

A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE: O LUGAR DA SUPERVISÃO¹

Estela Monteiro
Escola Secundária Augusto Gomes
epmonteiro@gmail.com

Resumo

A entrada em vigor do novo Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário (ECD) lançou novos desafios à supervisão pedagógica, nomeadamente na sua dimensão horizontal e/ ou interpares. Não se tratando declaradamente de uma tradição em Portugal, a avaliação do desempenho docente, enquanto actividade crítica de conhecimento, acha-se, deste modo, regulada por um processo de supervisão de natureza complexa que se baliza entre a monitorização, orientação e apoio prestado aos docentes e a avaliação do desempenho profissional dos mesmos, nomeadamente pela aferição do seu conhecimento profissional. Assim, ao longo deste texto, analisar-se-á, ainda que sucintamente, o lugar da supervisão no processo de avaliação do desempenho docente, aludindo para o papel das práticas supervisivas e dos seus agentes no mesmo, fazendo emergir algumas concepções e contributos teóricos significativos relativos à supervisão pedagógica e ao conhecimento profissional dos professores.

Introdução

A entrada em vigor do novo Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário² (ECD) lançou novos reptos à supervisão pedagógica e trouxe a avaliação do desempenho para a discussão pública, encetando o debate sobre questões ligadas à profissionalidade dos professores. Sob o estandarte da melhoria da qualidade do ensino e evocando o romper com o modelo de avaliação burocrático e ausente de conteúdo que, de acordo com o novo ECD, vigorava até então, é proposto um sistema de avaliação que vá de encontro a uma melhoria dos resultados dos alunos, proporcionando, simultaneamente, ambientes favoráveis ao desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência.

O modelo de avaliação proposto tem sido, contudo, alvo de contestação e de questionamento por parte da classe docente, que encarou com dubiedade a sua aplicabilidade ao terreno, nomeadamente no que diz respeito aos meios, instrumentos, metodologias e fins que nortearão

¹ Texto inserido no projecto de investigação “Formação, Supervisão e Pedagogia: compreender e transformar contextos profissionais” financiado pelo CIED da Universidade do Minho.

² O novo Estatuto da Carreira Docente encontra-se homologado pelo Decreto – Lei 15/ 2007, publicado em DR, número 14 – I Série, a 19 de Janeiro de 2007.

este processo. Ainda, uma outra questão emergente desta amálgama de controvérsias diz respeito ao papel a desempenhar pelo supervisor/ avaliador, protagonista sobre quem recai a responsabilidade de analisar, conhecer e ajuizar o desempenho dos seus pares, cuja acção congrega quer as expectativas quer os receios dos agentes do ensino. Como tal, importa compreender que lugar cabe à supervisão pedagógica no sistema de avaliação enquanto entidade mediadora desse mesmo processo.

Supervisão pedagógica e avaliação do desempenho docente: um breve apontamento

A avaliação do desempenho docente acha-se amplamente relacionada com as tarefas atribuídas à supervisão pedagógica, nomeadamente na sua dimensão horizontal, ou seja, interpares, não fosse a avaliação uma função primária do exercício supervensivo. Não se tratando declaradamente de uma tradição em Portugal, a avaliação do desempenho, enquanto actividade crítica de conhecimento, vê-se presumivelmente regulada por um processo de supervisão que implica a observação, a descrição, a análise e a interpretação da actividade. É, com efeito, uma prática que se baliza entre a monitorização, orientação e apoio prestado aos docentes e a avaliação do seu desempenho profissional, cumprindo o fim último da tomada de decisões relativas ao desempenho e progressão do professor, sejam as mesmas de ordem pedagógica ou administrativa.

