socioconstrutivista crítico que propomos, a avaliação visa mudar a actuação docente, através da reflexão crítica sobre os fins e meios da educação, com recurso a estratégias (auto-)supervisivas potencialmente transformadoras da acção e das situações de trabalho. Algumas dessas estratégias são apresentadas no capítulo seguinte: a observação de aulas, as narrativas profissionais e a investigação-acção.





3. PARA A TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE: ESTRATÉGIAS DE SUPERVISÃO

Uma prática de superVisão transformadora assume uma dimensão *estratégica*, pressupondo uma intencionalidade e um esquema de acção, o qual pode ter diferentes graus de extensão temporal, amplitude ou sistematicidade.

O Quadro 7 sintetiza estratégias supervisivas que podem ser mobilizadas no sentido de operacionalizar os princípios de superVisão que defendemos: indagação crítica, intervenção crítica, democraticidade, dialogicidade, participação e emancipação.

Quadro 7 – Estratégias de supervisão: operacionalização, princípios e participantes

ESTRATÉGIAS	FORMAS DE REGISTO/ /RECOLHA DE INFORMAÇÃO	PRINCÍPIOS DE SUPERVISÃO	PARTICIPANTES (ACTORES DA SUPERVISÃO)
Auto-questionamento/Auto-avaliação	Questionários/guiões Notas de campo Registos reflexivos*	INDAGAÇÃO CRÍTICA	FORMADOR-SUPERVISOR
Diálogo reflexivo	Gravação (áudio/vídeo) Notas de campo Registos reflexivos*		
Análise documental	Grelhas/guiões	INTERVENÇÃO CRÍTICA	FORMANDO-PROFESSOR
Inquérito	Questionário Entrevista (notas de campo ou gravação)	DEMOCRATICIDADE	
Observação de aulas	Grelhas Gravação (áudio/vídeo) Notas de campo Registos reflexivos*	DIALOGICIDADE	ALUNOS
Narrativas profissionais	Notas de campo Registos reflexivos*	PARTICIPAÇÃO	(OUTROS COLABORADORES)
Portefólio de ensino	Documentos da prática Registos reflexivos*	EMANCIPAÇÃO	
Investigação-acção	(Todos os anteriores)		

* Os registos reflexivos podem incluir momentos de descrição, interpretação e problematização. Podem ser relatos de práticas/experiências, relatos de incidentes críticos, reflexões sobre a formação, registos de auto-avaliação, etc.

Nas secções que se seguem, daremos destaque a algumas destas estratégias, por nos parecerem especialmente importantes e também por apresentarem alguma complexidade: a observação de aulas, as narrativas profissionais (diário reflexivo, estudo de casos, portefólio de ensino) e a investigação-acção. Apresentamos, na Figura 2, uma esquematização possível da sua interrelação, baseada em Simões (2000: 49). No centro encontramos a observação de aulas, enquanto estratégia privilegiada de recolha de informação incidente na dimensão identitária da acção docente: a dimensão da pedagogia. Gravitando à sua volta, encontramos as narrativas profissionais (estudo de casos, diário reflexivo e portefólio de ensino), enquanto instrumentos epistémicos subjectivistas ao serviço de uma avaliação dos processos de ensino e aprendizagem de natureza socioconstrutivista crítica e de uma supervisão de orientação transformadora, coadjuvadas pela investigação-acção, enquanto metodologia e estratégia de construção de conhecimento prático e situado, de orientação emancipatória para professores e alunos.

Figura 2 – Estratégias de supervisão: sua interrelação



Fonte: baseada em Simões (2000: 49).

Quaisquer que sejam as estratégias utilizadas, o desenvolvimento profissional é contínuo e implica competências de formação permanente. Fullan (1995: 255) salienta quatro: *construção de uma visão pessoal do ensino, indagação, capacidade e colaboração*. Nesta perspectiva, a superVisão deverá criar oportunidades para que o professor desenvolva estas competências e se torne supervisor crítico do seu próprio desenvolvimento profissional.

3.1 Observação de aulas

Não é possível falarmos em observação de aulas como estratégia de supervisão e desenvolvimento profissional sem nos referirmos ao modelo de supervisão clínica. Dos modelos e abordagens que têm sido propostos para a supervisão pedagógica (Tracy, 2002), este é aquele que, em diferentes versões, mais resistiu à prova do tempo. Por outro lado, é tam-

bém aquele que, no contexto da avaliação de desempenho, pode apoiar a observação de aulas e a reconstrução das práticas dos professores. Desenvolvido nos EUA a partir da década de 60 em reacção a práticas de teor inspectivo (Cogan, 1973; Goldhammer et al., 1980), e apresentado pela primeira vez em Portugal por Alarcão (1982), o modelo sofreu, desde então, uma ampla vulgarização, sobretudo na formação inicial, pelo reconhecimento das suas potencialidades formativas nos processos de supervisão acompanhada. Da sua longa história, salientaremos a perspectiva original do modelo com base na obra de Goldhammer et al. (1980) e uma perspectiva mais crítica, onde destacaremos o trabalho de Smyth (1989 e 1997). No seu conjunto, estas perspectivas evidenciam dimensões importantes da supervisão clínica e fornecem um enquadramento para a observação de aulas.

Goldhammer et al. (1980: 26-27) apontam algumas características principais da supervisão clínica: é uma tecnologia para melhorar a instrução que implica uma intervenção deliberada no processo instrucional; é orientada por finalidades e combina necessidades individuais e colectivas de desenvolvimento profissional; supõe uma relação de trabalho entre supervisores e professores que requer confiança mútua, traduzida em compreensão, apoio e comprometimento nos processos de desenvolvimento profissional; é sistemática, embora requeira uma flexibilização e actualização constante da sua metodologia; cria uma tensão produtiva no sentido de ultrapassar o desfasamento entre o real e o ideal; pressupõe que o supervisor saiba mais do que o professor acerca da instrução e da aprendizagem e requer a formação do supervisor.

Centrado na observação e análise colaborativa das práticas de ensino e aprendizagem com o objectivo de as melhorar, o modelo é operacionalizado através de ciclos de observação compostos por três fases principais: Pré-observação -> Observação -> Pós-observação, nas quais podemos destacar algumas tarefas gerais, apresentadas no Quadro 8.

Quadro 8 – Tarefas do ciclo de observação

PRÉ-OBSERVAÇÃO	OBSERVAÇÃO	PÓS-OBSERVAÇÃO
Promover um clima relacional facilitador da construção/negociação de saberes. Discutir as intenções e estratégias do professor relativamente à aula a observar. Compreender os factores contextuais relevantes à observação a efectuar. Definir objectivos, enfoques e estratégias de observação e distribuir tarefas de observação entre os observadores. Desenhar/adaptar instrumentos de observação, global ou focalizada. ...	Adoptar um comportamento discreto, não intrusivo, de observação. Recolher informação em função dos objectivos/formas de observação definidos. Recorrer a diversas formas de registo da informação. Conciliar registos descritivos com registos interpretativos. ...	Promover um clima relacional facilitador da construção /negociação de saberes. Fornecer <i>feedback</i> informativo e não ameaçador da auto-estima/confiança do professor. Descrever, interpretar, confrontar e reconstruir teorias e práticas. Encorajar uma atitude indagatória face à prática. Avaliar o ciclo de observação. ...

Fonte: baseado em Vieira (1993a).

Ao longo destes ciclos, assumem especial importância a recolha e análise de informação e a co-responsabilização do supervisor e do professor na melhoria da qualidade das práticas, mas também a regulação conjunta dos processos supervisivos pela avaliação sistemática da sua eficácia quanto à consecução das suas finalidades e à qualidade da relação interpessoal desenvolvida, uma dimensão muito valorizada pelos seus defensores, de que é exemplo paradigmático o trabalho de Blumberg (1980). Este autor caracteriza a supervisão acompa-

nhada como um processo de *intervenção interpessoal* e problematiza o papel do supervisor por referência a três tarefas básicas: fornecimento de informação válida na resolução dos problemas pedagógicos do professor, desenvolvimento da sua autonomia com base na liberdade de escolha e na fundamentação das suas opções, e promoção do seu envolvimento na tomada de decisões.

Do ponto de vista ideológico, a supervisão clínica pressupõe a defesa de valores como a colegialidade, a confiança mútua, a auto-suficiência, a liberdade, a autonomia e o espírito crítico, no ensino e na supervisão do ensino, para todos os actores envolvidos. Esta dimensão ética e política do modelo é talvez menos conhecida do que a sua dimensão metodológica (faseamento), embora para os seus proponentes não possa conceber-se uma sem a outra, o que torna o modelo particularmente exigente para quem o quiser adoptar. Como salientam Goldhammer et al. (1980: 206), a supervisão deverá ser, fundamentalmente, uma prática humanista e emancipatória, conceptualmente robusta, fundada na humildade intelectual e focada na descoberta de conhecimento que sustente a renovação criativa de práticas.

A apropriação deste modelo ao longo dos tempos revela uma oscilação entre abordagens mais tecnicistas ou transformadoras. Salientamos, no âmbito das últimas, a que é proposta por Smyth. Numa orientação crítica da supervisão clínica, o autor define-a como instrumento de *emancipação individual e colectiva* dos professores, supondo o desenvolvimento de relações simétricas de colaboração entre estes e destes com os supervisores. Criticando uma visão tecnicista da formação e do ensino, o autor considera que só a reflexão crítica pode conduzir a uma prática supervisiva indagatória, a qual deve integrar quatro tarefas essenciais (1989, 1997): *descrição* (o que faço?), *interpretação* (quais as justificações e implicações da minha acção?), *confronto* (que práticas, valores e interesses serve a minha acção e a explicam?) e *reconstrução* (que formas alternativas de acção existem e como posso desenvolvê-las?). A adopção de uma abordagem problematizadora face às práticas implica que os professores se interroguem, de modo sistemático, quanto à sua origem e direcção, colocando questões do tipo (Smyth, 1997: 1102): Que finalidades e interesses servem? Que visão representam e a que necessidades se dirigem? Que vozes são excluídas ou silenciadas? Por que razão determinados pontos de vista são dominantes? Que concessões e resistências existem? Como se expressam as questões do poder, do profissionalismo e da autonomia no ensino? Que alternativas poderão ser consideradas e realisticamente adoptadas? Por onde e com quem começar? Como o autor afirma (op. cit.: 1103), a ênfase é colocada nas forças históricas e estruturais que determinam as práticas educativas e reproduzem o *status quo*, procurando-se a sua superação através da resistência activa a todas as formas de autoridade opressivas e anti-democráticas. O professor é concebido como *actor intelectual e político*, e o ensino como *uma forma de debate e luta em torno de ideias e ideais importantes* (op. cit.: 1102).

Um modelo crítico de supervisão clínica envolve a *radicalização da colegialidade e da colaboração* no trabalho dos professores, e destes com os supervisores, contrariando uma concepção hierárquica da supervisão, que passa a ser entendida como uma tarefa a realizar *com* os professores e não *sobre* os professores (Angulo Rasco, 1999). O modelo articula-se, pois, com a abordagem dialógica de Waite (1995a), a que já fizemos referência no capítulo 1.

Nesta perspectiva, a observação de aulas deverá obedecer a um conjunto de princípios que passamos a enunciar (Vieira, 1993b):

- As funções prospectiva e retrospectiva do ciclo de observação devem garantir processos de descrição, interpretação, confronto e reconstrução de práticas, reforçando as

- dimensões colaborativa, experimental e investigativa da regulação dos processos de ensino e aprendizagem;
- A observação é fortemente condicionada por factores do observador (experiência prévia, expectativas, teorias práticas do ensino e da supervisão...), importando formar os professores na observação a fim de garantir o seu envolvimento crítico nos encontros prévios e posteriores às aulas observadas;
 - Os objectivos e formas de observação devem ser negociados com o professor observado, de modo a garantir a sua transparência e relevância; o modo como se observa não é independente do objecto da observação, ou seja, o segundo deve determinar, pelo menos parcialmente, os parâmetros de observação mobilizados, o que releva as dimensões didáctica e focalizada da observação;
 - O carácter situacional da observação obriga o observador ao conhecimento dos contextos como condição de compreensão do que observa, da negociação de perspectivas e da relevância do seu papel no desenvolvimento profissional do professor;
 - O ciclo de observação deve ser objecto de regulação, sobretudo pela avaliação participada da sua eficácia no desenvolvimento profissional do professor;
 - A observação não é uma estratégia de avaliação do professor, mas sim de regulação colaborativa de práticas, devendo motivar a construção de uma visão intersubjectiva das metas e processos da educação escolar.

Estes princípios supõem a participação dos professores na definição de objectivos, enfoques e instrumentos de observação, assim como na recolha e análise de informação, o que requer a democratização de papéis na observação de aulas (ver, por exemplo, Paiva, 2005; Costa, 2007; Ferreira e Azevedo, 2010).

Operacionalizar o ciclo de observação implica disponibilidade de tempo para que os professores possam reunir antes e após a aula. Observar uma aula sem que haja um encontro prévio e outro posterior corresponde a anular a dimensão dialógica da observação e a co-responsabilização dos actores nas tarefas que a observação formativa implica. Ao fazê-lo, estamos também a reduzir a sua fiabilidade, na medida em que apenas o juízo do observador é colocado em jogo. Assim, quando as condições de trabalho nas escolas não possibilitam a realização do ciclo, há que encontrar alternativas como a comunicação por correio electrónico ou a produção de registos reflexivos trocados entre os professores, de forma a que não se perca por completo o potencial formativo da observação. Também é possível proceder ao registo áudio ou vídeo da aula em questão, de forma a possibilitar uma análise mais pormenorizada da mesma, realizada individualmente ou em conjunto. Neste caso, será útil seleccionar segmentos da aula mais significativos, de forma a rentabilizar o tempo disponível na discussão aprofundada dos aspectos que forem considerados mais relevantes.

Apresentamos, na Figura 3, um exemplo de guiões de apoio à realização dos encontros de pré e pós-observação de aulas (Vieira e Moreira, 2008a), a usar pelos professores avaliador e avaliado, tendo em vista a operacionalização do ciclo de observação clínica.

À luz de uma visão transformadora da supervisão, o ciclo de observação assume a função principal de *problematizar práticas e possibilidades* no âmbito da pedagogia, conforme a Figura 4.

Figura 3 – Guiões de pré e pós-observação de aulas ³

Guião de Pré-Observação

1. Conversa sobre a finalidade da observação e o que os professores observador e observado esperam dela.
2. Estabelecimento de confidencialidade (garantia ao professor observado de que não irá divulgar informação junto de outros, à excepção dos que têm responsabilidades na observação: comissão de avaliação, Direcção...).
3. Reflexão sobre a aula a observar.

Exemplos de questões a discutir na pré-observação:

- a. Que caracterização faz da turma? Que abordagem de ensino tem vindo a adoptar?
- b. Quais são os objectivos da aula? E os conteúdos? Está prevista alguma modalidade de avaliação?
- c. Como irá ser abordado o conteúdo? Que estratégias?
- d. Quais são os passos da aula?
- e. Que aprendizagens devem realizar os alunos nesta aula?
- f. Que dificuldades prevê? Como pensa resolvê-las?
- g. Há algum aspecto específico sobre o qual a observação se deva centrar?
(Por exemplo, participação dos alunos, ritmo, fases da aula, uso dos recursos, questionamento dos alunos, momentos de verificação/*feedback*, interacção entre os alunos, trabalho de grupo, instruções, apresentação/explicação de conceitos/matérias, método de ensino, etc.)
A. _____
B. _____
C. _____
- h. Como se sente relativamente à observação?
- i. Que questões gostaria de discutir?

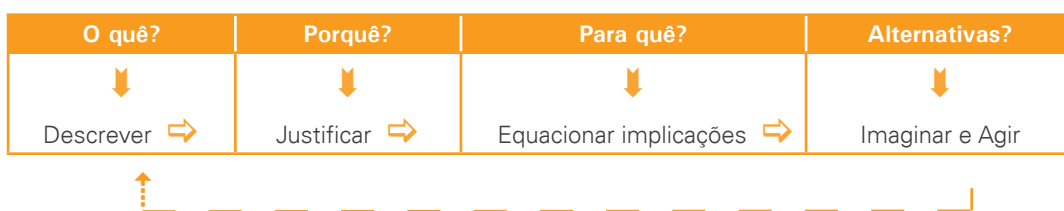
Guião de Pós-Observação

Análise dos aspectos observados e estratégias de melhoria (ver Guião de Pré-Observação, questão g):

- A. Estratégia futura e justificação:
- B. Estratégia futura e justificação:
- C. Estratégia futura e justificação:

³ Traduzido e adaptado de GSI Teaching and Resource Center, University of California (<http://gsi.berkeley.edu/faculty/facwithgsis/observation.html>).

Figura 4 – A observação como problematização de possibilidades



Fonte: adaptado de Vieira (2010a: 38).

Vejamos alguns exemplos de instrumentos de observação que podem promover os processos identificados na Figura 4 e que ilustram diferentes modalidades de observação quanto ao seu grau de *estruturação* (definição apriorística dos parâmetros a observar) e de *focalização* (incidência em aspectos particulares da pedagogia).

Uma observação não estruturada e não focalizada corresponde a uma observação naturalista, em que os registos do observador são livres, embora não devamos esquecer que eles são sempre condicionados pelas suas concepções e expectativas. Por vezes, recorre-se a uma especificação mínima dos objectivos da observação, através da definição de alguns tópicos ou questões orientadoras de âmbito muito geral (por exemplo, aspectos positivos *versus* aspectos a melhorar). O recurso a formas de observação mais estruturadas e focalizadas visa analisar mais de perto as práticas pedagógicas, definindo-se parâmetros de observação e estabelecendo-se uma relação mais estreita entre observação e pedagogia. A principal desvantagem deste tipo de observação prende-se com uma redução do campo de análise, o qual é delimitado pelos parâmetros de observação definidos, o que por sua vez limita a comunicação acerca da aula, podendo levar à exclusão de assuntos que seria importante discutir. A este propósito, e no sentido de intensificar a dimensão dialógica da observação de aulas, Waite (1999) propõe uma “técnica nula” que consiste em não usar qualquer instrumento de observação nem definir qualquer agenda para a discussão da aula, deixando que essa discussão flua em função dos interesses dos professores observador e observado, num registo conversacional e democrático.