Atendendo ao facto de a base de incidência deste texto se remeter à esfera da supervisão no âmbito do processo de avaliação do desempenho docente, e embora este não seja o espaço para discorrer sobre o presente estágio da supervisão pedagógica no contexto nacional, há, porém, que fazer referência, ainda que sucintamente, ao desenvolvimento assinalável que o campo de investigação da supervisão sofreu nos últimos anos em Portugal. Assim, na óptica de Alarcão e Roldão, a investigação recente em supervisão fez-se acompanhar por uma “evolução das abordagens de educação e de formação e dinamizou processos heurísticos-reflexivos de aproximação à vida profissional” (2008: 15), resultante da conceptualização emergente dos processos de desenvolvimento profissional. A supervisão pedagógica, definida por Alarcão e Tavares como “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta outro professor (...) no seu desenvolvimento humano e profissional” (2003: 16), assume um papel fundamental no que diz respeito ao desenvolvimento profissional docente, enquanto intermediária na interacção entre o pensamento e a acção, a fim de, sobretudo, “dar sentido ao vivido e ao conhecido, isto é, de compreender melhor para agir melhor” (Alarcão, 1999: 264).

Tendo presente a malha conceptual anterior, e na jurisdição de uma visão democrática da educação e da formação, o acto de supervisionar deverá estar ao serviço da emancipação profissional dos professores supervisionados, visando a promoção da sua autonomia e a dos seus alunos (Vieira, 2006). Deve ser encarado, segundo Amaral *et al.*, como um “processo de interacção consigo e com os outros, que inclua processos de observação, reflexão e acção do e com o professor” (1996: 94). A reflexão sobre a prática e o questionamento consequente deverão, de acordo com a perspectiva das autoras, conduzir a um ajustamento e melhoria da prática pedagógica, no sentido de promover o sucesso educativo dos seus alunos e do seu próprio êxito profissional, tornando o professor num “agente de mudança: de si próprio, dos outros e da sociedade” (*ibidem*).

Com efeito, e partindo das premissas antecedentes, o supervisor pedagógico reveste-se de uma imensa relevância na condução do processo de avaliação do desempenho docente, na medida em que terá de colocar em campo uma multiplicidade de funções que autorizem a ponderação sobre o envolvimento e a qualidade científico-pedagógica do docente supervisionado com base nos parâmetros da preparação e organização das actividades lectivas, realização das actividades lectivas, relação pedagógica com os alunos e processo de avaliação das aprendizagens dos mesmos (Decreto Regulamentar nº 2/ 2008 – Regime de Avaliação de Desempenho, Artigo 17º: 229). Assim, importa compreender com maior pormenor que acepções se acham inerentes ao conceito de supervisor e que funções lhe são dedicadas, como se passará a analisar em seguida.

O supervisor pedagógico no processo de avaliação do desempenho: que função?

Centrando a análise na perspectiva dos protagonistas do processo de avaliação do desempenho, encontra-se, no âmago do mesmo, uma figura incontornável e sobre quem recai uma forte expectativa: o Coordenador de Departamento (que pode ser co-adjuvado nas suas funções de avaliador por um Professor Titular), que passa a assumir a função de supervisor do desempenho pedagógico dos seus pares. Assim, o supervisor pedagógico ocupa, no actual contexto educativo, um lugar de especial relevo, nomeadamente pela abrangência do seu papel enquanto orquestrador das práticas pedagógicas, cuja acção presta, segundo Alarcão e Roldão, um importante contributo “para o alargamento da visão de ensino (...), estimulando o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a prática profissional” (2008: 54). É sobre o mesmo, reitera-se, que pesa a responsabilidade de integrar e harmonizar todas as funções e dimensões da supervisão pedagógica, no sentido de proporcionar um desenvolvimento profissional mais consciente, crítico e autónomo.

Alarcão (1999: 264) parece comungar da concepção anterior ao considerar que o supervisor, definido pela autora como “um gestor e animador de situações e recursos intra e interpessoais, intra e interdisciplinares, intra e interinstitucionais com vista à formação”, assume uma função primordial no processo de avaliação e de desenvolvimento profissional, uma vez que, para além das suas competências científicas e pedagógicas, terá que ser, sobretudo, um “perito a nível das relações humanas, capaz de orientar, estimular, fomentar nos formandos o desejo de elevar o nível conceptual necessário à assimilação de conceitos e princípios teóricos que possam servir de analisadores de práticas” (Carvalho e Ramoa, 2000: 31).

O papel do supervisor reveste-se, deste modo, de variadas dimensões que a sua acção deverá incorporar. Como tal, atentando na concepção do papel do supervisor apresentada por Zeichner (1987, cit. por Carvalho e Ramoa, 2000: 32), o supervisor:

- “ 1. não se deve limitar às condutas observáveis, mas deve incluir a análise de intenções e crenças do professor em formação;
2. deve considerar como tema legítimo de análise o contexto institucional e social, dando-o como problemático;
3. deve dar atenção ao processo, mas também ao conteúdo de ensino;
4. deve considerar objectivos e resultados não previstos; estudar as atitudes que promovem certas formas de currículo; estudar as relações sociais na sala de aula.”

Ainda sobre a acção do supervisor, Vieira (1993) salienta que a função do último se desenvolve em duas dimensões basilares da supervisão: a dimensão analítica, referente aos processos de operacionalização da monitorização da prática pedagógica, e a dimensão interpessoal, relativa aos processos de interacção entre os sujeitos envolvidos na monitorização da prática pedagógica, que, de acordo com a autora, se interpenetram “de tal modo que não é possível desenvolver uma independentemente da outra. A dimensão interpessoal parece, contudo, exercer um papel regulador no processo de supervisão” (*op.cit.*: 30). Moreira (2005) parece partilhar, de igual modo, deste pensamento ao considerar que as competências de relacionamento interpessoal ocupam um lugar de proeminência no que diz respeito ao desempenho do supervisor, do qual se espera a “capacidade de ouvir atentamente, dar apoio, criar um clima de abertura e de criação de desafios, seguido pela modelização de comportamentos de ensino e de estratégias de gestão da classe” (*op. cit.*: 66). Assim, é num “contexto de uma relação interpessoal significativa, emocionalmente carregada, onde é percebida e experienciada a segurança, a confiança e o apoio” (Soares, 1995: 145) que o processo de desenvolvimento pessoal e profissional deverá ocorrer. Ainda na óptica de Soares, é

no “seio desta matriz relacional que se encontram as condições propícias à exploração, à expressão e à integração das experiências e o suporte para os riscos envolvidos nos ensaios de novas formas de pensar, sentir e agir” (*ibidem*).

A definição do papel do supervisor, cujo desempenho, como foi mencionado anteriormente, poderá condicionar amplamente a acção do professor supervisionado, pode ser perspectivada, segundo Vieira (1993: 30) e com base em Wallace (1991), de duas formas clássicas:

“ (...) numa perspectiva ‘prescritiva’, o supervisor é entendido como uma autoridade, juiz do pensamento e actuação do professor, a quem dá lições de bom profissionalismo, servindo frequentemente como modelo a seguir; pelo contrário, numa perspectiva ‘colaborativa’, o supervisor surge como um colega com mais saber e experiência, receptivo por excelência ao professor que orienta, co-responsabilizando-se pelas suas opções, ajudando-o a desenvolver-se para a autonomia através da prática sistemática da reflexão e da introspecção. Ambas representam extremos de um *continuum* onde é possível encontrar definições intermédias.”

Seguindo a anterior linha de entendimento, e numa perspectiva contemporânea, o supervisor passou a ser tido, segundo Garmston *et al.*, como uma espécie de ecologista social, procurando estabelecer uma “cultura de trabalho reflexiva e orientada para o questionamento” (2002: 26), através da qual se cria uma independência e interdependência que promova “o desenvolvimento de professores capazes de serem autores se si próprios, responsáveis e empenhados numa auto-renovação colaborativa para benefício de todos (...)” (*ibidem*).