Portanto, as possibilidades de observação são variadas. Destacamos aqui o uso de grelhas de observação, uma vez que podem objectivar o enfoque e criar uma base de reflexão para os professores, para além de instigarem a explicitação das suas teorias pessoais acerca do ensino e da aprendizagem. Pressupõe-se que qualquer grelha incorpora uma visão de educação e deve ser discutida com o professor que vai ser observado, ou construída com ele. Em muitas situações, o uso de uma grelha de observação decorre da detecção de um problema específico, visando a sua compreensão e resolução, o que significa que ela terá de ser construída de raiz ou adaptada de outras, inscrevendo-se numa estratégia de observação *ad hoc* que só faz sentido face a esse problema e que será abandonada quando o problema estiver estudado ou solucionado.

O procedimento geral de utilização de grelhas de observação no âmbito do ciclo de observação poderá ser o seguinte:

- Reunião prévia entre os professores observador e observado para discussão da planificação/materiais da aula a observar, à luz das dimensões da grelha;
- Observação com base na grelha (registos do observador);

- Reflexão individual dos professores observador e observado com base na grelha (o professor observado pode preencher a grelha após a aula – reflexão retrospectiva);
- Reunião entre os professores observador e observado para discussão da aula observada à luz das dimensões da grelha (confronto de registos e perspectivas; desenho conjunto de estratégias futuras; avaliação da utilidade da observação efectuada);
- Relatório sumário do ciclo de observação pelo professor observador e, eventualmente, pelo professor observado (partilha dos relatórios);
- Arquivo dos documentos do ciclo de observação (dossiês dos professores observador e observado).

Começamos com uma grelha de observação global, apresentada na Figura 5, onde se pretende abarcar dimensões gerais da pedagogia. Esta grelha foi concebida no sentido de apoiar a observação de aulas no âmbito do processo de avaliação do desempenho nas escolas, numa fase inicial da implantação desse processo⁴. Tinha-se como propósito construir um instrumento que fosse passível de utilização por observadores não especializados, e que fosse também útil à reflexão sobre a prática profissional em dimensões centrais.

Figura 5 – Grelha de observação global

A abordagem do(a) professor(a) promoveu/criou oportunidades para...
Aprendizagens significativas no âmbito da disciplina (conteúdos substantivos) (Aprendizagens ajustadas ao programa e aos alunos – competências prévias, interesses, necessidades; úteis noutras situações de aprendizagem e/ou em situações do quotidiano; desafiantes...)
<i>Aspectos conseguidos e a melhorar:</i>
Aprender a aprender – construção de competências de aprendizagem (da disciplina e/ou transversais) (Reflexão sobre dificuldades e estratégias de aprendizagem; trabalho independente/autodirecção; espírito/trabalho colaborativo; negociação; espírito crítico; auto/hetero-avaliação; avaliação do ensino...)
<i>Aspectos conseguidos e a melhorar:</i>
Exploração de materiais e recursos com valor educativo (Uso de materiais e recursos que possibilitam expandir competências, aprofundar conhecimentos, pesquisar informação, comunicar com outros, confrontar ideias, reflectir sobre a aprendizagem...)
<i>Aspectos conseguidos e a melhorar:</i>
Diálogo educativo (professor-alunos; entre alunos) (Expressão de sentimentos, ideias, opiniões, experiências; convivência democrática; comunicação inclusiva; participação equilibrada; relacionamento afável; colaboração e respeito; resolução de problemas/conflitos; partilha de dúvidas; <i>feedback</i> positivo e apoio na resolução de dificuldades...)
<i>Aspectos conseguidos e a melhorar:</i>
Outras dimensões a considerar
Sugestões/ideias para reflexão

Fonte: Vieira e Moreira (2008a: 118-119).

⁴ A construção deste e de outros instrumentos de apoio à avaliação do desempenho teve lugar em 2007/2008 no seio do GT-PA (Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia), um grupo de investigadores/formadores da Universidade do Minho e professores dos ensinos básico e secundário, criado em 1997. O resultado desse trabalho foi divulgado nos Cadernos 5 do GT-PA e nas Actas do 4.º Encontro do grupo (Vieira et al., 2009).

Figura 6 – Grelha de observação de papéis pedagógicos numa pedagogia para a autonomia

GRELHA DE PRÉ- E PÓS-OBSERVAÇÃO					
Pedagogia para a autonomia: papéis do aluno e do professor					
Turma:	Registos de ocorrência:				
Data:	Pré-observação: √ : previsto				
Observador:	Pós-observação: √: ocorre X: Não ocorre ? : Incerteza				
Professor observado:	Passos da aula				
PAPÉIS DO ALUNO					
Reflexão (Promoção da reflexão sobre o conteúdo e o processo de aprendizagem)					
1. O aluno reflecte sobre conteúdos da disciplina					
2. O aluno reflecte sobre o processo de aprender (<i>ver Regulação</i>)					
Experimentação (Promoção de estratégias de aprendizagem)					
3. O aluno descobre e experimenta estratégias: na aula___/fora da aula___.					
4. O aluno explora recursos/situações: pedagógicos___/não-pedagógicos___.					
Regulação (Promoção da regulação de experiências de aprendizagem)					
5. O aluno monitoriza atitudes, representações, crenças.					
6. O aluno monitoriza conhecimento e capacidade estratégicos.					
7. O aluno avalia resultados e progressos da aprendizagem.					
8. O aluno identifica problemas e necessidades de aprendizagem.					
9. O aluno define objectivos e planos de aprendizagem.					
10. O aluno avalia o processo didáctico.					
Negociação (Promoção da co-construção de experiências de aprendizagem)					
11. O aluno colabora com os colegas: pares___/grupos___/turma___					
12. O aluno colabora com o professor.					
13. O aluno toma iniciativas, realiza escolhas e toma decisões.					
PAPÉIS DO PROFESSOR					
O professor...					
1. Encoraja os alunos a assumir posições críticas face a valores e práticas sociais e educativos					
2. Envolve os alunos na procura de soluções adequadas (embora não necessariamente ideais)					
3. Partilha teorias pedagógicas, responsabilidades e decisões com os alunos					
4. Articula a dimensão pessoal da aprendizagem com a natureza social e interactiva da cultura da sala de aula					
5. Promove a comunicação, onde todos têm o direito de se expressar e de contribuir para a co-construção de sentidos					
6. Recolhe informação dos/sobre os alunos de modo a compreender os seus processos de aprendizagem e a sua evolução (por exemplo, diálogo, observação...)					
7. Analisa com os alunos a informação recolhida com o objectivo de melhorar as práticas de ensino e de aprendizagem					

Fonte: Ribeiro (2008: 92).

Embora o instrumento da Figura 5, pouco estruturado e pouco focalizado, vise contemplar dimensões estruturantes de uma aula e contemple já alguns aspectos de uma pedagogia centrada nos alunos, podemos recorrer a instrumentos um pouco mais focados nesta abordagem, como, por exemplo, a grelha da Figura 6, mais estruturada do que a anterior, onde o enfoque recai nos papéis pedagógicos do aluno e do professor (cf. Quadro 1, no Capítulo 1), com a particularidade de permitir, para cada passo da aula, um registo prévio na fase de planificação e outro posterior na fase de análise, possibilitando o confronto entre o que foi previsto e o que de facto ocorre.

Figura 7 – Grelha de observação da aprendizagem cooperativa

PROFESSOR E TURMA	DISCIPLINA E ASSUNTO
OBSERVADOR(A)	DATA DE OBSERVAÇÃO
COMPETÊNCIAS Conteúdo e colaboração	A informação aos alunos sobre as competências de conteúdo a desenvolver foi clara?
	A informação aos alunos sobre as competências de colaboração a desenvolver foi clara?
	O ensino de competências de colaboração foi adequado? (se aplicável)
DESENVOLVIMENTO DA TAREFA DE APRENDIZAGEM COOPERATIVA Informação sobre a tarefa Desenvolvimento da tarefa (plano) Formação de grupos Organização espacial Materiais e papéis: interdependência Monitorização e apoio Partilha e sistematização do trabalho	A informação aos alunos sobre a tarefa a realizar foi clara?
	A tarefa decorreu do modo planeado? Se não, porquê?
	A dimensão dos grupos favoreceu a interacção entre os alunos?
	A composição dos grupos favoreceu a interacção e o apoio entre os alunos?
	A organização espacial promoveu a interacção nos/com os grupos?
	Os materiais didácticos favoreceram a interdependência positiva?
	Os papéis dos alunos favoreceram a interdependência positiva?
	Os grupos foram monitorizados e apoiados de forma adequada?
	O trabalho dos grupos foi partilhado e sistematizado de forma adequada?
	As competências (conteúdo e colaboração) foram desenvolvidas?
SUGESTÕES DE MELHORIA	

Fonte: baseado em Johnson et al. (1984).

Imaginemos, contudo, que queríamos observar um aspecto específico desta grelha – o trabalho colaborativo dos alunos em sala de aula. Neste caso, poderíamos construir uma grelha mais focalizada em dimensões particulares do trabalho cooperativo, que seria apenas válida para a observação de tarefas realizadas por pares ou grupos de alunos. Apresentamos um exemplo na Figura 7, que integra princípios da aprendizagem cooperativa.

Em qualquer um dos casos apresentados, podemos identificar uma orientação teórica subjacente aos parâmetros sugeridos, ou seja, uma determinada visão de educação. Para ilustrar o modo como um mesmo fenómeno pode ser observado sob diferentes pontos de vista ou visões de educação, atentemos no exemplo seguinte (Vieira, 2009c: 33-34).

Imaginemos uma turma bastante heterogénea, com níveis de participação muito desiguais. Imaginemos que queremos observar uma aula para analisar esta situação e poder alterá-la, e que para tal pedimos ajuda a um colega e definimos com ele um conjunto de aspectos a observar. Que aspectos? No Quadro 9 são apresentadas duas hipóteses – que visão de educação traduz cada uma delas? Em que direcção caminhamos quando usamos uma ou outra?

Quadro 9 – Um problema, duas hipóteses de observação

ASPECTOS A OBSERVAR NA AULA	
Hipótese A	Hipótese B
Quantos alunos (não) participam na aula?	São criadas oportunidades na aula para que todos possam participar? (por exemplo, há momentos de trabalho em pares/grupos?)
Quando o fazem, é por sua iniciativa ou porque são directamente questionados pelo(a) professor(a)?	Os alunos têm espaço para trocar ideias/opiniões/dúvidas...entre si e com o(a) professor(a)?
Os que participam activamente respondem correctamente às questões colocadas?	As actividades permitem respostas diversificadas em função de diferentes estilos e ritmos de aprendizagem?
Os que não participam parecem atentos?	O(a) professor(a) valoriza todas as intervenções? De que modo?
O(a) professor(a) coloca questões aos mais calados?	O(a) professor(a) certifica-se de que a linguagem utilizada (em explicações, instruções, questões, textos...) é acessível a todos os alunos?
Estes respondem correctamente às questões colocadas?	...
O(a) professor(a) ajuda os alunos que revelam dificuldades?	...
Como reagem os alunos a essa ajuda?	...
...	...

Na hipótese A, não se estabelece uma relação clara entre a participação dos alunos e as opções pedagógicas do professor, como se pudéssemos compreender e alterar a primeira sem questionarmos as segundas. Pelo contrário, na possibilidade B são essas opções que estão em causa: os espaços de participação efectivamente criados, a natureza das intervenções e das actividades, e ainda a acessibilidade do discurso da aula. A visão de educação aqui patente evidencia a necessidade de desenvolver práticas inclusivas e relevantes, enquanto na hipótese A se valoriza tacitamente um ensino conduzido pelo professor, onde a (falta de) participação dos alunos é relacionada sobretudo com técnicas de questionamento e o (des) conhecimento da “matéria”. Evidentemente, usar uma ou a outra hipótese conduz-nos por caminhos diferentes, nomeadamente no que diz respeito à imaginação de possibilidades para a resolução do problema detectado.

Nos exemplos de observação até aqui apresentados, não há uma intenção de avaliação sumativa do desempenho do professor, mas sim de problematizar práticas e possibilidades: descrever, justificar, equacionar implicações, imaginar e agir (cf. Figura 4 anterior). Este é um ponto central da abordagem que aqui defendemos, e que nos afasta de uma noção de ob-

servação directamente associada à atribuição de níveis de desempenho. Aliás, recomenda-se que os instrumentos de observação evitem o uso explícito desses níveis (por exemplo, através de escalas de avaliação que vão do “insatisfatório” ao “excelente”), na medida em que isso condiciona o seu potencial formativo, nomeadamente por conduzir directamente a um juízo de valor.

Entendemos a observação como uma estratégia de auto-supervisão e de supervisão colegial, embora reconheçamos que esta concepção encontra obstáculos no contexto da avaliação do desempenho, sobretudo se a observação for reduzida a um conjunto mínimo de aulas e tiver uma função classificatória. Nada obriga a que assim seja, mas os normativos legais, assim como as parcas condições de tempo existentes nas escolas, podem induzir esta abordagem, desde logo ao encarar a observação como uma tarefa opcional, apenas obrigatória em casos determinados por regulamentação. A observação surge aqui como um crivo no processo de avaliação, uma espécie de “exame de competências”, e não como uma oportunidade de desenvolvimento profissional.

Importa não esquecer, contudo, que a observação de aulas está sujeita a um conjunto de constrangimentos que podem colocar em causa a sua fiabilidade enquanto instrumento classificatório. Goldhammer et al. (1980: 80-83) salientam os seguintes problemas: o mito da objectividade na recolha de informação, a influência da disposição do observador no modo como observa, a sua incompetência para observar, as consequências da distância física e psicológica entre observador e observado na construção de perspectivas sobre a aula, os efeitos da presença do observador no professor observado e nos alunos, as “gafes” do observador pela participação “intrusiva” na aula e a sua falta de consciência relativamente aos problemas e enviesamentos da observação. Outros potenciais problemas incluem o desconhecimento do contexto da aula observada, uma focalização exclusiva em determinadas áreas em detrimento de outras, a falta de transparência e negociação quanto aos processos e finalidades da observação, a ausência sistemática de uma intencionalidade para a observação, a diferença de estatuto entre professor observador e professor observado e a fraca regularidade das observações.

Perante estes problemas, diríamos que a observação de aulas enquanto meio de avaliação sumativa requer extrema cautela e exige o recurso a outras fontes de evidência acerca da qualidade das práticas dos professores, como, por exemplo, materiais e projectos pedagógicos inovadores, reflexões sobre a prática, apreciações dos alunos, exemplos dos trabalhos que estes desenvolvem, etc. A Figura 8 apresenta uma grelha de registo de fontes de evidência que podem ser convocadas na avaliação de diferentes vertentes do desempenho pedagógico⁵.

A crítica de Waite (1995a/b) à natureza ritualizada dos encontros de supervisão, assim como à tendência destes encontros para uma redução significativa dos objectos de reflexão, reforçada, no seu entender, pelo uso de instrumentos de observação focalizada, representa um contraponto importante a uma visão tecnicista e instrumental da observação. Como já foi referido, a abordagem que propõe assenta numa acepção dialógica da interacção supervisor-professor e numa democratização de papéis, supondo o recurso à observação naturalista em alternativa a outras formas de observar, como condição para a criação de um maior es-

⁵ A1, A2... B1, B2 etc. reportam-se a parâmetros específicos que forem definidos no âmbito de cada uma das quatro vertentes consideradas – ver, por exemplo, os descritores para cada dimensão da avaliação, publicados no despacho que estabelece os padrões de desempenho docente (Despacho n.º 16034/2010 do Ministério da Educação, publicado no Diário da República em 22 de Outubro).

paço de liberdade do supervisor e do professor na análise conjunta das práticas educativas. Embora compreendendo a sua intenção e o valor das suas críticas, uma aceitação incondicional das suas propostas coloca outros riscos, como uma excessiva desestruturação da reflexão nas práticas supervisivas e alguma perda do sentido de direcção que nessas práticas é necessário ir definindo. Por outro lado, as necessidades concretas dos professores podem exigir observações focalizadas, no sentido da compreensão e resolução de problemas pedagógicos específicos.

Figura 8 – Grelha de registo de fontes de evidência na avaliação do desempenho

	A. Preparação e organização das actividades lectivas					B. Realização das actividades lectivas					C. Relação pedagógica com os alunos						D. Avaliação das aprendizagens dos alunos				
Fontes	A1	A2	A3	A4	A5	B1	B2	B3	B4	B5	C1	C2	C3	C4	C5	C6	D1	D2	D3	D4	D5
Planos ¹																					
Recursos ²																					
Registos do Professor ³																					
Registos dos Alunos ⁴																					
Trabalhos dos Alunos ⁵																					
Observação ⁶																					
Outros ⁷																					

¹ Planos de longo, médio e curto prazo.

² Recursos didácticos, instrumentos de recolha de informação.

³ Notas de campo, reflexões pontuais/sistemáticas, análise de informação (por exemplo, da avaliação formativa), relatos de experiências, relatório de auto-avaliação...

⁴ Reflexões pontuais/sistemáticas, respostas a questionários/entrevistas/listas de verificação da aprendizagem...

⁵ Exemplos significativos de trabalhos dos alunos.

⁶ Registos de observação de aulas (auto-observação ou observação interpares).

⁷ Documentação de participação em iniciativas inovadoras, opiniões dos encarregados de educação, apreciações dos pares, etc.

Fonte: Vieira e Moreira (2008a: 116).

Parece-nos que importará diversificar as práticas de observação de forma a ampliar as suas funções formativas, tendo em mente que qualquer escolha deve ser relevante e praticável. O desenvolvimento de grelhas demasiado coladas aos parâmetros de avaliação do desempenho transforma-as em instrumentos detalhados de avaliação sumativa, cuja aplicação é praticamente impossível e cujo valor formativo é questionável. À luz de uma visão transformadora da supervisão, e como já afirmámos, a observação de aulas assume a função principal de *problematizar práticas e possibilidades* no âmbito da pedagogia.

3.2 Narrativas profissionais e reflexão escrita

As narrativas profissionais (notas de campo, relatos de incidentes críticos, diários reflexivos, narrativas autobiográficas, portefólios, etc.), muitas vezes associadas a processos de observação, apresentam um potencial formativo elevado no desenvolvimento de práticas de reflexão. Embora prioritariamente incidentes nos processos de ensino e aprendizagem,

podem ter outras focalizações e servir de apoio a outras actividades supervisivas (podem incidir, por exemplo, sobre a eficácia dos encontros com o supervisor, as actividades extra-curriculares, o desenvolvimento profissional do professor, etc.), ou ainda em actividades de formação-investigação (Barbosa, 2009; Melo, 2011; Vieira, 2011).