Dada a complexidade da actividade supervisiva, nomeadamente pela estreita relação e até conflituosidade existentes entre as diversas dimensões da prática supervisiva – o desempenho profissional e a avaliação do mesmo – parece ser pouco discutível que a tarefa do supervisor/ avaliador se reveste de questionamentos e dilemas, sendo que um dos principais reside, segundo Vieira (2006), na conciliação entre as funções de apoio e avaliação. Assim, e como já foi referido anteriormente, no exercício da sua função, o mesmo deverá ter a capacidade de, por um lado, orientar, apoiar, estimular os professores face à sua prática pedagógica e envolvência no meio escolar e de saber gerir as relações humanas sob a base de uma relação democrática, igualitária e simétrica; e de, por outro lado, fazê-lo sobre o pendor dos princípios da justiça, fidelidade, imparcialidade e eficiência que devem subjazer ao processo avaliativo da competência profissional. Ainda na óptica de Vieira (2006), se se conseguir estabelecer uma distinção entre avaliação e classificação e se se encarar a avaliação da competência profissional como uma “tarefa cuja principal função não é atribuir uma nota mas sim *problematizar teorias, práticas e contextos*” (op. cit.: 39), depreende-se que o que está em questão não será classificar e comparar professores, mas compreender em que medida o seu trabalho representa “um esforço

continuado de reflexão e acção para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, e em que medida as práticas supervisivas apoiam e encorajam esse esforço” (*ibidem*).

Pela análise do perfil que é traçado para o supervisor, e atendendo à multiplicidade de competências e conhecimentos que o mesmo deve deter no sentido de executar com eficiência e profissionalismo as diversas funções que lhe são atribuídas, na medida em que terá de avaliar o professor em diversos parâmetros classificativos: a) Preparação e organização das actividades lectivas; b) Realização das actividades lectivas; c) Relação pedagógica com os alunos; d) Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos (DR 2/ 2008, Artigo 17º), parece fundamental que o mesmo disponha da segurança de um património experiencial sólido, bem como de um conhecimento vasto e holístico, que permitam um cumprimento rigoroso do seu papel, um conhecimento que constituirá, em seguida, o alvo da reflexão.

Sobre o conhecimento profissional do supervisor pedagógico

Partindo da perspectiva anterior, o supervisor pedagógico, na qualidade de avaliador deverá reunir um conjunto de qualidades e competências que permitam orientar eficazmente a sua actividade e que devem, segundo Rudduck (cit. por Craft, 1996), compreender o seguinte: 1) competências de investigação; 2) conhecimento sobre o sistema educativo; 3) capacidade de se relacionar facilmente com os outros; 4) faculdades de audição e observação; 5) capacidade de produção de um relatório de avaliação e 6) credibilidade aos olhos dos participantes. Moreira (2005) aponta ainda, evocando as competências a desenvolver no exercício de funções supervisivas definidas no Despacho Conjunto SEEI/ SEAE de 15/ 2 (publicado em DR, nº 52 – II Série, pp. 3136-3139), as seguintes competências do supervisor: competências de análise crítica, competências de intervenção, competências de formação, de supervisão e de avaliação e competências de consultoria. Assim, a prática supervisiva impõe que o supervisor/ avaliador seja detentor de um conjunto de conhecimentos profissionais que, na perspectiva de Alarcão e Tavares (2003: 150-151), deverão compreender o seguinte:

“(…) – conhecimento contextualizado da escola como organização, detentora de uma missão, um passado, um projecto para o futuro e um determinado nível de desenvolvimento e envolvimento com a realidade circundante;

– conhecimento dos membros da escola e das suas características como indivíduos e como grupos (representações, valores, concepções, competências. Níveis de desenvolvimento, aspirações, potencialidades, atitudes, limitações);

– conhecimento das estratégias de desenvolvimento institucional e profissional;

- conhecimento dos fenómenos inerentes à aprendizagem qualificante, experiencial e permanente;
- conhecimento das metodologias de investigação-acção-formação;
- conhecimento de metodologias de avaliação da qualidade (institucional, das aprendizagens, do desempenho);
- conhecimento das ideias e das políticas sobre educação”.