Embora se trate de uma estratégia que pode servir diferentes propósitos e ser concretizada de diversos modos, pressupõe sempre que a escrita constitui uma forma de estruturar o pensamento e de desenvolver hábitos de reflexão, facilitar a consciencialização de contradições e dilemas, e explicitar ideias e emoções (Amaral, 1998; Clandinin, 1992; Clandinin e Connelly, 1991; Hobson, 2001; Holly, 1991; Mannion, 2001; Oliveira, 1994; Ramos e Gonçalves, 1996; Richards e Ho, 1998; Sá-Chaves, 2000b e 2005; Zabalza, 1994). Ao pedir-se ao indivíduo que registre a sua experiência, ele estará a reviver e a reestruturar a mesma; ao revisitá-la, ela será certamente alterada à luz das experiências e vivências entretanto ocorridas após os acontecimentos que lhe deram origem (Clandinin e Rosiek, 2007). Quando partilhados, os registos podem ainda promover o diálogo reflexivo com o supervisor ou com outros professores.

As narrativas profissionais constituem um processo-produto situado e único, revelador do “eu” na sua relação com o “outro” e com o contexto em que ambos (inter)agem. Apresentam, assim, para quem as escreve mas também para quem as lê, um elevado potencial como *textos de desenvolvimento profissional e de acesso à racionalidade do professor*, uma racionalidade reflexiva, multidimensional e impregnada de dilemas, que supõe uma relação dialéctica entre o que se pensa e o que se faz (Hobson, 2001; Klenowsky, 2002; Richards e Ho, 1998; Sá-Chaves, 2000b; Zabalza, 1994; Walker e Benson, 2001).

Enquanto práticas de construção (e não tradução) da experiência, “pastiche intertextual” onde a pré-compreensão do autor-escriptor sobre a realidade interage com múltiplos discursos verbais e experienciais (Mannion, 2001: 106), as narrativas assumem uma função, não apenas documental, mas também indagatória. O processo de escrita é, em si mesmo, um processo reflexivo ao serviço da compreensão da acção (Van Manen, 1990). Recuar no tempo, para recuperar acontecimentos passados e deles nos distanciarmos, facilita uma perspectiva renovada dos mesmos. Ao criar este espaço-tempo, a escrita facilita um reposicionamento do professor face à acção, promovendo o autoconhecimento, pelo “efeito de espelho” que fornece, e que permite ao seu autor ver-se e rever-se na sua acção. A escrita ajuda-nos a compreender o modo como experienciamos o mundo, criamos e interpretamos sentidos, tomamos decisões, construímos e reconstruímos a nossa memória. O trabalho do professor e os processos educativos são dinâmicos, não-lineares, imprevisíveis, multi-sensoriais e multi-vocais, e inclusivé misteriosos (Elbaz-Luwisch, 2007). Para melhor o compreendermos, necessitamos de respostas epistemológicas e metodológicas que reabilitem o sentimento, a emoção, o sensorial (Clandinin e Rosiek, 2007).

São diversos os constrangimentos à reflexão escrita dos professores no âmbito da supervisão (Barbosa, 2009; Fernandes, 2005; Martins, 2006). Compreender o poder paradoxal da escrita, de nos afastar da realidade para nos reunir a ela, implica compreender as relações entre o texto e a prática de onde emerge e para a qual se orienta. Para o professor que escreve sobre a sua prática, esta tarefa pode ser facilitada pelo conhecimento do contexto, mas também é elevado o risco de enviesamento e auto-legitimação, que podem colocar em causa a credibilidade da narrativa. A falta de tempo e de hábitos de escrita (sobretudo de tipo introspectivo) são outros problemas frequentemente referidos. Contudo, as exigências da reflexão e o peso da avaliação parecem constituir, no caso da supervisão em formação

inicial, mas também no contexto da avaliação do desempenho docente, obstáculos mais pertinentes.

O potencial da narrativa para as práticas de supervisão num contexto de avaliação é a reflexividade evidenciada, aliada à orientação da mesma, e que deve ser transformadora e potenciadora de mudanças no pensamento e na acção profissionais. Observa-se muitas vezes uma tendência do professor para registos descritivos (o que fiz) e pouco interpretativos (por que fiz e com que implicações), para além de uma focalização prioritária em questões técnicas do ensino e o uso de uma linguagem pouco precisa, o que obriga o supervisor a um trabalho regular de apoio e questionamento, podendo sugerir questões orientadoras da reflexão que suportem a *teorização* da experiência (Barbosa, 2011; Costa, 2011; Ribeiro, 2011). Por outras palavras, há que construir suportes à reflexão, o que poderá passar pela explicitação de tipologias referentes ao seu conteúdo e nível de profundidade (ver, por exemplo, as propostas de Jay e Johnson, 2002 e de Ward e McCotter, 2004), embora essas tipologias devam ser lidas e usadas de forma crítica, uma vez que podem induzir interpretações rígidas do valor da reflexão e inibir a sua espontaneidade. Apresenta-se, no Quadro 10, uma proposta de dimensões da reflexão, que pode ser útil na promoção de processos reflexivos pela via das narrativas profissionais.

Quadro 10 – Dimensões da reflexão

Rotina	Técnica	Dialógica	Transformadora
Foco: Qual é o foco de preocupação?			
Focalização nas preocupações pessoais ou em assuntos que não envolvem uma posição pessoal. Como é que isto me afecta?: controlo dos alunos, tempo, trabalho, sucesso pessoal...	Focalização numa só tarefa de aprendizagem. Não estabelece relações entre diferentes aspectos/momentos do processo.	Focalização nos alunos e nas interacções com alunos, como forma de compreender os processos de aprendizagem de modo a poder ajudá-los.	Focalização em preocupações pedagógicas, éticas, morais, culturais e históricas... com implicações no processo de ensino-aprendizagem.
Indagação: Qual é o processo de indagação?			
Não são colocadas questões sobre mudanças pessoais. Não se reconhecem problemas. Atribuição de culpas a outros ou a condições externas. Análises definitivas e generalistas.	São colocadas questões sobre situações que afectam o Eu ou provocam frustração pessoal. É evitada a análise de assuntos considerados complexos.	Ocorrem questões situadas que conduzem a novas questões. Abertura a novas ideias. Procura da opinião dos alunos, dos pares e de outros.	Processo de indagação contínua (longo prazo), envolvendo colegas e alunos (discursos e práticas). Análise de situações críticas. Formulação de questões que exigem uma mudança pessoal.
Mudança: Como é que a reflexão muda a prática e as perspectivas?			
Análise sem uma resposta pessoal ou feita para proveito pessoal. Distância entre o Eu e a situação.	Resposta pessoal à situação, não sendo suficiente para mudança de perspectiva.	Questionamento do ensino para desenvolver novas abordagens na aprendizagem (sua e dos alunos).	Reenquadramento de perspectivas que levem à ocorrência de mudanças fundamentais nas ideias e práticas.
<i>Pouco envolvimento na mudança.</i>	<i>Respostas instrumentais a situações específicas sem perspectiva de mudança.</i>	<i>Indagação como parte de um processo que envolve questões específicas e situadas. Consideração de perspectivas dos outros. Novas abordagens.</i>	<i>Questões fundamentais e preocupação/compromisso com a mudança.</i>

Fonte: adaptado de Melo (2006), baseado em Ward e McCotter (2004).

O peso da avaliação pode colocar em risco a sinceridade dos registos e, portanto, condiciona o seu valor formativo para o professor e para o supervisor. Não obstante, e quando a avaliação docente e a supervisão visam a melhoria do ensino e o desenvolvimento profissional, as narrativas podem tornar-se, verdadeiramente, estratégias valiosas ao serviço de uma educação transformadora. Ao promover o alargamento das dimensões da reflexão, a reflexão escrita alimenta o compromisso político e ético do professor com práticas mais democráticas, mais racionais, socialmente e cognitivamente mais justas e congruentes com uma visão da educação como prática de liberdade (Moreira et al., 2010; Moreira, 2011; Vieira, 2011).

Porque se distanciam de práticas baseadas nas 'epistemologias do Norte' vigentes, de natureza racionalista e tecnocrática (Sousa Santos, 2007; Esteban e Afonso, 2010), cremos que as narrativas podem romper com estas epistemologias e criar espaços de subjectividade partilhada, comprometidos com práticas críticas de construção do conhecimento profissional num contexto superviso e avaliativo. Esta nossa crença está fundada nas práticas supervisivas que conosco muitos professores têm vindo a desenvolver e onde as narrativas ocupam um papel central. É para essas práticas que nos voltamos agora, abordando o diário reflexivo, o estudo de casos e o portefólio de ensino.

Diário reflexivo

Enquanto narrativa reflexiva situada no espaço entre o *diário de bordo* (mais descritivo e factual) e o *diário íntimo* (mais pessoal, de natureza intimista), o diário reflexivo assume-se como estratégia supervisiva de desocultação de processos reflexivos e meta-reflexivos (Sá-Chaves, 2000b), mas também como instrumento ao serviço da construção e análise da identidade e cultura profissionais (Moreira e Ribeiro, 2009; Oliveira, 2010).

Através da escrita reflexiva nos diários, os professores ganham voz e autoridade na construção do conhecimento profissional. Partindo da observação reflexiva das práticas, da contextualização dos saberes adquiridos (em processos de formação/supervisão ou outros), ou de processos investigativos vivenciados, o diário serve como veículo de ancoragem teórica e fundamentação para a acção, de modo a que a prática ganhe sentidos renovados e que o professor possa desenvolver a sua auto-direcção na acção.

À luz de uma visão de educação como transformação, o trabalho do professor situa-se 'contra-corrente' (*against the grain*, como refere Cochran-Smith, 1991) porque é (ou deve ser) um trabalho diário de luta pela igualdade educacional e justiça social (Zeichner e Diniz Pereira, 2005; Vieira, 2002). A acção do professor é sempre crítica, na medida em que se encontra incrustada no mundo "micro" dos profissionais, em cada sala de aula, em cada grupo de professores (Zeichner e Diniz Pereira, 2005). Apesar da frequente sensação de impotência para mudar as suas condições de trabalho e as condições de aprendizagem dos seus alunos, os

(...) professores podem ser bastante importantes e fazer a diferença em termos de como afectam a vida de seus estudantes. (...) A realidade é que o político e o crítico estão em nossas salas de aula e em outros locais de trabalho, e as escolhas que fazemos diariamente em nossos ambientes de trabalho revelam nossos compromissos morais em relação à continuidade ou transformação social. Não podemos ser neutros (op.cit.: 73-74).

Neste enquadramento, a escrita dos diários reflexivos revela claramente o compromisso moral dos seus autores. Na nossa experiência de uso desta estratégia supervisiva, ao serviço da visão de educação que defendemos, o diário veicula o compromisso dos professores por

uma educação libertadora e eticamente comprometida com uma sociedade melhor, o que é, claramente, um posicionamento que se encontra muito longe de uma visão instrumental e racionalista da actividade de ensino e de formação. Numa conjuntura educativa em que o trabalho docente responde sobretudo a processos avaliativos estandardizados e prescritivos e em que o docente se vê como peça (facilmente descartável) da 'máquina da escola' (cf. Tonucci, 2003: 94-95), mais urgente se torna desenvolver *aprendizagens críticas* e *aprendizagens da construção de práticas críticas* (Cochran-Smith, 2001). A escrita dos diários coloca-se ao serviço destas aprendizagens, ao constituir-se como fórum de expressão pessoal de inquietações face à percepção de (in)justiça das práticas de ensino-aprendizagem/avaliação/formação. Vejamos, como exemplo, excertos de dois diários reflexivos de duas professoras em dois cursos de pós-graduação em educação⁶:

(...) [Abordo] a história de vida de um aluno que se vem construindo de forma pouco alinhada com o que eu considero convenções pedagógicas, que incomoda o corpo docente preocupado em participações disciplinares onde se reiteram os despautérios, as atitudes agressivas e provocadoras do aluno, e que vem ocupando um lugar especial nas minhas preocupações não só de professora, mas também de mãe solidária com outra mãe, que carece de ajuda e apoio nas suas funções de educadora.

Os professores acham-se desautorizados e desrespeitados pelo aluno que "não tem modos, nem educação, e que não são obrigados a aturar falta de respeito". Sou voz dissonante neste tipo de caracterização bem como das estratégias coercivas adoptadas, pois o meu coração adivinha que este jovem é quem mais sofre com o seu comportamento, que a regulação das suas atitudes não passa por processos ou suspensões, mas pela valorização das suas capacidades intelectuais, pela liderança de um projecto ou função de responsabilização e por um processo de aprendizagem para a auto-descoberta de tudo que há de bom dentro de si.

Porque da minha experiência posso afirmar que, quando se toca no coração destes alunos com carinho e respeito, quando olhamos nos seus olhos e lhes dizemos o quanto são importantes para nós e a esperança que neles depositamos, e que os veremos com orgulho no caminho da rectidão e da dignidade, a resposta nunca vem com falta de educação, com agressividade ou despautérios, mas com um "desculpe" e um "obrigado", que se prolonga nas aulas seguintes com um simples "por favor", como chamada de atenção por parte do professor;

Porque acredito que é sempre possível fazer mais por cada jovem em perigo, porque acredito que a agressividade é um meio de defesa para quem está habituado a ser agredido; porque quem não cresceu no amor e no respeito não sabe o que isso é e, por isso, não os pode oferecer; porque o professor é sempre uma referência de aprendizagem para o aluno que espera dele um comportamento diferente do seu, bem diferente da repressão, da intolerância, do consentimento irónico, do sarcasmo dissimulado, mas também do facilitismo e da permissividade;

Porque penso que a escola não foi criada para separar os "bons dos maus" nem guardar aqueles que lhe interessam e deitar fora os que lhe causam problemas, tenho sempre como princípio que à escola compete, pelas funções que desempenha, esbater as desigualdades sociais; proteger e educar as crianças e não jogá-las na rua, ou reuni-las em cursos CEF, cujos princípios parecem ser de prevenção do insucesso e abandono escolar, mas que, paradoxalmente, subjacentes a estes, estão bem patentes a discriminação social e o desrespeito pela diferença. E que, a escola, ao constituir turmas homogéneas deste tipo, ou ao criar cursos CEF para reunir os alunos em situação de risco e abandono escolar, acaba por os evidenciar ainda mais, sendo ela própria geradora de desigualdades sociais.

Por isso, levanto-me sempre contra deliberações que denotem falta de esperança nos jovens, que desistam de lutar pelos alunos e os coloquem ainda em situação de maior risco e discriminação social. Por muito pouco que a escola possa fazer, nunca deverá demitir-se de fazer este

⁶ Mestrado em Ciências da Educação – área de Especialização em Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas Estrangeiras e Mestrado em Estudos da Criança – área de Especialização em Integração Curricular e Inovação Educativa, Universidade do Minho.

pouco, e muito menos de subestimar as capacidades de (auto)crítica dos alunos, negando-lhes espaços de negociação e de confiança na capacidade para mudar e aprender.

Recordo e guardo, até hoje nos meus pertences pedagógicos, o seguinte escrito de um aluno do sétimo ano: “vou para a escola, não para ser médico ou doutor mas para aprender a ser homem”. Esta sabedoria vinda de uma criança em plena sala de aula, no momento em que solicitava à turma que se pronunciasse sobre a importância da escola, merecia reflexão por parte de alguns de nós, preocupados tão-só em fazer-se ouvir, em cumprir o programa, ou a evidenciar os aspectos negativos dos discentes. Como pode um aluno achar-se capaz de actos de respeito, de solidariedade, de compaixão ou bondade, se aos seus ouvidos apenas soam palavras ríspidas, frias e depreciativas?

Como pode um professor querer que o aluno acredite nas suas potencialidades, e não se desmotive, se como *feedback* do seu trabalho lhe aparece tão-só um risco a vermelho a todo o cumprimento da folha?

Talvez eu viva no sonho de escolas democráticas, mais justas e menos geradoras de diferenças sociais, porventura uma utopia, talvez. Mas é isso que me impede de desistir, de ver o insucesso escolar como um desígnio e a minha profissão como uma rotina e um fracasso. Porque “Nós somos a nossa intenção de ser. Somos as nossas aspirações. Na medida em que aumentamos o cepticismo (às vezes chamamos-lhe ‘experiência’) estamos a negar-nos a nós mesmos” (Santos Guerra, 2002: 256). (Maria, 13 de Junho de 2008)

Sinto-me uma profissional administrativa e não educadora de infância.

Foi nesta aula que descobri o motivo de tanta desmotivação profissional sentida no momento. Como é possível não me ter apercebido disto?

Ao desdobrar o conceito de modelo reflexivo fui automaticamente associando-o às práticas da equipa de educadoras com quem trabalho, bem como as decisões e prioridades estabelecidas pela coordenação e direcção da minha instituição. Identifiquei prontamente as abordagens do modelo reflexivo (técnica, prática e crítica ou emancipatória) e percebi que precisava urgentemente de reflectir acerca das recentes decisões e prioridades que “vieram” de cima da coordenação e direcção da minha instituição.

Talvez devido a um cansaço pessoal, resultante do ritmo alucinante que vivo diariamente no meu trabalho, iniciei este ano lectivo sem me aperceber que a satisfação que outrora sentia cada dia que acordava para ir trabalhar para “a minha instituição” havia desaparecido. Sentia algo de diferente em mim, mas julgava ser somente “excesso de trabalho” e foi nesta aula que entendi que afinal, mais do que cansaço e excesso de trabalho, eu estava era desiludida com a alteração das prioridades antes estabelecidas com as quais me identificava e alimentava. (...)

Mas ao reflectir acerca das tendências paradigmáticas de educação expostas na aula fiquei espantada, e confesso que muito preocupada, por me aperceber que a instituição está (ou pelo menos eu assim o sinto) a privilegiar em demasia a necessidade de um racionalismo instrumental e, a meu ver, a “desvalorizar” o construtivismo crítico. Está-se claramente a não valorizar indícios bastante fortes, visíveis a meu ver, e que, se não forem imediatamente tidos em conta, podem deitar a perder todo um trabalho e uma conquista conjunta de toda a equipa de educadoras. A verdade é que a exigência da coordenação e da direcção é em ambas as coisas, mas na prática é completamente inviável que especialmente as educadoras, centro de toda a acção da instituição, consigam garantir estes dois lados em simultâneo.

Questiono-me... Será que o facto de estarmos a ser mais instrumentais vai fazer com que nos distanciemos do construtivismo crítico? Iremos ser só uma instituição de qualidade ou conseguiremos manter educadores de qualidade?

Será que as crianças estão a sentir negativamente todas estas alterações? Estaremos a promover neste momento uma qualidade nas aprendizagens das nossas crianças? Sinto-me insegura e ansiosa, estarei a ser boa educadora das crianças ou boa educadora profissional-institucional? Onde está a instituição dinâmica que conheci? O que aconteceu? Onde está o diálogo, parti-

cipação, emancipação, democraticidade, intervenção crítica e não só indagação crítica outrora existentes? Nós, educadoras, sempre trabalhamos mais horas do que o nosso horário normal de trabalho, mas sentíamo-nos bem e felizes, concretizadas. Agora trabalhamos mais horas ainda e parece que não há resultados...

Sinto saudades de estar com as minhas crianças, chego a casa e não me lembro de ter dado a atenção devida a uma ou outra criança, porque estive constantemente fora da sala. Sinto-me uma profissional administrativa e não educadora de infância, só me apetece fugir, porque não sei o que fazer!

Reivindicar pela qualidade pedagógica que penso perdida não posso, porque supostamente ela nunca se perdeu, não se pode perder, ou pelo menos nunca poderei sozinha admitir isso, pois corro o risco de ser considerada “má” profissional. Conforta-me que esta não seja apenas a minha opinião, mas a de todas as educadoras, sem excepção. (Mariana, 24 de Outubro de 2008)

Como refere Poduska (1996), no cerne de uma pedagogia democrática está a possibilidade que o professor encerra de dar asas aos seus alunos para voar, apontar caminhos de mudança, para eles e para a sociedade em que vivem – não se trata de buscar a perfeição, mas tão somente uma compreensão mais clara acerca da essência do ensino.

Nos registos apresentados entrevê-se o labor de professoras comprometidas com a descoberta da essência do ensino. As suas aspirações são, certamente, as de muitos professores, levando a uma busca incessante de modos de desenvolvimento de uma visão de escola democrática e emancipatória, onde os alunos são agentes de mudança (cf. Shor, 1992) e os professores intelectuais transformativos (cf. Giroux, 1992). A consciência das limitações a este labor, impostas por constrangimentos políticos e ideológicos, mas também situacionais e (inter)personais, emerge da leitura destas narrativas. A crescente burocratização do trabalho docente, aliada ao igualmente crescente movimento de prestação de contas nas escolas, ‘domestica’ os professores, despe-os da sua autonomia e responsabilidade profissional... e neste movimento (crescente) de desprofissionalização docente, as práticas reflexivas críticas parecem não ter lugar. Estas condições laboram contra uma pedagogia e formação críticas, a mudança educativa e a transformação social. Em última análise, acabam por colocar o trabalho docente ao serviço das desigualdades que ele visa exactamente combater.

Quando construídos em diálogo com ‘outros’ significativos, os diários reflexivos potenciam o espaço de transformação pessoal e profissional que encerram. A sujeição da escrita pessoal a um (ou mais) comentário(s) de interlocutores críticos faz com que o processo de ‘revelação’, muito próprio da escrita, não se torne num exercício narcísico ou autista, com pouca ou nenhuma implicação para a mudança da teoria e da prática educativa.

O diário colaborativo (também apelidado de interactivo ou dialógico) aumenta a polivocalidade no processo de construção do conhecimento profissional nas práticas de supervisão, estabelecendo uma relação reflexiva, dialógica e dialéctica entre quem escreve e o(s) seu(s) correspondente(s) e/ou leitor(es) (Barbosa, 2009; Barbosa et al., 2008; Melo, 2011; Moreira, 2005, 2006a, 2008; Moreira et al., 2010; Moreira e Ribeiro, 2009; Ribeiro e Moreira, 2007; Ribeiro et al., 2007; Vasconcelos, 2009 e 2011; Vasconcelos et al., 2009; Moreira [org.], 2011). Este vaivém reflexivo favorece o “combate” à reprodução acrítica do saber profissional, pela partilha e procura continuada de (re)construção dos saberes profissionais, mas também pela oportunidade de entrar em diálogo com o Outro e, pela reflexão sobre esse diálogo, encontrar renovadas significações (Ribeiro, 2011). A problematização das questões da prática assume a característica da *escuta plural e de comunicação dialógica*, abrindo-se à construção de novas hipóteses explicativas sobre e para a acção que legitimam e sustentam a transfor-

mação da educação (Barbosa, 2011). Veja-se o excerto dialógico que se segue, no Quadro 11, sobre avaliação docente, desenvolvido também em contexto de formação pós-graduada em supervisão⁷, entre uma professora e a formadora.

Quadro 11 – Excerto dialógico

A.V.: 5 de Maio de 2008	Comentário Maria Alfredo Moreira, 25 de Maio de 2008
<p>“Educai as crianças e não será preciso castigar os homens.” (Pitágoras)</p> <p>Hoje acordei melancólica e sem grande vontade de ir dar aulas (ou como dizem por aí “vender aulas”). Sim, porque parece que cada vez mais temos menos vontade de educar. Estamos tão desmotivadas e cansadas que parece que tudo anda “morno” e “sedentário”. Parece que nada anda para a frente. Tudo se mantém. Tudo parou. Tudo ficou.</p> <p>Esta questão da avaliação de professores, o “congelamento” das carreiras, a perda do poder de compra, as horas infundáveis a preencher documentos e a fazer relatórios... enfim, uma panóplia de “senãos” que não nos permite “respirar” confiança e optimismo no futuro.</p> <p>O que faz de alguém um bom professor?</p> <p>Será que ser um bom professor é fazer relatórios? É ter só positivas? É participar em todos os jantares de confraternização da escola? É avaliar tendo em conta os critérios espartilhados emanados dos departamentos e conselhos pedagógicos? É somar todos os itens e atribuir uma nota?????????</p> <p>Será que os meus alunos <i>crestem</i> se souberem a voz passiva, o discurso indirecto, as preposições...? E? E depois?</p> <p>“...ensinar não é transferir conhecimento” (Freire, 1996: 52). Então, o que é ensinar? O que é educar? Onde fica a alegria, a curiosidade, os afectos, a esperança...? Será que o meu rigor e competência podem ser abalados por estes factores? Julgo que não. Todos eles são conciliáveis e completam-se mutuamente.</p> <p>Como posso sentir-me bem se me sinto pressionada para “apresentar resultados” e nada mais? Vou ser avaliada numa perspectiva técnica e criterial? Na minha escola só se fala de resultados. “Quantas negativas deste? Quantos alunos vais chumbar?...”</p> <p>E o processo? E a minha relação com os alunos? E a co-responsabilização dos resultados?</p> <p>Bem sei que para avaliar e ser avaliada tenho que me avaliar. E antes de me avaliar tenho que mudar. “Não posso, por isso, cruzar os braços fatalisticamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e “morno”, que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim” (Freire, 1996: 84).</p> <p>Mais uma vez...</p> <p>Dá que pensar...</p>	<p><i>O que faz de alguém um bom professor?</i></p> <p>Ora aí está uma pergunta cuja resposta tem feito correr rios de tinta, mas poucos resultados práticos tem vindo a ter. A investigação diz-nos que o bom professor desenvolve a sua actividade em redor de diferentes dimensões; consoante o paradigma e posicionamento ideológico em que nos posicionamos, encontramos diversas valorizações destas dimensões. Obviamente que, numa perspectiva crítica, o bom professor nada tem a ver com a aplicação de critérios emanados exteriormente, ou com a participação em jantares de confraternização, ou ainda com o cumprimento de normas e expectativas exclusivamente ‘top-down’ ou em resultado de pressões externas para produzir determinado modelo de aluno ou de cidadão; no caso presente, o cidadão que é produtivo, sob o ponto de vista económico, que ‘serve’ bem o Estado e a economia, pois revela possuir as competências que potenciam a sua empregabilidade e produtividade.</p> <p>Quem determina os conteúdos do currículo escolar? Quem determina que os alunos têm de papaguear a voz passiva, o discurso indirecto, as preposições...? Quem determina que os alunos têm de realizar exames nacionais que comparam o incomparável e retiram conclusões relativamente ao mérito das escolas e dos professores absolutamente autistas relativamente ao que é a realidade e o conhecimento?</p> <p>É claro, para mim, que o professor isolado nada (pouco) pode; todavia, as escolas fortes, com os seus professores unidos numa visão de escola, de aprendizagem e de conhecimento podem mudar... muito ou pouco... podem mudar. E, felizmente, temos exemplos disso em Portugal. É só preciso que alguém diga basta, ou que, simplesmente, comece a questionar e não desista de instalar o desconforto.</p> <p>Está disposta a fazê-lo A.?</p>

A escrita de diários em colaboração pode funcionar como vacina e possibilidade supervisiva transformativa, contra o conformismo, a indiferença e o desalento que constituem uma epidemia da educação no nosso tempo. Adicionalmente, pode funcionar também como antídoto a alguma tendência actual para *fornecer respostas correctas, não obstante a falta de verdade*

⁷ Mestrado em Ciências da Educação – área de Especialização em Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas Estrangeiras, Universidade do Minho.

(Macedo, 2005), ou seja, para desmistificar discursos e práticas tidos como inquestionáveis ou politicamente correctos, oferecendo lentes alternativas de leitura da realidade. Sabendo que os dispositivos de análise funcionam como lentes que nos permitem ver em maior ou menor pormenor retalhos da realidade, sabemos também que nem sempre ressaltam os matizes mais críticos, sendo que a diversidade e riqueza dessa realidade são ocultadas quando esses dispositivos se assumem como neutros ou quando não são questionados.

No enquadramento da avaliação docente, esta tipologia de narrativa deve alimentar o valor epistemológico da prática profissional, combatendo formas acríticas de avaliação como medida e standardização do trabalho docente e resgatando a experiência do sujeito como modo de conhecer e de intervir na avaliação e na supervisão. O supervisor pode funcionar como interlocutor crítico, questionando, clarificando ou problematizando a narrativa do professor. O objectivo será construir leituras alternativas da realidade que ajudem a desenvolver um conhecimento prático mais ajustado às finalidades educativas que se visa alcançar.

Estudo de casos

Como afirma Alarcão (2003: 54-55), “as narrativas estão na base dos casos, mas os casos implicam uma teorização. (...) Os casos são narrativas elaboradas (ou trabalhadas) com um objectivo: darem visibilidade ao conhecimento.” Segundo L. Shulman (1992), o recurso aos casos como ilustrações da prática profissional permite explorar princípios ou conceitos teóricos, aspectos morais e éticos do ensino, assim como estratégias didácticas. Possibilita, ainda, construir visões ou imagens do possível e criar ambientes motivadores e colaborativos de aprendizagem.

Embora a noção de “caso” não seja consensual na literatura sobre formação de professores (J. Shulman, 1992), usamo-la para referir *a interpretação de uma experiência (de outrem ou pessoal) que ilustra uma ou mais situações, ideias, princípios, dilemas da formação e/ou da pedagogia escolar, e que encontra nessa propriedade ilustrativa o seu estatuto enquanto caso de um fenómeno mais vasto*. O termo “interpretação” refere-se à conceptualização da experiência por parte de quem a desenvolve ou de quem lê o seu relato, resultando da resposta à questão: “esta experiência é um caso de quê?” Shulman (2004a) dá-nos conta da importância desta questão para a teorização da prática, pois permite que o professor estabeleça conexões entre uma dada experiência e outras experiências, e entre ela e categorias ou classificações teóricas *de que ela é um caso* (por exemplo, uma experiência pode ser interpretada como um caso de educação inclusiva).

O estudo de casos pode assumir duas formas: a análise de casos e a construção de casos. A análise de casos centra-se na interpretação de narrativas da experiência de outrem, ao passo que a construção de casos implica a produção de narrativas sobre experiências vividas. Cada narrativa incorpora a leitura que o seu autor faz dessa experiência, mas deve ser capaz de suscitar outras interpretações, as dos leitores.

A análise e a construção de casos podem favorecer o conhecimento proposicional e estratégico, na medida em que situam o seu leitor/autor entre a teoria e a prática, remetendo-os para a relação entre princípios teóricos gerais e acções locais, e para o confronto entre experiência vivida e experiência possível. Podem encorajar, ainda, a criação de comunidades

de professores para quem os casos constituam a língua franca dos seu desenvolvimento profissional (Shulman, 2004b: 543-544).

Embora a análise de casos de ensino possa promover diferentes tipos de conhecimento, destacamos aqui o *conhecimento pedagógico do conteúdo*. Desenvolvido por L. Shulman e hoje amplamente difundido na literatura e na investigação sobre a formação de professores, o conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo remete para a especificidade do conhecimento do professor. O autor apresenta três componentes desta dimensão do conhecimento profissional, distintas mas relacionadas entre si (1993: 56-57):

- Uma *forma de compreensão* que distingue o pensamento do professor do pensamento do especialista da matéria que ensina;
- Uma *parte do conhecimento sobre o ensino* que distingue o ensino como profissão e que inclui saberes técnicos, capacidade de julgamento, criatividade e intuição;
- Um *processo de raciocínio e ação pedagógicos* através do qual o professor planifica o ensino de um determinado conteúdo num contexto particular, ajustando a sua prática e improvisando face ao imprevisto, e desenvolvendo novas compreensões, intuições e disposições.

O conhecimento pedagógico do conteúdo integra a compreensão das finalidades e estratégias de ensino do conteúdo, do seu papel no currículo e das condições da sua aprendizagem. Construído em interacção com outras dimensões do conhecimento profissional, é nele que reside o suporte fundamental da acção do professor, porque determina a mediação entre as vertentes substantiva e processual do saber disciplinar e os processos de construção do saber dos alunos, entre as abordagens pedagógicas desejáveis e possíveis, e entre as intenções formuladas e os constrangimentos à sua concretização.

A aplicabilidade do estudo de casos no contexto da avaliação do desempenho deverá ter sobretudo um sentido formativo na supervisão individual e colaborativa das práticas, propiciando a análise crítica de relatos de experiências e a escrita reflexiva sobre experiências vividas, embora as narrativas produzidas possam fazer parte de um portefólio de ensino, o qual pode ser uma das fontes de informação para a avaliação. As experiências podem reportar-se a inovações, mas também a incidentes críticos da prática, ou a reflexões acerca do sentido dessa prática. A título de exemplo, vejamos um excerto de uma narrativa profissional produzida por um grupo de professoras de Inglês que dá conta de uma experiência pedagógica no âmbito da escrita, realizada numa disciplina de um curso de pós-graduação em supervisão⁸ (Geada et al., 2008). Sobre esta experiência poderíamos colocar algumas questões de reflexão, por exemplo: *Que visão de educação a orienta? Em que medida se aproxima ou afasta de práticas de escrita convencionais? Como se relaciona com a experiência/as teorias pessoais do leitor? O que nos diz acerca do contexto formativo em que foi planeada e desenvolvida?... A resposta a estas ou outras questões é uma forma de responder à questão – a experiência é um caso de quê?*

⁸ Trata-se do Mestrado em Ciências da Educação – área de Especialização em Supervisão Pedagógica na Educação em Línguas Estrangeiras, da Universidade do Minho. Numa das disciplinas, adopta-se uma abordagem centrada no desenvolvimento de experiências e produção de narrativas profissionais (Vieira, 2009d). O texto aqui reproduzido é um excerto de uma versão sumária de uma dessas experiências. Para exemplos de como os casos podem ser construídos e usados na formação de professores, ver Jiménez Raya e Vieira, 2011.

Saber escrever... Ir escrevendo para saber

Alexandra Geada, Graça Martins, Josina Machado e Madalena Proença

No âmbito da disciplina de Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas Estrangeiras foi proposto que desenvolvêssemos, em grupo, uma experiência pedagógica baseada num interesse, dilema, problema ou preocupação que gostássemos de ver tratado. Apesar dos elementos do grupo se inclinarem para tratar diferentes temáticas, havia dois aspectos em comum: o interesse no desenvolvimento profissional e a predisposição para a melhoria das nossas práticas. (...) A leitura de Kincheloe (2003: 134) – "...when teachers listen to their students and elicit their opinions and perspectives, a variety of benefits are derived..." – remeteu-nos para duas finalidades: promover um ensino mais ajustado às necessidades de professores/alunos e possibilitar um maior envolvimento dos alunos na escola e nas práticas de aprendizagem. (...) O autor refere ainda que Paulo Freire "insists on involving the people he studies as subjects, that is, as partners in the process. He immerses himself in their ways of thinking and levels of perception, encouraging them all along to begin thinking about their own thinking. This method of critical research, which involves the study and criticism of the research process, is also a pedagogical process" (op. cit: 135).

A leitura e discussão deste texto tiveram ressonância no nosso grupo de trabalho, uma vez que a teoria pública veio ao encontro da nossa teoria pessoal. Neste sentido, o grupo decidiu começar por auscultar os alunos através de um questionário para escolher o tema, uma vez que o envolvimento dos intervenientes no processo aumenta a sua motivação e co-responsabilização.

Questionário

A tua professora está a fazer um trabalho de investigação com o objectivo de melhorar o ensino e, conseqüentemente, a tua aprendizagem de Inglês.

Ordena de 1 a 3 os TRÊS aspectos que gostarias que fossem objecto de estudo:

- Uso de dicionário para compreender um texto;
- Uso de dicionário para escrever um texto;
- Compreensão das instruções orais das tarefas dadas pela professora;
- Compreensão das instruções escritas (exercícios do livro, fichas, testes);
- Aulas diferentes de correcção de testes;
- Redacção de textos (composições);
- Falar inglês na sala de aula, naturalmente e em tarefas com esse objectivo;
- Outros: _____

Obrigada pela tua colaboração!

(...) Analisados os questionários, o grupo de trabalho decidiu apenas considerar a opção escolhida pelos alunos em primeiro lugar, a saber, produção de textos escritos. Definido o tema, reflectimos sobre o modo como habitualmente implementamos actividades de escrita com os nossos alunos e foram surgindo algumas questões que emergem da nossa prática: de que maneira é que a forma como aprendemos a escrever influencia o nosso modo de ensinar a escrever? De que pré-requisitos o aluno vai precisar para começar a escrever? Que competência(s) desenvolver e que estratégias implementar para o aluno se tornar um escritor autónomo e, se nós achamos que ensinamos a escrever (o quê) e como se escreve (como), porque são os resultados tão desanimadores?