Na senda do pensamento anterior, e centrando a análise no papel do coordenador de departamento enquanto supervisor/ avaliador, pese embora o facto do processo de avaliação exigir a presença de mais intervenientes³, é certamente sobre este elemento que pende a responsabilidade de avaliar a dimensão mais relevante da acção docente: a dimensão do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Com efeito, fortemente associado a este processo encontra-se, não obstante, o conhecimento profissional que é invocado aquando de todo o acto pedagógico e que preside à acção do professor, um conhecimento que é igualmente partilhado pelo supervisor.

Sobre o conhecimento profissional do professor

O conhecimento profissional do professor, que envolve um “conjunto de concepções, crenças e experiências, em cuja genealogia se entrelaçam as qualidades do sujeito, a transitoriedade de um tempo pleno de significados e um contexto sempre aberto a especificações” (Nunes, 2007: 19), é, nas suas mais multifacetadas dimensões, uma questão recorrente e dificilmente contornável aquando da análise do desempenho docente. Assim, assistimos nas últimas décadas a uma emergência de várias linhas de investigação sobre as questões intrínsecas à construção do conhecimento profissional, nomeadamente à forma como o mesmo é edificado ao longo do percurso biográfico do professor, cujos vários enfoques atravessam o cognitivo, o biográfico, o contextual, o pedagógico de conteúdo e o prático.

Da amálgama de teorias e perspectivas avançadas sobre esta matéria há, porém, a salientar uma linha de investigação que perpassa uma parte substancial do discurso académico, nomeadamente no que à esfera nacional diz respeito, sendo sistematicamente referenciada por vários autores: falamos da concepção de conhecimento profissional protagonizada por Lee Shulman (Alarcão

³ Para além do supervisor, o processo de avaliação poderá ainda, de acordo com o novo ECD, ser objecto da intervenção de outros avaliadores, tais como o presidente do conselho executivo ou o director da escola ou agrupamento de escolas, um membro designado pela direcção executiva designado pelo presidente ou, até mesmo, a comissão de coordenação da avaliação de desempenho na ausência ou impedimento de qualquer dos avaliadores.

& Tavares, 2003; Nunes, 2007; Sá-Chaves, 2000; Moreira, 2005). Shulman assenta, segundo Sá-Chaves (2000), a sua notoriedade face a esta problemática ao identificar sete dimensões do conhecimento profissional do professor, que se complementam e que o professor invoca para agir, distinguindo:

- Conhecimento do conteúdo – referente aos conteúdos, estruturas e tópicos das matérias a ensinar (específicas de cada área disciplinar);
- Conhecimento do *curriculum* – referente ao domínio específico dos programas e materiais que servem “como ferramentas de trabalho” aos professores;
- Conhecimento pedagógico geral – referente ao domínio dos princípios genéricos subjacentes à organização e gestão da classe, mas que não são exclusivos de uma disciplina e transcendem a dimensão de conteúdo;
- Conhecimento dos fins, objectivos e valores educacionais e dos seus fundamentos filosóficos e históricos;
- Conhecimento dos aprendentes e das suas características – respeitante à consideração da individualidade de cada aprendente nas suas múltiplas dimensões e do carácter dinâmico desta;
- Conhecimento pedagógico de conteúdo - que se reporta aos modos como o professor organiza e torna cada conteúdo compreensível pelos aprendentes quer através da sua desconstrução, quer através do conhecimento e controlo de todas as outras dimensões como variáveis no processo de ensino-aprendizagem e que é exclusivo dos professores;
- Conhecimento dos contextos – que remete para as dimensões que vão da especificidade da sala de aula e da escola à natureza particular das comunidades educativas.