Simultaneamente, e porque nos encontrávamos a trabalhar um artigo de Castro (2005) no âmbito de outra disciplina – "Investigação e reflexão colaborativas e desenvolvimento profissional – a didáctica da escrita na aula de Inglês" –, pareceu-nos ter já alguma informação que nos poderia orientar sobre o conhecimento substantivo (corpo de conhecimentos gerais da escrita) e o conhecimento sintáctico (saber relativo às formas de construir e validar conhecimento nessa área) do conteúdo "escrita" (op. cit: 188) que subjaz à nossa prática, bem como os saberes didácticos que devemos dominar para ensinar a escrever. (...)

Tendo a Alexandra manifestado vontade em aplicar a experiência pedagógica na sua escola e dado que os seus alunos, maioritariamente, tinham escolhido este tema, decidimos que o nosso caso seria

desenvolvido numa escola E.B. 2/3, inserida num meio rural. O grupo escolhido foi uma turma de 9.º ano, nível 5 de Inglês, cujos alunos não tinham hábitos de leitura e cujos interesses se limitavam a futebol e programas televisivos. A professora adiantou que a escola é vista pela maioria dos pais e alunos como obstáculo à entrada no mundo do trabalho e por isso tem vindo a desenvolver projectos como meio de evitar o abandono escolar. Um desses projectos é a rádio escola, que tem sido muito bem sucedida. Por estas razões, decidimos que os alunos poderiam elaborar letras de canções, que seriam depois musicadas em colaboração com a disciplina de Educação Musical, e por fim cantadas no espectáculo no fim do ano lectivo a decorrer no Auditório Municipal da vila.

Tratando-se de escrita criativa, pensámos que esta experiência teria um impacto muito positivo, porque além de consciencializar os alunos para o processo de escrita, promoveria uma maior motivação para a aprendizagem da Língua Inglesa e elevaria a sua autoconfiança enquanto alunos escritores autónomos. Por outro lado, também nós desenvolveríamos a nossa autoconfiança na planificação e experimentação de estratégias facilitadoras de uma produção escrita autónoma. Finalmente, e não menos importante, esta experiência pedagógica despoletaria e/ou melhoraria a capacidade de reflexão de professores e alunos sobre os processos de escrita.

Passámos de seguida a um primeiro esboço de planificação da experiência. Em primeiro lugar, começaríamos com a distribuição de um questionário para auscultar os alunos acerca da sua visão sobre a escrita. Após a análise dos dados, a Alexandra iria reflectir com os alunos acerca das suas respostas, preparando caminho para as actividades seguintes:

1. Recolha de letras de uma ou mais canções a serem trazidas para a aula;
2. Audição e análise das letras;
3. Reescrita em textos paralelos;
4. Reflexão sobre o processo de escrita.

(...) O encontro que tivemos com a docente da disciplina para apresentação da planificação do projecto trouxe-nos algo de novo – por constrangimentos de tempo, a experiência a relatar no âmbito do trabalho limitar-se-ia à sua fase de arranque⁹. Foi-nos proposto que as letras das músicas seleccionadas pelos alunos fossem posteriormente trabalhadas em grupo, com base num guião que os alunos pudessem seguir nas várias fases do processo. Assim sendo, e não conseguindo esconder um certo desencanto perante os constrangimentos de tempo que nos tinham sido colocados, reformulámos as nossas intenções iniciais, fixando o arranque na elaboração e aplicação aos alunos de um questionário que conduzisse à reflexão sobre o processo de escrita. No entanto, não deixámos de elaborar em conjunto o guião que os alunos utilizariam posteriormente na análise e escrita das letras de canções, uma vez que a Alexandra mostrou vontade em seguir com a experiência.

Guião para análise/construção da letra de uma canção

Este guião permitir-te-á:

- identificar a estrutura de uma letra (poema) de uma canção;
- analisar o conteúdo da letra (poema) de uma canção;
- escrever a letra (poema) de uma canção.

1. Read the lyrics of the song and underline the most important ideas or words
 2. Go through the lyrics again and complete the chart.
- (You may not find information for all the items)

Obrigada pela tua colaboração!

FORM	CONTENT
Title Number of stanzas Number of lines in each stanza Rhyme (yes/no) Chorus	Topic of the song Words or expressions related to the topic Characters (who's talking?/to whom? ...) Message Feelings triggered Symbolic language

⁹ No contexto da disciplina de mestrado, as experiências e o seu relato devem estar concluídos no final do 1.º semestre (Fevereiro), o que condiciona a extensão da intervenção em sala de aula. Como aconteceu com este grupo de professoras, por vezes as experiências pedagógicas estendem-se para além dos limites temporais da disciplina e o relato produzido no seu âmbito reporta-se à sua fase inicial.

Sabendo nós que os nossos alunos apresentam resistência à escrita, e tendo consciência de que até à data nunca nos debruçáramos aprofundadamente sobre os motivos dessa resistência, optámos por elaborar um questionário que nos ajudasse a tirar algumas conclusões. Este questionário foi estruturado em duas partes distintas: a primeira consistia em seis questões semi-abertas que remetiam essencialmente para a relação afectiva entre os alunos e a escrita, e a segunda em questões de resposta condicionada que remetiam para a frequência com que os alunos utilizam determinadas estratégias de escrita. Como base da elaboração do questionário estiveram diversos materiais, dos quais se salientam os *Cadernos 2* do GT-PA (Vieira, 1999) e o livro *Para Além dos Testes* (Vieira e Moreira, 1993).

WRITING IS...

1. Completa as seguintes frases pensando na escrita em língua inglesa:

Para mim, escrever é...

Eu escrevo quando (pensa pelo menos em três situações)...

Gosto/Não gosto de escrever, porque...

As maiores dificuldades que sinto na escrita são...

Os meus pontos fortes na escrita são...

Quando escrevo na aula, espero que a minha professora...

Quando faço trabalhos escritos fora da aula, espero que a minha professora...

2. Das estratégias seguintes, quais as que utilizas quando escreves um texto na aula de Inglês? Assinala: muitas vezes (MV) // às vezes (AV) // raramente/nunca (R/N) // não sei (?)

	MV	AV	R/N	?
Penso na situação de escrita (quem escreve, a quem, porquê e para quê) para decidir o que vou escrever e como				
Esboço um plano (mental ou no papel) sobre o que quero escrever				
Recorro a textos que já li, como base para o que estou a escrever				
Troco impressões com um colega sobre o tema do texto				
Tento usar a imaginação e ser criativo				
Arrisco escrever sempre o que quero dizer, mesmo que possa ter erros				
Vou pedindo ajuda ao meu professor				
Vou pedindo ajuda aos meus colegas				
Vou relendo e emendando o texto à medida que escrevo				
Divido o texto em parágrafos				
Procuro aplicar as regras de pontuação				
Procuro escrever com letra legível				
Consulto o dicionário				
Identifico os meus erros mais frequentes e faço auto-correcção				
Estudo de modo a não repetir os erros mais graves				

(...) Quando nos voltámos a reunir para o tratamento dos dados, demos conta de que havia aspectos questionáveis, não só nas perguntas de resposta semi-aberta (por exemplo, os alunos teriam tido sempre presente que as questões se referiam à escrita em língua inglesa? Como interpretaram determinadas questões?), mas também nas questões de resposta condicionada (Como lidar com a ambiguidade contida nas respostas assinaladas com "às vezes"?). Este facto viria reforçar a necessidade de reflectir com os alunos sobre as respostas dadas: "(...) investigar a sala de aula implica também aceder aos sentidos que dela extraem os sujeitos que nela participam. (...) o investigador é um elemento *mediador* das respostas dos sujeitos que investiga, podendo *interpretá-las* e *interagir* com

eles de forma produtiva (...)" (Vieira, 1998: 147). Assim, ainda em grupo e com o apoio da docente da disciplina, delineámos algumas linhas de orientação e questões a colocar na aula de reflexão.

Preocupadas com questões de credibilidade e para possibilitar a triangulação de vozes, a aula foi assistida pela Graça, uma vez que os restantes elementos do grupo não podiam estar presentes por sobreposição de horário. (...) Após a aula, a Alexandra e a Graça apenas comentaram entre si que esta tinha ido ao encontro das expectativas do grupo de trabalho. No entanto, decidiram não tecer mais comentários para poderem ser mais autênticas aquando da redacção de um relato a partilhar com as colegas. Cada uma enviou o seu relato à Madalena e à Josina, que os leram e comentaram, colocando questões no sentido de esclarecer aspectos menos claros para si, enquanto "observadoras" distanciadas. (...)

Na reflexão da Alexandra, esta descreve um incidente crítico, revelando o poder da reflexão escrita como estratégia de descoberta:

Ao implementar a Experiência Pedagógica definida pelo meu grupo de trabalho de Supervisão, mais precisamente durante a aula à qual a minha colega Graça assistiu, os alunos foram levados a reflectir sobre o seu processo de escrita e concluíram, com relativa facilidade, que um dos motivos da sua resistência à escrita em Inglês se devia ao facto de não possuírem vocabulário suficiente para o fazerem.

Como devem calcular, esta conclusão, ou talvez a rapidez com que a ela chegaram, deixou-me bastante inquieta. Dessa inquietação emergiu uma questão que tomou conta do meu pensamento alguns dias e que se formalizou, não na aula em si, mas, curiosamente, no decurso da redacção da narrativa profissional: o que é que *eu* faço, para que os alunos adquiram vocabulário de antonímia, sinonímia e ligação de vocábulos às respectivas definições. Então afinal, o que falha?... parei...gelei! Reli a frase que antecede esta questão, apaguei o plural, mas depois restitui-o. Será que a linguagem me traiu? O discurso permitirá assim tão claramente inferir a nossa visão ou práticas de educação e/ou o desfasamento entre as duas? Bom, parece ser sintomática, pelo menos, de que é mesmo aí que reside o problema: será que não lhes dou tempo suficiente para a tarefa e com a pressa de avançar atropelo o procedimento, adiantando a resposta ou recorrendo aos melhores alunos? Será que eles se apercebem da rapidez e desvalorizam esse conteúdo, por verificarem que não 'perco muito tempo com pormenores', achando que só se aplica àquele texto ou situação pontual? Re cairá a minha escolha sobre o vocabulário adequado e será a tipologia de exercícios ajustada? (...)

Não fora a 'traição' da linguagem, o relato deste meu incidente crítico tinha tomado outro rumo, mas foi ela que me iluminou. Compreendo agora o poder da escrita e a necessidade de escrever mais vezes... (Incidente Crítico, Alexandra Geada, 2006)

A Graça e a Alexandra trocaram também entre si os seus relatos e responderam aos comentários da Josina e da Madalena. Com esta estratégia de triangulação, atingimos uma melhor compreensão das situações. A partir de uma situação particular da sala de aula, efectuou-se a análise da informação qualitativa proveniente de diversos ângulos e pontos de vista (Burton e Bartlett, 2005). (...) Concluímos que:

- um dos principais factores da resistência à escrita é a falta de vocabulário;
- os alunos revelam dependência do professor, pelo que devem ser implementadas mais frequentemente estratégias que promovam a sua autonomia, nomeadamente, actividades com apoio de dicionário;
- a escola não lhes oferece grandes oportunidades de se afirmarem como alunos escritores autónomos e criativos.

(...) Finalizada a experiência e à medida que nos fomos aproximando do final do relato do nosso caso, começámos a pensar na necessidade de dar resposta à questão colocada por L. Shulman (1992) – "What is this a case of?" –, tentando nomeadamente elaborar um esquema, tal como nos havia sido sugerido pela docente. Após vários esboços e tentativas, foi-se tornando cada vez mais evidente a dificuldade de encontrar uma resposta única. Tal como o próprio Shulman refere "Were it grammatically correct, I would prefer asking the question "what are this a case of?" Abandonando a ideia do

esquema, optámos por referir as várias respostas que nos pareceram relevantes. Isto é então um caso de:

- Predisposição para a mudança;
- Ressonância entre teorias pessoais e teorias públicas;
- Promoção de alunos escritores autónomos criativos;
- Partilha de experiências com vista a um desenvolvimento profissional reflexivo e colaborativo.

(...) O nosso relato termina aqui. A experiência, essa, continua. Acompanharemos de forma colaborativa o desenrolar da experiência na turma da Alexandra, com a consciência de que este processo é transferível para outros contextos, outras experiências. Este percurso permitiu-nos verificar que o acto de escrever estimula a reflexão, atitude que facilita o encontro de respostas a algumas inquietações, reforçando-se a ideia de que não só é necessário *saber escrever*, mas também *ir escrevendo para saber*.

No estudo de casos, a interpretação da experiência (pessoal ou de outrem) será um meio de interrogação e mudança do pensamento e da acção, estando por isso ao serviço de uma orientação transformadora da superVisão.

Portefólio de ensino

Alarcão (2003: 55) define o portefólio como “um conjunto coerente de documentação reflectidamente seleccionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, reveladora do percurso profissional”. Esta definição ajuda-nos a distinguir claramente o portefólio do tradicional dossiê. Trata-se de uma estratégia que favorece a documentação da experiência e o desenvolvimento integrado de competências de criticidade, autodirecção e criatividade/ inovação, facilitando o acesso a processos de transformação de teorias e práticas profissionais. As suas potencialidades no desenvolvimento profissional do professor, assim como na sua avaliação formativa, têm sido evidenciadas em inúmeros estudos e publicações a nível nacional e internacional (ver, por exemplo, Barbosa, 2006 e 2009; Fernandes, 2005; Klenowsky, 2002; Martins, 2006; J. Moreira, 2010; Oliveira e Alves, 2006; Sá-Chaves, 2000b e 2005; Tanner et al., 2000; Vieira, 2008 e 2010b; Walker e Benson, 2001).

Podemos resumir o valor formativo da construção de portefólios tomando as palavras de Sá-Chaves (2000b: 15):

Através de um discurso narrativo do próprio formando organizado em ciclos sucessivos e interactivos de reflexão pró-activa, interactiva e pós-activa, o *portfolio* pode fornecer evidência não apenas sobre os descritores das acções vivenciadas e reflectidas, sobre os seus constrangimentos e coerência, sobre o seu grau de sucesso/insucesso face ao esperado mas, sobretudo, permite fazer a captura do fluir do pensamento do mesmo formando à medida que vai (ou não) sendo capaz de analisar criticamente as suas práticas desde o nível técnico ao nível ético e de, nesse exercício, se auto-analisar como sujeito responsável na transformação das situações e no sentido dos valores que fundam e dignificam a condição humana e, nela, o inquestionável valor diferenciador de cada um.

Como afirma Shulman (2004c: 385), “um portefólio é um acto teórico”, na medida em que aquilo que nele se coloca traduz as teorias pessoais de quem o constrói. Por outro lado, também pode representar um instrumento de avaliação qualitativa das aprendizagens pro-

fissionais com “validade de consequência”, ou seja, pode fornecer evidência de que a sua construção melhora a qualidade do ensino e abre oportunidades ao desenvolvimento profissional do professor e do sistema que ele integra (op. cit.: 390-391).

Actualmente, o portefólio constitui uma prática híbrida, passível de ter diversas finalidades e formatos. Paquay (2004) distingue dois tipos de portefólio de ensino, consoante a finalidade que lhes subjaz: uma finalidade de desenvolvimento profissional (formativa) e uma finalidade de progressão e certificação de competências (sumativa) (Quadro 12). Assim, também varia o seu conteúdo, bem como a responsabilidade pela supervisão e avaliação do mesmo. Daqui se depreende a dificuldade em construir um portefólio de dupla função, como seria de supor no âmbito da avaliação do desempenho, uma vez que ela tem também uma dupla finalidade.

Quadro 12 – Tipologia de portefólios de ensino

	Portefólio formativo (ou de desenvolvimento profissional)	Portefólio-produto (ou de promoção/certificação)
Finalidade (Para quê?)	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar as práticas e o percurso profissional do professor; - Melhorar o seu ensino e desenvolver competências (e identidade profissional); - Avaliação reguladora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Constituir um dossiê de promoção do professor; - Fazer prova das competências; - Avaliação sumativa.
Conteúdo (O quê?)	<ul style="list-style-type: none"> - Produções significativas; - Testemunhos de um percurso profissional de longo prazo. 	Colecção estruturada das melhores produções do professor, demonstrativas das diversas competências em tempos e contextos diversos.
Supervisão/Avaliação do portefólio (Para quem?)	Mentor, equipa de pares, conselheiro pedagógico, consultor...	Director, comissão consultiva, perito externo...

Fonte: adaptado de Paquay (2004).

Gostaríamos de propor uma concepção de portefólio de ensino como texto de aprendizagem profissional, narrativa profissional em sentido amplo, mais do que repositório exaustivo de documentos para efeitos de avaliação externa. Ele será, em primeira instância, um instrumento de auto-supervisão, podendo também constituir uma base para a supervisão colaborativa e, eventualmente, fonte de informação para a avaliação do desempenho. Destacaríamos alguns princípios gerais para a sua elaboração:

Estruturação flexível e construção continuada – O portefólio poderá ser estruturado segundo diferentes lógicas (cronológica, temática, por objectivos de desenvolvimento profissional...). Deve ser coerente e inteligível, estando sujeito a sucessivas reformulações ao longo da sua construção.

Seleção representativa – Os documentos ou testemunhos seleccionados para inclusão no portefólio devem ser representativos das tarefas ou competências profissionais que o professor procura desenvolver e evidenciar, de forma a que a sua leitura permita aceder a situações, vivências e produtos relevantes do seu percurso profissional.

Autenticidade – O portefólio constitui um texto de aprendizagem pessoal, ilustrando um percurso de desenvolvimento profissional único e directamente relacionado com as vivências do professor.

Reflexividade – O portefólio deve incluir evidências de reflexão crítica e fundamentada acerca do ensino e da aprendizagem, demonstrando capacidade de análise e problematização de diferentes dimensões da prática profissional.