A concepção anterior parece encontrar ressonância na tipologia de conhecimento profissional do professor protagonizada por Elbaz (1983) que identifica cinco dimensões do conhecimento profissional docente: conhecimento do contexto de ensino – referente ao meio em que o professor se movimenta, às relações que mantém com os restantes professores e administração, etc; conhecimento dos conteúdos escolares – respeitante aos conteúdos específicos da disciplina que lecciona, a aprendizagem e o estudo das destrezas desses conteúdos e formas de transformação didáctica dos mesmos; conhecimento do desenvolvimento do currículo – que diz respeito ao conhecimento do currículo; conhecimento da instrução – relativo à aprendizagem, aos alunos, ao ensino e às crenças sobre o ensino e ao conhecimento dos diversos factores intervenientes na organização do processo didáctico; e uma última dimensão que parte da premissa de que no centro do espólio do conhecimento profissional de todo o professor deverá figurar o conhecimento sobre si próprio, que engloba, segundo a autora, o conjunto das

habilidades, capacidades, personalidade, atitudes, valores que fazem parte do património pessoal do professor. É ainda, segundo Pacheco e Flores (1999), nesta dimensão do conhecimento profissional introduzida por Elbaz, a mais válida da categorização anterior segundo os autores, que reside o cariz peculiar do conhecimento prático, uma vez que o professor se distingue dos demais pela sua individualidade e idiosincrasia. Também Sá-Chaves (2000: 102) parece elevar a validade desta concepção na medida em que a “hipótese metacognitiva de o professor se poder distanciar da sua própria acção e das decisões com que a fundamentou, permite um tipo de conhecimento alocêntrico” (ibidem), sendo capaz de desocultar quais os processos e factores que propiciaram as dimensões positivas e de sucesso e, de igual modo, as de insucesso. A autora sublinha ainda que um processo de consciencialização desta natureza, fortemente construído por meio da meta-análise, assegura, para além do conhecimento e identificação de factores que possam, numa perspectiva pró-activa, melhorar as suas acções futuras, uma intervenção deliberada e autónoma no seu próprio desenvolvimento.

O conhecimento de si próprio de que nos fala Elbaz parece encontrar ressonância na tipologia de conhecimento profissional do professor advogada por Sockett (1989), que o autor designa por conhecimento pessoal e que se encontra ligado ao controlo da personalidade do agente do ensino. O mesmo autor preconiza ainda na ideia de que o professor é detentor de um tipo de conhecimento culturalmente mais lato, ou seja, um conhecimento de outros conteúdos que não os específicos da sua área de ensino, que se acha subjacente ao acto pedagógico.

Um outro constructo do conhecimento profissional do professor, que ecoa algumas das dimensões apresentadas anteriormente, é o anunciado por Grossman (1990, cit. por Pacheco & Flores, 1999: 20), que coloca em evidência quatro componentes do conhecimento profissional docente: a) o conhecimento pedagógico geral – que envolve os princípios gerais de ensino, domínio de técnicas didácticas, etc; b) o conhecimento do conteúdo – referente à matéria a ensinar; c) o conhecimento didáctico do conteúdo – que delimita a sua profissionalidade e resulta da simbiose entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico-didáctico relativo ao “como” ensiná-la; e d) o conhecimento do contexto – que se reporta ao onde e a quem se ensina.

Para além da decomposição das múltiplas dimensões do conhecimento profissional do professor, importa, de igual modo, analisar a natureza desse mesmo conhecimento. Assim, Infante *et. al.* (1996) mencionam que a investigação recente sobre o que é ser professor aponta para uma concepção construtivista do conhecimento, de natureza prática e construído a partir da experiência, contextualizado e assente na resolução de problemas emergentes da interacção do professor com os alunos.

Na senda da linha de pensamento anterior, Schön (1983) introduz o conceito de *epistemologia da prática*, que afigura que conhecimento do professor é construído a partir da prática pedagógica, encontrando-se fortemente enraizado na reflexão-na-acção e parte da premissa de que o professor mantém, na sua praxis, uma “conversação aberta com uma dada situação com base no seu carácter imediato e na improvisação” (Pacheco & Flores, 1999: 26). Ao relacionar uma epistemologia da prática com um processo reflexivo crítico, Schön constrói, segundo Pacheco & Flores (1999), uma teoria de acção ou de casos singulares, que origina, no seio de uma perspectiva construtivista, um saber edificado a partir da experiência e de uma situação particular. Trata-se, com efeito, de um conhecimento pragmático, estratégico, empirista, conciliador da prática com os saberes procedimentais, condicionais e contextuais, centrado nos sujeitos e que almeja, sobretudo, a resolução de problemas.

Zeichner (1993) refere que, na esteira do conhecimento prático, para além do saber na acção que o professor vai reunindo ao longo do tempo, quando o mesmo reflecte sobre o seu ensino quotidiano está continuamente a “criar saber” (ibidem: 21). Advogando a legitimidade do saber prático, o autor adenda que a prática de todo o professor é resultante de uma ou outra teoria que o próprio transporta, seja a mesma reconhecida ou não, sendo que, não obstante, os professores estão sistematicamente a teorizar, à “medida que são confrontados com os vários problemas pedagógicos” (ibidem). Ao reflectir sobre a sua prática, o professor não só coloca em evidência a teoria que subjaz à sua acção, mas gera, em simultâneo, novas teorias a partir da mesma.

É, porém, observando os contextos de aquisição e do seu uso que, de acordo com o Eraut (1996), a essência do conhecimento profissional é revelada. Assim, o autor estabelece três contextos de uso do conhecimento: a) o contexto académico, que pode ser encontrado em todos os profissionais e que é caracterizado pelo recurso a uma linguagem especializada, pela preponderância da teoria, pela citação de outros trabalhos, pela autoridade epistemológica e pela expectativa da aprendizagem; b) o contexto de escola, que corresponde à discussão e ao desenho de políticas em contextos profissionais, envolvendo actividades do foro do desenvolvimento do currículo e de avaliação, de gestão, de relações públicas, desenvolvimento de políticas e de procedimentos, discussão de casos; e c) o contexto da sala de aula, que diz respeito a contextos mais privados em que a prática profissional é produzida de uma forma rotineira, sem questionar os pressupostos nos quais a mesma se baseia.

Não obstante a relevância da natureza do conhecimento profissional docente parece, porém, ser na passagem do “saber ao saber fazer” que, de acordo com Sá-Chaves (2000: 54), os contornos do conhecimento profissional são estabelecidos, ao “pôr em jogo a informação que cada profissional necessita para o exercício prático da sua profissão e esse mesmo exercício (...), articulando as dimensões teóricas e práticas com a capacidade reflexiva do sujeito para efectivar

essa mesma articulação”. Assim, a natureza específica do acto pedagógico, segundo a autora, à semelhança de acto clínico ou do acto jurídico, traduz-se quer numa especificidade dos saberes científicos e técnicos, quer na especificidade das circunstâncias e condições das práticas profissionais respectivas, para além de apresentar, face às outras profissões, uma especificidade que o diferencia e identifica como “praxis social, cultural, científica e eticamente legitimada” (*ibidem*).

Indo de encontro a toda a malha conceptual anteriormente explanada, Alarcão & Roldão (2008) aludem, todavia, para o facto de o saber profissional específico do docente não poder ser compreendido se desligado “da função social dos professores como alguém a quem a sociedade confia a tarefa de criar contextos de desenvolvimento humano”, ambientes esses que propiciam o envolvimento do educando na “multiplicidade e interactividade das suas dimensões: cognitiva, afectiva, psicomotora, linguística, relacional, comunicacional, ética”. Compete aos professores, segundo a autora, estabelecer “a mediação entre os aprendentes (que, na sua dinâmica desenvolvimentista, se autotransformam), os saberes (constituídos e em evolução) e a sociedade (que a cada dia se transmuta)” (*ibidem*).