O portefólio pode reunir testemunhos muito diversificados do ensino e da aprendizagem, dos quais salientaríamos aqueles que melhor documentem a *natureza* do ensino praticado. Por exemplo:

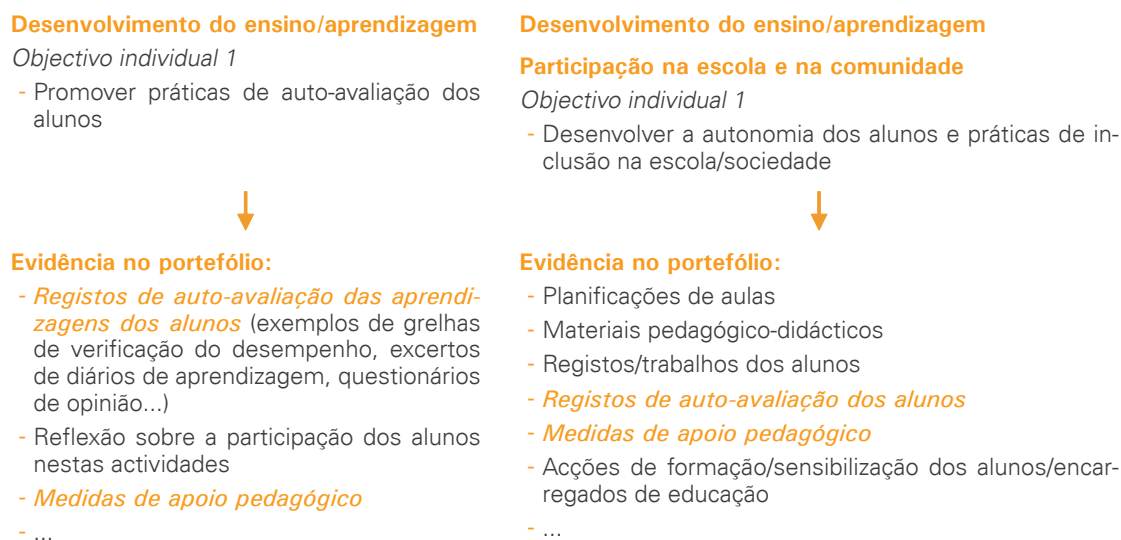
- Filosofia de ensino do professor (princípios pedagógicos);
- Análise crítica dos contextos de ensino (condições favoráveis e adversas);
- Metas pedagógicas definidas e auto-avaliação do seu alcance;
- Narrativas profissionais (relato de experiências e incidentes críticos; diário de ensino...);
- Materiais pedagógicos (de ensino e de avaliação) com impacto positivo nos alunos;
- Análise de dificuldades e progressos dos alunos;
- Recolha e análise das percepções dos alunos sobre a aprendizagem e o ensino;
- Registos de observação de aulas, pessoais ou efectuados por outros (notas de campo; registos reflexivos; grelhas de observação...);
- Registos de auto-avaliação global por referência a metas e contextos.

Contudo, construir um portefólio que integre todos estes aspectos pode revelar-se impraticável ou mesmo contraproducente. O que se recomenda é uma estratégia selectiva, através da qual o professor evidencia dimensões da sua actividade que, num dado período de tempo, considera mais relevantes para si e, eventualmente, para quem o avalia. Isto poderia significar, por exemplo:

- Construir o portefólio de uma ou mais experiências inovadoras (relatando-as, avaliando-as e apresentando os documentos pedagógicos de suporte ao seu desenvolvimento);
- Construir um portefólio de estratégias usadas para colmatar dificuldades dos alunos ao nível de competências específicas (por exemplo, de leitura ou de escrita, no caso do ensino de línguas);
- Construir um portefólio de trabalhos dos alunos, seleccionando exemplos que ilustrem o tipo de competências promovidas/desenvolvidas, assim como as dificuldades encontradas e as estratégias usadas para as colmatar;
- Construir um portefólio de práticas de avaliação das aprendizagens, reflectindo sobre os seus objectivos e o seu impacto;
- Construir um portefólio que contextualize um conjunto de aulas observadas, explicitando a pertinência dessas aulas à luz da filosofia de ensino pessoal ou de uma dada abordagem teórica, de metas pedagógicas definidas, de necessidades e interesses dos alunos, de práticas anteriores e posteriores...

A escolha de um enfoque particular no contexto da avaliação do desempenho dependerá dos objectivos pretendidos e também do modo como o portefólio se articula com outras fontes de evidência, explicitando-as ou complementando-as. De qualquer modo, as evidências são sempre selectivas e podem dar conta da consecução de mais do que um objectivo individual para a avaliação, tal como se procura visualizar na Figura 9 através dos itens assinalados a negrito (“registos de auto-avaliação dos alunos” e “medidas de apoio pedagógico”).

Figura 9 – Construção do portefólio de ensino



Por outro lado, importa compreender em que medida a construção de um portefólio promove a (auto-)supervisão pedagógica numa orientação transformadora. Tal como qualquer outra estratégia, também esta pode ser colocada ao serviço de práticas reprodutoras. Importará, portanto, avaliar o seu potencial formativo à luz de questões relevantes, as quais poderão constituir a base para a definição de critérios de qualidade para a sua construção e avaliação. O Quadro 13 apresenta uma proposta neste sentido, à luz dos princípios gerais acima enunciados.

Quadro 13 – Critérios de qualidade da construção e (auto-)avaliação do portefólio de ensino

Princípios	Critérios de qualidade	
	Construção	(Auto-)Avaliação
Estruturação flexível e construção continuada	Que objectivos de desenvolvimento profissional presidem à sua construção? Que lógica preside à selecção e organização dos testemunhos da prática? Que modificações são introduzidas à luz da experiência acumulada e da reflexão sobre essa experiência?	Coerência Inteligibilidade
Seleccção representativa	Como se relacionam os testemunhos da prática com os objectivos de desenvolvimento profissional? Que relevância assumem esses testemunhos no percurso profissional documentado? Que orientação pedagógica evidenciam esses testemunhos?	Selectividade Relevância Orientação pedagógica
Autenticidade	De que forma se documentam processos únicos de desenvolvimento profissional? De que forma transparecem ideias, convicções, sentimentos e emoções pessoais nos testemunhos apresentados?	Idiossincracia profissional
Reflexividade	Qual é o objecto de reflexão? Existem movimentos de descrição, interpretação, confronto e reconstrução do pensamento e da acção profissional?	Criticidade Orientação para a mudança

Terminamos aqui a apresentação de diferentes modalidades que as narrativas profissionais podem assumir. Passamos no ponto seguinte à última estratégia de supervisão aqui discuti-

da: a investigação-acção. Focaremos a sua relevância para a compreensão crítica e intervenção informada das práticas pedagógicas e avaliativas.

3.3 Investigação-acção (na inovação das práticas pedagógicas/avaliativas)

A investigação-acção é uma metodologia de investigação ao serviço da construção de conhecimento social relevante, simultaneamente útil para a resolução de problemas concretos e para o desenvolvimento das ciências sociais (Silva, 1996), mas também uma estratégia de desenvolvimento profissional do professor. Pode ser genericamente entendida, no contexto da formação de professores e da promoção do seu desenvolvimento profissional, como uma estratégia de questionamento auto-reflexivo, sistemático e científico feito pelos próprios para melhorar a prática (McKernan, 1996: 5) ou, ainda, como o estudo sistemático das tentativas de mudança e melhoria da prática educativa, feito por grupos de participantes, através das suas acções na prática e através da sua reflexão sobre os efeitos dessas acções (Ebbutt, 1985: 156). O conceito de investigação-acção varia consoante a ideologia que subcrevemos. Assim, e num enquadramento educativo crítico e emancipatório, a investigação-acção assume-se como um meio para a compreensão aprofundada e intervenção informada, não apenas incidente na acção educativa, mas também no contexto em que essa acção se desenrola, com uma finalidade de melhoria da racionalidade, justiça e natureza democrática das situações e dos contextos de trabalho, através de uma metodologia em espiral de planificação, acção, observação e reflexão sobre a acção (Carr e Kemmis, 1986). Sendo sobretudo conhecido pela espiral reflexiva que caracteriza a sua metodologia e que integra fases de planificação-acção-reflexão, o actual movimento de investigação-acção partilha muitos dos compromissos políticos de uma ciência social crítica e de luta contra o *status quo* (Kincheloe, 2003; Zeichner e Diniz-Pereira, 2005), ou seja, coloca-se ao serviço de uma educação transformadora.

Ao longo de vários anos, e juntamente com outras colegas, temos vindo a recorrer à investigação-acção como estratégia privilegiada de supervisão na educação em línguas estrangeiras, articulando uma pedagogia centrada no aluno, conducente à sua autonomia, com uma pedagogia da formação (inicial) de professores de natureza reflexiva (ver, por exemplo, Moreira et al., 1999a/b; Moreira, 2006b, 2009b; M. Moreira, 2010; Moreira et al., 2010; Vieira e Moreira, 2008b; Vieira et al., 2008; Vieira, 2009b). As características da investigação-acção – finalidade de melhoria da acção, acção participada e colaborativa, orientação para o desenvolvimento emancipatório do aluno e do professor e natureza situacional –, aliadas à sua metodologia reflexiva cíclica, tornam-na adequada à supervisão de professores em contextos de formação, não apenas inicial (veja-se Oliveira, 1996; Estrela e Estrela, 2001; Ponte, 2002; Caetano, 2004; Andrade, 2010; Cadório e Veiga Simão, 2010), e ainda à própria formação dos supervisores (Malhado e Moreira, 1999; Moreira, 2005; Ribeiro, 2006). Como diz Andrade (2010), a formação contínua de professores na actualidade dificilmente pode dispensar modalidades de supervisão mais horizontais e colaborativas, onde formandos e formadores negoceiem papéis e modos de supervisão do seu desenvolvimento profissional; para isso, é necessário desenvolver esquemas de investigação mais poderosos que, por sua vez, ajudem a desenvolver novas formas de supervisão. E a investigação-acção faz precisamente isso.

A Figura 10 (Moreira e Torres, 2010) visa mostrar a interrelação entre os processos activados por quatro princípios cruciais à determinação da qualidade da investigação-acção: participação, colaboração, transformação e contextualização.

Sem a *participação* directa do sujeito, essencial à viabilização de processos de autodeterminação, e sem a centração dos processos investigativos/interventivos no mesmo, não se pode acoplar professor a investigador e falar de professor-investigador. Todavia, o professor-investigador habitualmente não trabalha sozinho; faz geralmente parte de um grupo de investigação/formação, é acompanhado por um supervisor ou coordenador de projecto, faz parte de uma equipa pedagógica que visa inovar as práticas, etc. Os processos de partilha, reflexão e confronto de ideias e práticas, de teorias pessoais e públicas, de processos e produtos, ou seja, a *colaboração* trazida pela investigação-acção, enriquecem e apoiam o potencial transformador e a sustentabilidade da mudança nas escolas. Mas este potencial transformador só pode concretizar-se se houver uma orientação da investigação para a *transformação* da acção; só através de processos de compreensão informada e interpretação da prática, para nela melhor poder intervir, se pode mudar práticas rotineiras e acríticas e, assim, inovar. Finalmente, a natureza situacional da investigação-acção – *contextualização* – é crucial à relevância da acção investigativa e à determinação do seu impacto na formação de professores e alunos.

Figura 10 – Critérios de qualidade da investigação-acção



Fonte: Morreira e Torres (2010: 248).

Não obstante as virtualidades da investigação-acção, extensamente evidenciadas na literatura da especialidade (veja-se Reason e Bradbury, 2001, a título de exemplo), há um número apreciável de constrangimentos que importa referir, de modo selectivo e ressaltando a sua relevância para o contexto da avaliação do desempenho docente. As limitações impostas pela persistente *falta de tempo*, de um *tempo público* (Giroux, 2007) para a reflexão, para a organização e sistematização da informação, para o desenho de instrumentação, para a

recolha e análise da informação, para a disseminação dos resultados, etc., são as mais referidas na literatura (veja-se, por exemplo, McKernan, 1996). A este constrangimento aliam-se os dilemas trazidos pela *assimetria* profissional, experiencial e estatutária entre professor e supervisor, *rotinas e tradição* das práticas supervisivas, bem como a *tensão entre apoio e avaliação*, a que já aludimos anteriormente. O Quadro 14 elenca alguns factores de constrangimento ao trabalho do professor-investigador, bem como algumas formas de resolução que têm sido sugeridas e experimentadas pelos professores que conosco têm vindo a colaborar ao longo dos anos.

Os processos epistemológicos que caracterizam a investigação-acção assentam na exploração de processos de tentativa e erro, na aceitação da incerteza e ambiguidade – características endémicas ao trabalho docente e ao trabalho investigativo – e, também, numa postura de humildade face à pedagogia e à supervisão. Ao serviço da superVisão e de uma avaliação formativa, a investigação-acção tem potencial de, através da reflexão sistemática e estruturada, transformar a prática educativa (Zeichner, 2001), ao integrar teoria e prática, desafiar crenças e práticas estabelecidas, encorajar a experimentação de práticas novas, ou seja, ao explorar modos de emancipar professores e alunos, perspectivando a pedagogia como empreendimento moral, criticamente comprometido com valores democráticos, que não se compadece com abordagens neutras. Por conseguinte, a investigação-acção também complexifica o ensino e, como tal, a avaliação e a supervisão; não obstante, o nosso percurso tem vindo a revelar-nos que essa complexificação torna o ensino, a avaliação e a supervisão mais produtivos para alunos, professores e supervisores.

Quadro 14 – Constrangimentos da investigação-acção e formas de resolução

Factores de constrangimento	Formas de resolução
<ul style="list-style-type: none"> - Factores pessoais (disponibilidade, personalidade, experiências anteriores de ensino/aprendizagem/investigação- -acção, conhecimentos, preparação, crenças...). - Factores da escola (atitudes dos docentes; normas; horários; acesso aos recursos/espacos, turmas...). - Factores do sistema educativo (organização do ensino, legislação, <i>curricula</i>, programas, exames, manuais...). - Factores dos alunos (dificuldades, necessidades, resistências...). - Factores dos colegas (relação/experiências anteriores, tensões...). - Falta de articulação entre o ensino e a investigação. - Falta de tempo. - Factores processuais de desenvolvimento da investigação-acção (organização/sistematização dos registos, desenho de objectivos, instrumentos, análise da informação...). - Receio de falhar/ansiedade. - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Recordar que só se pode aprender fazendo e que a mudança é um processo, não um acontecimento. - Identificar limitações pessoais e processuais. - Começar com aspirações modestas (<i>start small</i>) e ser realista quanto aos objectivos traçados, recursos (humanos e materiais) e tempo disponíveis. - Integrar investigação e pedagogia. - Trabalhar em colaboração (com supervisores e colegas); solicitar apoio e <i>feedback</i>. - Definir prioridades/calendarizar actividades/rentabilizar o tempo disponível. - Utilizar/adaptar instrumentos da literatura de apoio/outros colegas. - Ler textos/informação relevantes e focalizados nas temáticas. - Ser selectivo/realista na selecção, recolha e análise da informação. - Envolver os alunos nas decisões e na recolha/análise de informação. - Manter registos actualizados e organizados. - Tolerar a ambiguidade e a incerteza. - Ser cuidadoso (considerações éticas). - Valorizar o trabalho pessoal e os resultados obtidos. - Divulgar o projecto junto de outros colegas/supervisores. - ...

Terminamos aqui este capítulo, dedicado a estratégias de superVisão com potencial transformador, cientes de que os princípios que as orientam e as exigências que a sua operacionalização coloca podem não se conciliar facilmente com as agendas da avaliação do desempenho docente. Na verdade, não se conciliam facilmente com a vida nas escolas, tal como não se conciliam facilmente com discursos e políticas que reduzem as possibilidades dessa vida fazer mais sentido. Por isso, dizemos que estas estratégias têm um potencial *transformador*.

Se do texto se conclui que não é fácil colocá-las em prática, dele emerge simultaneamente o desafio de, ainda assim, arriscarmos experimentar *até onde for possível*, numa abordagem re(ide)alista, como propomos logo de início. De facto, não é fácil desenvolver essa abordagem, mas não é impossível, como temos vindo a comprovar ao longo dos anos no nosso trabalho continuado com professores que acreditam que, fazendo parte do sistema, têm responsabilidade na sua mudança.



EPÍLOGO

Interrogar – o olhar supervísivo necessário

Ao longo deste trabalho, fomos esboçando um quadro ético-conceitual e metodológico para a supervisão pedagógica e a avaliação do desempenho profissional, propondo um conjunto de referentes de orientação transformadora face aos quais é possível questionar e situar as práticas supervísivas e avaliativas efectivamente realizadas. Sendo de natureza re(ide)alista, essas práticas deverão ser auto-críticas, o que possibilitará analisar o que as torna (im)possíveis e identificar condições para a sua reconstrução continuada. Foi neste sentido que fomos pontuando o texto com inúmeras questões, entendendo que colocar questões não representa apenas uma forma de procurar respostas, mas sobretudo uma forma de *interrogar a realidade* ou, se quisermos, uma forma de construir *o olhar supervísivo necessário à compreensão e transformação da realidade*. Esperamos que os leitores encontrem neste trabalho uma fonte de inspiração para este olhar, à luz do referencial traçado a partir da nossa pergunta original: *o que significa inscrever a supervisão e a avaliação numa visão transformadora da pedagogia e do desenvolvimento profissional?*

Para que a avaliação e a supervisão se constituam como práticas críticas e auto-críticas, como referimos no Prefácio, elas próprias devem tornar-se objecto de escrutínio no sentido de se averiguar o seu compromisso ideológico com uma visão da educação e do desenvolvimento profissional como processos de transformação e de emancipação. *Quem supervisiona os supervisores-avaliadores, para além da necessária auto-supervisão?*

Citando Spring, Glanz (2005) parte do conceito de *gestão ideológica (ideological management)* – que explica o modo como ideias, sob determinadas circunstâncias, podem funcionar para limitar as opções disponíveis, reprimir modos de pensamento alternativos, reforçar práticas socialmente aceites e moldar o comportamento humano de modo directo e indirecto –, para explicar a conformidade e obediência dos professores à autoridade de administradores e não-educadores, fruto da falta de consciência, atenção ou inacção daqueles. Assim se compreende a parafernália avaliativa que se gerou nalgumas escolas desde a implantação do novo sistema de avaliação do desempenho, que ao invés de servir os interesses da educação serve os interesses, nem sempre claros, de uma máquina administrativa e burocrática. Mesmo alguns investigadores em educação, em princípio informados, tendem por vezes a fomentar uma visão instrumentalista da avaliação, ou a querer fazer-nos acreditar que é possível e desejável fazer a articulação das dimensões formativa e sumativa num mesmo processo, como se fosse possível anular os paradoxos e as contradições existentes. Não é. E, por isso, é necessário denunciá-los e debatê-los, e talvez encontrar, a partir da

denúncia e do debate, formas de acção que, estando longe do ideal, não fechem as possibilidades de transformação.

O processo de avaliação docente necessita de modos de compreensão e intervenção assentes numa *epistemologia de conhecimento-emancipação* (Sousa Santos, 2007), que perspetive a supervisão e a avaliação como experiências de libertação de teorias surdas e práticas rotineiras, ao serviço da dignificação e autonomização do trabalho docente. Parafraseando Sousa Santos (op. cit.: 8), quando afirma que “[...] as populações não estão adormecidas. Estão, pelo contrário, a sofrer em silêncio”, diríamos que os professores, no processo de avaliação do desempenho, também não estão adormecidos; muitos estão a sofrer em silêncio, o que aumenta a sua vulnerabilidade face a um sistema que funciona, frequentemente, para os assustar; e, como argumenta Henry (1973, cit. in Glanz, 2005), quando os professores se sentem vulneráveis, tornam-se estúpidos, o que leva a que pratiquem uma educação para a estupidez. É precisamente contra uma educação e uma avaliação desta natureza que este texto se constrói e insurge.

Sabemos que os contextos de acção apresentam obstáculos de diversa ordem à implantação da visão que aqui defendemos, mas sabemos também que a luta dos professores no sentido de se aproximarem dela será a única forma de compreender o que vai mal nas escolas e o que deve ser feito para transformar o estado de coisas, mesmo que esta transformação pareça impossível ou seja lenta e caótica. Acreditamos que são muitos os professores que travam esta luta, situando-se no espaço indefinível entre o real e o ideal. É nesse espaço que podemos reflectir criticamente sobre os interesses que (não) servimos enquanto educadores, gerir medos e incertezas, e mudar a nossa acção em função daquilo em que acreditamos. Uma vez melhor, outras vezes pior, mas sem perder a esperança e a capacidade de resistência. Será demais?

Talvez seja. Mas em educação, tudo é demais. Nada é simples, fácil ou definitivo. Tudo exige o olhar supervisivo da interrogação da realidade para a sua compreensão e transformação.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, M. (2005). *O desenvolvimento da reflexividade no contexto do discurso superviso*. Dissertação de Doutoramento (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/168/1/tese_repositorio.pdf.
- Afonso, A.J. (2010). Um olhar sociológico em torno da *accountability* em educação. In M.T. Esteban e A.J. Afonso (orgs.), *Olhares e interfaces – reflexões críticas sobre a avaliação*. S. Paulo: Cortez Editora, pp. 147-170.
- Alarcão, I. (1982). Supervisão clínica: um conceito ao serviço da formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, vol. XVI, pp. 151-168.
- Alarcão, I. (1996a). 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*. Porto: Porto Editora (Coleção CIDInE), pp. 9-39 (artigo anteriormente publicado em 1991, *Cadernos CIDInE* 1, pp. 5-22).
- Alarcão, I. (org.) (1996b). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). A escola reflexiva. In I. Alarcão (org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, pp. 15-30.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. S. Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. e Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In J. Tavares (ed.), *Para intervir em educação – contributos dos Colóquios CIDInE*. Aveiro: CIDInE, pp. 201-233.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2003, 2.^a ed.; 1.^a ed. 1987). *Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e de aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Álvarez Méndez, J.M. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Edições Asa.
- Alves, M.P. e Machado, E.A. (2010). Introdução – avaliar entre ser sujeito e sujeitar-se. In M.P. Alves e E.A. Machado (orgs.), *O pólo de excelência – caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Porto: Areal Editores, pp. 6-12.
- Amaral, M.J. (1998). O papel dos 'dialogue journals' na supervisão da Prática Pedagógica III. In F. Vieira, G. Branco, I. Marques, J. Silva, M.A. Moreira e M.S. Silva (orgs.), *Educação em línguas estrangeiras – investigação, formação, ensino*. Actas do 1.º Encontro Nacional de Didáctica/Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, pp. 121-133.
- Andrade, A.I. (2010). Para uma educação plurilingue: que possibilidades supervisivas no quadro da formação contínua de professores? In M.A. Moreira e R. Bizarro (orgs.), *Supervisão pedagógica e educação em línguas*. Mangualde: Pedago, pp. 73-90.
- Angulo Rasco, J.F. (1999). La supervisión docente: dimensiones, tendencias y modelos. In A. Pérez Gomez, J. Barquín Ruiz e J.F. Angulo Rasco (eds.), *Desarrollo profesional del docente – política, investigación y práctica*. Madrid: Ediciones Akal, pp. 553-598.
- Barbosa, I. (2003). *O discurso da supervisão na formação reflexiva de professores estagiários*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Barbosa, I. (2006). Portefólio reflexivo e desenvolvimento de competências: uma experiência pedagógica em contexto universitário. In L.R. Oliveira e P. Alves (orgs.), *Actas do I Encontro sobre e-Portefólio – Aprendizagem formal e informal*, Braga: Universidade

- do Minho, pp. 79-88. Disponível em <http://eportefolio.es.eipsantarem.pt/eportefolio/images/stories/materiais/artigos/encontro-portefolioportugal.pdf>.
- Barbosa, I. (2009). *Reconfigurando a pedagogia na universidade – uma experiência na formação inicial de professores de língua estrangeira*. Tese de Doutoramento (não publicada). Braga: Universidade do Minho. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11556> – acesso restrito.
- Barbosa, I. (2011). Reflexão dialógica e desenvolvimento de competências na formação inicial de professores de Língua Estrangeira. In M.A. Moreira (org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. Mangualde: Pedagogo, pp. 43-61.
- Barbosa, I., Fernandes, I.S. e Paiva, M. (2008). Enhancing professional learning towards teacher and learner autonomy: A challenging venture. In M. Jiménez Raya e T. Lamb (eds.), *Pedagogy for autonomy in language education: theory, practice and teacher education*. Dublin: Authentik, pp. 219-233.
- Bizarro, R. e Moreira, M.A. (orgs.) (2010). *Supervisão pedagógica e educação em línguas*. Mangualde: Pedagogo.
- Blase, J.R. e Blase, J. (1995). The micropolitics of successful supervisor-teacher interaction in instructional conferences. In D. Corson (ed.), *Discourse and power in educational organizations*. Cresskill: Hampton Press, pp. 55-70.
- Blumberg, A. (1980, 2.ª ed.; 1.ª ed. 1974). *Supervisors and teachers: a private cold war*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.
- Burton, D. e Bartlett, S. (2005). *Practitioner research for teachers*. London: SAGE.
- Cadório, L. e Veiga Simão, A.M. (2010). A investigação-ação na formação de professores. Um caso de auto-regulação da aprendizagem. In M.P. Alves e M.A. Flores (orgs.), *Trabalho docente, formação e avaliação: clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Pedagogo, pp. 101-127.
- Caetano, A.P. (2004). *Processos participativos e investigativos na mudança dos professores e da escola*. Lisboa: Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação.
- Calvário, A.M. (2006). *Supervisão da prática pedagógica: que perfil para o supervisor do ensino superior dos cursos de formação inicial de professores do 1.º ciclo do Ensino Básico – Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Campos, B.P. (2007). Avaliação do desempenho docente: Questões a propósito de um estudo internacional. In C.C. Ramos (dir.), *Avaliação de professores: visões e realidades. Actas da Conferência Internacional. Lisboa, Maio de 2007*. Lisboa: Ministério da Educação, Conselho Científico para a Avaliação de Professores, pp. 49-54 (Consultado em Outubro de 2010, em http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Actas_Conf_Aval_Prof-2007.pdf).
- Carr, W. e Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: The Falmer Press.
- Castro, M. (2005). Investigação e reflexão colaborativas e desenvolvimento profissional – a didáctica da escrita na aula de Inglês. In I. Alarcão, A. Cachapuz, T. Medeiros e H.P. Jesus (orgs.), *Supervisão: investigações em contexto educativo*. Ponta Delgada: Universidade de Aveiro, Governo Regional dos Açores – DRE, Universidade dos Açores, pp. 185-216.
- Clandinin, J. e Connelly, M. (1991). Narrative and story in practice and research. In D. Schön (ed.), *The reflective turn – case studies in and on educational practice*. New York: Teachers College Press, pp. 258-281. Disponível em <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED309681.pdf>.
- Clandinin, J. e Rosiek, J. (2007). Mapping a landscape of narrative inquiry: borderland spaces and tensions. In D.J. Clandinin (ed.), *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. Thousand Oaks, London & New Delhi: Sage, pp. 35-75.
- Clandinin, J. (1992). Narrative and story in teacher education. In T. Russell e H. Munby (eds.), *Teachers and teaching. From classroom to reflection*. London: RoutledgeFalmer, pp. 124-137.
- Cochran-Smith, M. (1991). Learning to teach against the grain. *Harvard Educational Review*, 61 (3), pp. 279-310.
- Cochran-Smith, M. (2001). Learning to teach against the (new) grain. *Journal of Teacher Education*, 52 (1), pp. 3-4.
- Cogan, M. (1973). *Clinical supervision*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Correia, J.A. e Matos, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições Asa.
- Costa, I. (2007). *A videogravação como suporte de práticas de observação colaborativa – um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Braga: Universidade do Minho.

- Costa, I. (2011). Percursos reflexivos de acesso à interioridade. Estratégias dialógicas e autoscópicas. In M.A. Moreira (org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. Mangualde: Pedago, pp. 63-85.
- Danielson, C. e McGreal, T. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria: ASCD.
- De Ketele, J.M. (2010). A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: postura de controlo ou postura de reconhecimento? In M.P. Alves e E.A. Machado (orgs.), *O pólo de excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Porto: Areal, pp. 13-31.
- Duffy, F. (1998). The ideology of supervision. In G. Firth e E. Pajak (eds.), *Handbook of research on school supervision*. New York: Simon & Schuster Macmillan, pp. 181-199.
- Dunlap, D.M. e Goldman, P. (1990). "Facilitative" power in special education and clinical supervision. (Consultado em Agosto de 2008, em http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/22/9b/c2.pdf).
- Ebbutt, D. (1985). Educational action research: some general concerns and specific quibbles. In R.G. Burgess (ed.), *Issues in educational research. Qualitative methods*. Lewes: The Falmer Press, pp. 152-174.
- Elbaz-Luwisch, F. (2007). Studying teachers' lives and experience. Narrative inquiry into K-12 teaching. In D.J. Clandinin (ed.), *Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology*. Thousand Oaks, London & New Delhi: Sage, pp. 357-382.
- Esteban, M.T. e Afonso, A.J. (2010). Introdução – Avaliação: reconfigurações e sentidos na construção de um campo. In M.T. Esteban e A.J. Afonso (orgs.), *Olhares e interfaces – reflexões críticas sobre a avaliação*. S. Paulo: Cortez Editora, pp. 9-14.
- Estrela, M.T. e Estrela, A. (2001) (orgs.). *IRA – investigação, reflexão, acção e formação de professores: estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto.
- Fernandes, D. (2010). Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In M.T. Esteban e A.J. Afonso (orgs.), *Olhares e interfaces – Reflexões críticas sobre a avaliação*. S. Paulo: Cortez Editora, pp. 15-44.
- Fernandes, I.S. e Vieira, F. (2010). A supervisão como um jogo de subversão de regras. In F. Vieira, M.A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva e I.S. Fernandes (autoras), *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago, pp. 275-280.
- Fernandes, I.S. (2005). *A reflexão escrita na formação crítica de professores estagiários de Inglês – um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- Ferreira, P. e Azevedo, I. (2010). Instrumentos de observação de aulas: da opressão à emancipação?. In M.P. Alves; E.A. Machado e J.A. Fernandes (orgs.), *Avaliação e currículo*. Actas do 22.º Colóquio Internacional da ADMEE-Europe. Disponível em http://webs.iep.uminho.pt/admee/pt/actas/ActasFinal_PDF/51_T6_C1Ferreira.pdf.
- Flores, M.A., Veiga Simão, A.M., Rajala, R. e Tornberg, A. (2009). Possibilidades e desafios da aprendizagem em contexto de trabalho: um estudo internacional. In M.A. Flores e A.M. Veiga Simão (orgs.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Mangualde: Pedago, pp. 119-151.
- Formosinho, J. e Machado, J. (2010). Desempenho, mérito e desenvolvimento – para uma avaliação mais profissional dos professores. In J. Formosinho, J. Machado e J. Oliveira-Formosinho (autores), *Formação desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Edições Pedago, pp. 97-118.
- Freire, P. (1996, 21.ª ed.). *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. S. Paulo: Editora Paz e Terra.
- Fullan, M. (1995). The limits and the potential of professional development. In T.R. Guskey e M. Huberman (eds.), *Professional development in education. New paradigms and practices*. New York: Teachers College Press.
- Geadá, A., Martins, G., Machado, J. e Proença, M. (2008). Saber escrever... Ir escrevendo para saber. In F. Vieira (org.), *Cadernos 5. GT-PA (Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia)*. Braga: Universidade do Minho, pp. 35-40.
- Gil, J. (2009). *Em busca da identidade – O desnorte*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Giroux, H. (1992). Teachers as transformative intellectuals. In J.M. Rich (ed.), *Innovations in education: reformers and their critics* (6.ª ed.). Boston: Allyn & Bacon, pp. 83-88.
- Giroux, H. (2007). *Tempo público e esperança educada: liderança educacional e a guerra contra os jovens*. Mangualde: Pedago.

- Glanz, J. (2005). On vulnerability and transformative leadership: an imperative for leaders of supervision. Paper presentation for the Council of Professors of Instructional Supervision (COPIS) Annual Conference Athens, Georgia.
- Glickman, C. (1985). *Supervision of instruction – a developmental approach*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Glickman, C. (2002). *Leadership for learning: how to help teachers succeed*. Alexandria: ASCD.
- Glickman, C., Gordon, S. e Ross-Gordon, J. (2004, 6.ª ed.; 1.ª ed. 1985). *SuperVision and instructional leadership – a developmental approach*. Boston: Pearson Education.
- Goldhammer, R., Anderson, R. e Krajewsky, R. (1980, 2.ª ed.; 1.ª ed. 1969). *Clinical supervision: special methods for the supervision of teachers*. Fortworth: Harcourt Brace College Publishers.
- Handal, G. e Lauvås, P. (1987). *Promoting reflective teaching: supervision in action*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hobson, D. (2001). Action and reflection – narrative and journaling in teacher research. In G. Burnaford, J. Fisher e D. Hobson (eds.), *Teachers doing research – the power of action through inquiry*. London: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 3-19.
- Holly, M.L. (1991). *Keeping a personal-professional journal*. Victoria: Deakin University.
- Jay, J. e Johnson, K. (2002). Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18 (1), pp. 73-85 ([http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00051-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00051-8)).
- Jiménez Raya, M., Lamb, T., e Vieira, F. (eds.) (2011). *Understanding and exploring pedagogy for autonomy in language education – a case-based approach*. Dublin: Authentik.
- Jiménez Raya, M. e Vieira, F. (2007). *Pedagogy for autonomy in language education in Europe – towards a framework for learner and teacher development*. Dublin: Authentik.
- Johnson, D., Johnson, R., Holubec, E. e Roy, P. (1984). *Circles of learning – cooperation in the classroom*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kincheloe, J. (2003). *Teachers as researchers: qualitative inquiry as a path to empowerment*. London & New York: Routledge Falmer.
- Kincheloe, J. (2006). *Construtivismo crítico*. Magualde: Pedagogo.
- Klenowsky, V. (2002). *Developing portfolios for learning and assessment*. London: RoutledgeFalmer.
- Macedo, D. (2005). *O colonialismo da língua inglesa*. Viseu: Pretexto Editora.
- Malhado, M. e Moreira, M.A. (1999). Towards reflective supervision: a collaborative action research project. In B. Decker e M. Vanderheiden (comps.), *IATEFL Proceedings of the TDTR 4 Conference*. Leuven, Centrum voor Levende Talen & IATEFL (CD-ROM).
- Mannion, G. (2001). Journal writing and learning: reading between the structural, holistic and post-structural lines. *Studies in Continuing Education*, 23 (1), pp. 95-115.
- Martins, A.M. (2006). *O portfolio reflexivo – estratégia de formação do professor estagiário*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- McIntyre, D.J. e Byrd, D.M. (1998). Supervision in teacher education. In G. Firth e E. Pajak (eds.), *Handbook of research on school supervision*. New York: Simon & Schuster Macmillan, pp. 409-427.
- McKernan, J. (1996). *Curriculum action research: a handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. London: Kogan Page.
- Melo, M.C. (2006). Textos de Apoio – Mestrado em Educação, Supervisão Pedagógica em Ensino da História. Universidade do Minho. Instituto de Educação (Policopiado).
- Melo, M.C. (2011). Diários de investigação em educação histórica: a partitura iniciática das vozes de investigadores. In M.A. Moreira (org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. Mangualde: Pedagogo, pp. 123-139.
- Moreira, J. (2010). *Portefólio do professor – o portefólio reflexivo no desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, M.A. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Moreira, M.A. (2005). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do Inglês – processos de (co-)construção do conhecimento profissional*. Braga: Universidade do Minho.

- Moreira, M.A. (2006a). Diários e construção colaborativa da autonomia profissional. In F. Vieira (org.), *Cadernos 4. GT-PA (Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia)*. Braga: Universidade do Minho, pp. 73-77.
- Moreira, M.A. (2006b). (In)certezas e incertezas da investigação-acção em ano de estágio: uma análise das suas potencialidades e constrangimentos. In R. Bizarro e F. Braga (orgs.), *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências*. Porto: Porto Editora, pp. 347-360.
- Moreira, M.A. (2008). Issues of voice in teachers' collaborative journals. In *International Yearbook on Teacher Education. 53rd World Assembly of the International Council on Education for Teaching*. Wheeling: ICET, pp. 759-768 (CD-ROM).
- Moreira, M.A. (2009a). A avaliação do (des)empenho docente: perspectivas da supervisão pedagógica. In F. Vieira; M.A. Moreira; J.L. Silva e M.C. Melo (orgs.), *Pedagogia para a autonomia – Reconstruir a esperança na educação. Actas do 4.º Encontro do GT-PA (Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia)*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação, pp. 241-258 (CD-ROM).
- Moreira, M. A. (2009b). *Action research as a tool for critical teacher education towards learner autonomy. Innovation in Language Learning and Teaching*, 3 (3), pp. 255-268.
- Moreira, M.A. (2010). A supervisão pedagógica como espaço de transformação pessoal e profissional na educação em línguas estrangeiras. In R. Bizarro e M.A. Moreira (orgs.), *Supervisão pedagógica e educação em línguas*. Mangualde: Pedago, pp. 91-110.
- Moreira, M.A. (2011). Da narrativa (dialogada) na investigação, supervisão e formação de professores. In M.A. Moreira (org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. Mangualde: Pedago, pp. 7-24.
- Moreira, M.A. (org.) (2011). *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. Mangualde: Pedago.
- Moreira, M.A., Vieira, F. e Marques, I. (1999a). Investigação-acção e formação inicial de professores. In A. Moreira, I. Sá-Chaves, M.H. Araújo e Sá, M.A. Jesus, e R. Neves (coords.), *Supervisão na formação – contributos inovadores*. Actas do I Congresso Nacional de Supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 137-146 (CD-ROM).
- Moreira, M.A., Vieira, F. e Marques, I. (1999b). Pre-service teacher development through action research. *The Language Teacher, JALT (The Japan Association for Language Teaching)*, 23 (12), pp. 15-18.
- Moreira, M.A., Durães, A.C. e Silva, E. (2010). Escrita e supervisão: o diário colaborativo como discurso e prática de emancipação. In F. Vieira, M.A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva e I.S. Fernandes (autoras), *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago, pp. 137-158.
- Moreira, M.A., Paiva, M., Vieira, F., Barbosa, I. e Fernandes, I. S. (2010). A investigação-acção na formação reflexiva de professores-estagiários: percursos e evidências de um projecto de supervisão. In F. Vieira, M.A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva e I.S. Fernandes (autoras), *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago, pp. 47-80.
- Moreira, M.A. e Ribeiro, D. (2009). Then the I becomes Us... on collaborative supervision journals and the development of professional autonomy. In F. Vieira (ed.), *Struggling for autonomy in language education – a matter of reflecting, acting and being*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 63-80.
- Moreira, M.A. e Torres, P. (2010). Olhares sobre o projecto Línguas e Educação: Construir e Partilhar a Formação. Pontos de vista da investigação-acção e da supervisão. In A.I. Andrade e A.S. Pinho (orgs.), *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 247-263.
- Murillo, J. (2008). Uma visão panorâmica da avaliação do desempenho docente na Europa e na América. In C.C. Ramos (dir.), *Avaliação de professores: visões e realidades. Actas da Conferência Internacional. Lisboa, Maio de 2007*. Lisboa: Ministério da Educação, Conselho Científico para a Avaliação de Professores, pp. 33-48 (Consultado em Outubro de 2010, em http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Actas_Conf_Aval_Prof-2007.pdf).
- Nolan, J. e Hoover, L. (2005). *Teacher supervision and evaluation: theory into practice*. Hoboken, NJ: Wiley/Jossey-Bass.
- Oliveira, L. (1994). A narrativa no processo de desenvolvimento do professor. In J. Tavares (ed.), *Para intervir em educação. Contributos dos colóquios CIDInE*. Aveiro: CIDInE, pp. 313-330.
- Oliveira, L.R. e Alves, M.P. (orgs.) (2006). *Actas do I Encontro sobre e-Portefólio – aprendizagem formal e informal*. Braga: Universidade do Minho.
- Oliveira, M.L.R. (1996). *A prática reflexiva dos professores e o seu processo de mudança: um estudo no contexto da formação contínua*. Dissertação de Doutoramento (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Oliveira, M.M.P. (2010). *“O meu baú profissional” – Construção do pensamento curricular e profissional de uma educadora*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2002). *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J.A. e Flores, M.A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Paiva, M. (2005). *A observação colaborativa na formação reflexiva de professores estagiários de Inglês – um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- Paquay, L. (2004). L'évaluation des enseignants et de leur enseignement: pratiques diverses, questions multiples. In L. Paquay (dir.), *L'évaluation des enseignants: tensions et enjeux*. Paris: L'Harmattan, pp. 13–57.
- Paris, S.G. e Ayres, L. (1994). *Becoming reflective students and teachers with portfolios and authentic assessment*. Washington: American Psychological Association.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação – perspectivas sociológicas*. Lisboa: D. Quixote e Instituto de Inovação Educacional.
- Poduska, K. (1996). To give my students wings. In L.E. Beyer (ed.), *Creating democratic classrooms: the struggle to integrate theory and practice*. New York & London: Teachers College Press.
- Ponte, J.P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação (org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Associação de Professores de Matemática, pp. 5-28.
- Ramos, M.A. e Gonçalves, R.E. (1996). As narrativas auto-biográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática da supervisão. In I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora (Edições CIDInE), pp. 123-150.
- Reason, P. e Bradbury, H. (eds.) (2001). *Handbook of action research: participative inquiry and practice*. London: Sage.
- Ribeiro, C. (2008). Observação de aulas e papéis pedagógicos: propostas de supervisão. In F. Vieira (org.), *Cadernos 5. GT-PA (Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia)*. Braga: Universidade do Minho, pp. 89-93.
- Ribeiro, D. e Moreira, M.A. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... Diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In R. Bizarro (org.), *Eu e o Outro: estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais*. Porto: Areal Editores, pp. 43-57.
- Ribeiro, D. (1996). *Modelos e estilos de supervisão facilitadores dos processos de autonomia*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ribeiro, D. (2006). *A investigação-acção colaborativa na formação de supervisores: um estudo de caso na educação de infância*. Dissertação de Doutoramento (não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo... Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In M.A. Moreira (org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. Mangualde: Pedago, pp. 25-41.
- Ribeiro, D., Claro, L. e Nunes, S. (2007). Diários colaborativos de formação: a co-construção de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos. In A. Barca, M. Peralbo, B. Duarte da Silva e L. Almeida (eds.), *Libro de Actas do Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía, A Coruña/ Universidade da Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*.
- Richards, J. e Ho, B. (1998). Reflective thinking through journal writing. In J. Richards (ed.), *Beyond training*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 153-170.
- Robinson, V. (1995). The identification and evaluation of power in discourse. In D. Corson (ed.), *Discourse and power in educational organizations*. Cresskill: Hampton Press, pp. 111-130.
- Sá-Chaves, I. (2000a). *Formação, conhecimento e supervisão – contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2000b). *Portfolios reflexivos. Estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Sá-Chaves, I. (org.) (2005). *Os portfolios reflexivos (também) trazem gente dentro*. Porto: Porto Editora.
- Santos Guerra, M.A. (2002). *Uma pedagogia da libertação: crónica sentimental de uma experiência*. Porto: Asa.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Shor, I. (1992). *Empowering education: critical teaching for social change*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Shulman, J. (ed.) (1992). *Case methods in teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Shulman, L. (1992). Toward a pedagogy of cases. In J. Shulman (ed.), *Case methods in teacher education*. New York: Teachers College Press, pp. 1-30.
- Shulman, L. (1993). Renewing the pedagogy of teacher education: the impact of subject-specific conceptions of teaching. In L.M. Mesa e J.M.V. Jeremias (eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo Artes Gráficas, pp. 53-69.
- Shulman, L. (2004a; inicialmente publicado em 1996). Just in case – reflections on learning from experience. In L. Shulman (ed. S. Wilson). *The wisdom of practice – essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey Bass, pp. 463-482.
- Shulman, L. (2004b; inicialmente publicado em 1998). Theory, practice, and the education of professionals. In L. Shulman (ed. S. Wilson). *The wisdom of practice – essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey Bass, pp. 521-544.
- Shulman, L. (2004c; inicialmente publicado em 1998). Teacher portfolios – a theoretical activity. In L. Shulman (ed. S. Wilson). *The wisdom of practice – essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey Bass, pp. 383-397.
- Silva, M.I. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes. Metodologias da investigação-ação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Simões, G. (2000). *A avaliação do desempenho docente: contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Smyth, J. (1987a). *A rationale for teachers' critical pedagogy: a handbook*. Victoria: Deakin University.
- Smyth, J. (ed.) (1987b). *Educating teachers – changing the nature of pedagogical knowledge*. London: The Falmer Press.
- Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 40 (2), pp. 2-9.
- Smyth, J. (1997). Teaching and social policy: images of teaching for democratic change. In B.J. Biddle, T.L. Good e I.F. Goodson (eds.), *International handbook of teachers and teaching*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 1081-1114.
- Sousa Santos, B. (em conversa com Manuel Tavares) (2007). Em torno de um novo paradigma sócio-epistemológico. (Consultado em Outubro de 2010, em http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Em_torno_de_um_novo_paradigma.pdf).
- Tanner, R., Longayroux, D., Beijaard, D. e Verloop, N. (2000). Piloting portfolios: using portfolios in pre-service teacher education. *ELT Journal*, 54 (1), pp. 20-30.
- Tonucci, F. (2003). *Com olhos de criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Torres Santomé, J. (2006). *A desmotivação dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Tracy, S.J. (2002). Modelos e abordagens. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A supervisão na formação de professores I: da sala à escola*. Porto: Porto Editora, pp. 19-92.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience – human science for an action sensitive pedagogy*. The State University of New York.
- Vasconcelos, A.S.L. (2009). *A superVisão colaborativa no ensino do Inglês no 1.º ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- Vasconcelos, A. (2011). Várias vozes a uma só voz... na formação continuada/supervisão de professores das AECS (Inglês). In M.A. Moreira (org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. Mangualde: Pedagogo, pp. 87-99.
- Vasconcelos, A., Costa, I. e Gonçalves, P. (2009). O diário colaborativo como instrumento de navegação reflexiva. In F. Vieira, M.A. Moreira, J.L. Silva e M.C. Melo (orgs.), *Pedagogia para a autonomia – Reconstruir a esperança na educação*. Actas do 4.º Encontro do GT-PA (Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia). Braga: Universidade do Minho, pp. 225-229.
- Vieira, F. (1993a). *Supervisão – uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Asa.
- Vieira, F. (1993b). Observação e supervisão de professores. In F. Sequeira (org.). *Dimensões da educação em língua estrangeira*. Braga: Universidade do Minho, pp. 69-90.
- Vieira, F. (1998). *Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira: uma intervenção pedagógica em contexto escolar*. Braga: Universidade do Minho.

- Vieira, F. (1999) (org.). *Cadernos 2. GT-PA* (Grupo de Trabalho Pedagogia para a Autonomia). Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, F. (2001). Pedagogia para a autonomia – o papel do professor na construção do saber e na renovação das práticas. *Inovação*, 1(1/2), pp. 168-190.
- Vieira, F. (2002). Looking back and ahead: issues and challenges. In F. Vieira., M.A. Moreira, I. Barbosa e M. Paiva (eds.), *Pedagogy for autonomy and English learning – Proceedings of 1st GT-PA Conference*. Braga: Universidade do Minho, pp. 130-135.
- Vieira, F. (2003). Addressing constraints on autonomy in school contexts – lessons from working with teachers. In R. Smith e D. Palfreyman (eds.), *Learner autonomy across cultures – language education perspectives*. Houndmills: Palgrave Macmillan, pp. 220-239.
- Vieira, F. (2004). Resistir e agir estrategicamente (a pretexto de um prefácio às actas do 2.º Encontro do GT-PA). In F. Vieira, M.A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva e I.S. Fernandes (orgs.), *Pedagogia para a autonomia – resistir e agir estrategicamente*. Actas do 2.º Encontro do GT-PA (Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia), Braga: Universidade do Minho, pp. 9-19.
- Vieira, F. (2006). *Supervisão pedagógica e educação em línguas estrangeiras*. Relatório de disciplina apresentado para Provas de Agregação no grupo disciplinar de Metodologias da Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (não publicado).
- Vieira, F. (2007). A construção de projectos de investigação – uma experiência na formação pós-graduada de professores. In A. Barca, M. Peralbo, B. Duarte da Silva e L. Almeida (eds.), *Libro de Actas do Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*, A Coruña/Universidade da Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación, pp. 3033-3044.
- Vieira, F. (2008). Portfolios as experience-oriented learning texts. *53rd World Assembly of the International Council on Education for Teaching. International Yearbook on Teacher Education*. 11, Wheeling: ICET, pp. 785-794.
- Vieira, F. (2009a). Que direcção para a formação em supervisão pedagógica?. In A.M. Silva e M.A. Moreira (orgs.), *Formação e mediação sócio-educativa: perspectivas teóricas e práticas*. Porto: Areal Editores, pp. 55-79.
- Vieira, F. (2009b). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Revista Educação e Sociedade*, 30 (106), pp. 197-217.
- Vieira, F. (2009c). Supervisão pedagógica e emancipação profissional. *ELO*, 16 (Revista do Centro de Formação Francisco de Holanda, Guimarães), pp. 31-35.
- Vieira, F. (2009d). Para uma pedagogia da experiência na formação pós-graduada de professores. *Indagatio Didactica*, 1 (1), pp. 32-75.
- Vieira, F. (2010a). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão. In F. Vieira, M.A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva e I.S. Fernandes (autoras). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago, pp. 15-45.
- Vieira, F. (2010b). Para uma pedagogia transformadora na formação pós-graduada em supervisão. In F. Vieira, M.A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva e I.S. Fernandes. *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago, pp. 151-187.
- Vieira, F. (2011). Entre o privado e o público: o diário como lugar de transformação. In M.A. Moreira (org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. Mangualde: Pedago, pp. 101-122.
- Vieira, F. e Moreira, M.A. (1993). *Para além dos testes... a avaliação processual na aula de Inglês*. Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, F. e Moreira, M.A. (2008a). A avaliação do desempenho dos professores – instrumentos criados no GT-PA. In F. Vieira (org.). *Cadernos 5. GT-PA* (Grupo de Trabalho Pedagogia para a Autonomia). Braga: Universidade do Minho, pp. 110-123.
- Vieira, F. e Moreira, M.A. (2008b). Reflective teacher education towards learner autonomy: building a culture of possibility. In M. Jiménez Raya e T. Lamb (eds.), *Pedagogy for autonomy in modern languages education: theory, practice and teacher education*. Dublin: Authentik, pp. 266-282.
- Vieira, F., Moreira, M.A., Barbosa, I., Paiva, M. e Fernandes, I. S. (2010, 2.ª ed.; 1.ª ed. 2006). *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago.
- Vieira, F., Moreira, M.A., J.L. Silva e M.C. Melo (orgs.) (2009). *Pedagogia para a autonomia – reconstruir a esperança na educação*. Actas do 4.º Encontro do GT-PA (Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia). Braga: Universidade do Minho.

- Vieira, F., Paiva, M., Marques, I. e Fernandes, I.S. (2008). Teacher education towards teacher and learner autonomy: what can be learnt from teacher development practices. In T. Lamb e H. Reinders (eds.), *Learner and teacher autonomy: concepts, realities, and responses*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 217-235.
- Waite, D. (1995a). *Rethinking instructional supervision – notes on its language and culture*. London: The Falmer Press.
- Waite, D. (1995b). Teacher resistance in a supervision conference. In D. Corson (ed.). *Discourse and power in educational organizations*. Cresskill: Hampton Press, pp. 71-87.
- Waite, D. (1999). Toward the democratization of supervision. In A. Moreira et al. (orgs.), *Supervisão na formação – contributos inovadores*. Actas do I Congresso Nacional de Supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 241-251.
- Walker, J. e Benson, A. (2001). The metaphor of the portfolio in evaluating teacher education programs. *Visions of Quality*, 7, pp. 237-251.
- Ward, J. e McCotter, S. (2004). Reflection as a visible outcome for preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 20 (3), pp. 243-257.
- Zabalza, M. (1994) *Diários de aula – contributo para o estudo dos dilemas práticos do professor*. Porto: Porto Editora.
- Zeichner, K e Diniz-Pereira, J.M. (2005). Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos de Pesquisa*, 35 (125), pp. 63-80.
- Zeichner, K. (2001). Educational action research. In P. Reason e H. Bradbury (eds.), *Handbook of action research: participative inquiry and practice*. London: Sage, pp. 273-283.
- Zeichner, K., Liston, D., Mahlios, M. e Gomez, M. (1988). The structure and goals of a student teaching program and the character and quality of supervisory discourse. *Teaching and Teacher Education*, 4 (4), pp. 349-362.





NOTA BIOGRÁFICA DAS AUTORAS

FLÁVIA VIEIRA

Professora Catedrática do Instituto de Educação da Universidade do Minho, desenvolve projectos e publica nas áreas da formação de professores, supervisão pedagógica, pedagogia escolar e pedagogia no ensino superior. Nos campos da formação e supervisão, é autora da obra *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores* (Asa, 1993) e co-autora das obras *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (Pedago, 2006, 2.^a ed. 2010) e *Understanding and exploring pedagogy for autonomy in language education – a case-based approach* (Authentik, 2011). O seu trabalho tem sido desenvolvido em estreita ligação com os professores, coordenando, desde 1997, o Grupo de Trabalho-Pedagogia para Autonomia (GT-PA), que reúne professores e investigadores/formadores de várias áreas disciplinares no estudo e desenvolvimento da autonomia em contexto escolar.

MARIA ALFREDO MOREIRA

Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Ensina e investiga nas áreas da supervisão (pedagógica e da formação), educação em línguas estrangeiras e pedagogia para a autonomia. Na formação de professores, o seu trabalho tem incidido sobretudo na articulação entre uma orientação reflexiva – com recurso à investigação-acção e a narrativas profissionais – e uma pedagogia para a autonomia. Nos campos da formação e supervisão, é autora das obras *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês* (Instituto de Inovação Educacional, 2001), *A investigação-acção em supervisão no ensino do Inglês: processos de (co-)construção do conhecimento profissional* (CIEd, 2005) e co-autora da obra *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (Pedago, 2006, 2.^a ed. 2010). Organizou a obra *Narrativas Dialogadas na Investigação, Formação e Supervisão de Professores* (Pedago, 2011) e co-organizou as obras *Supervisão pedagógica e educação em línguas* (Pedago, 2010) e *Formação e Mediação Sócio-Educativa: Perspectivas Teóricas e Práticas* (Areal, 2009).