Em suma, e revisitando o quadro teórico anterior, uma leitura a fazer sobre o conhecimento profissional do professor remete-nos para a sua natureza inacabada. Assim, o conhecimento profissional encontra-se em permanente (re)construção e acha-se amplamente condicionado pelo contexto de acção, o que exige, segundo Pacheco & Flores (1999: 38) “actualizações e adaptações constantes”. De difícil definição, estamos, segundo Nóvoa (2002: 9), perante um conhecimento que “tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico, que tem uma dimensão prática, mas não é apenas prático, que tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência”. É, com efeito, na agregação destas múltiplas dimensões que o conhecimento profissional parece encontrar o seu sentido, não ignorando o facto de que o professor, enquanto crítico e promotor de mudança, seja capaz de criar as suas próprias teorias.

Um último apontamento...

Tratando-se ainda de um território desconhecido, o processo de avaliação do desempenho docente, frequentemente tido como uma espécie de “caixa de Pandora” do actual contexto educativo português, afigura-se, em suma, complexo e amplamente marcado pela incerteza, seguramente, o seu denominador comum.

Envolto num sistema que acarretará implicações profundas no âmbito do desenvolvimento profissional e carreira dos professores, a dubiedade sobre este processo parece ancorar-se no tipo de fins que pretende alcançar, ou seja, é ainda pouco claro se a sua aplicabilidade ao terreno

cumprirá, efectivamente, objectivos conducentes a uma melhoria da instrução e aprendizagem dos alunos, favorecedores, simultaneamente, de um desenvolvimento profissional efectivo dos professores, ou se perseguirá objectivos de natureza sobretudo administrativa, visando o controlo e a prestação de contas, uma incógnita que se localiza, presentemente, no epicentro das preocupações dos professores.

Ainda que marcado pela controvérsia, o modelo de avaliação do desempenho criou, porém, espaço para uma requalificação das funções do supervisor enquanto avaliador dos seus pares, dando uma nova dinâmica e vitalidade ao exercício supervisivo, cujo campo de acção se havia limitado, nas últimas décadas em Portugal, à fronteira da formação inicial. Assim, tendo por referência esta notoriedade emergente e admitindo, e como foi reiterado ao longo do texto, que a supervisão pedagógica se trata de uma actividade de difícil gestão, cujo exercício implica, entre outros, a conjunção de múltiplas funções, entre as quais a de avaliação, é esperado pela classe docente, a fim de melhor servir o processo de avaliação do desempenho, uma supervisão que caminhe na direcção de uma prática democrática, construtivista e íntegra, de carácter formativo, resultante do debate partilhado e da reunião de consensos e que, sobretudo, não comprometa o desenvolvimento profissional dos agentes do ensino, o objectivo primário de todo este processo.

Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (1999). Um olhar reflexivo sobre a supervisão. In *Supervisão na Formação – contributos inovadores*. Actas do I Congresso Nacional de Supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro.

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

Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Amaral, M. J., Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo – estratégias de supervisão. In I. Alarcão (org.). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Carvalho, A. & Ramoa, M. (2000). *Dinâmicas da formação: recentrar nos sujeitos, transformar os contextos*. Porto: Asa Editores.

Craft, A.(1996). *Continuing professional development: a practical guide for teachers and schools*. London and New York: the Open University.

Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: a study of practical knowledge*. London: Croom Helm.

Eraut, M. (1996). *Developing professional knowledge and competence*. London: The Farmer Press.

Infante, M., Silva, M. & Alarcão, I. (1996). Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino. In I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.

Moreira, M. A. (2005). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do Inglês: processos de (co-)construção do conhecimento profissional*. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.

Nóvoa, A. (2002). Prefácio in P. Perrenoud. *Aprender a negociar a mudança em educação: novas estratégias de inovação*. Porto: Edições Asa.

Nunes, A. M. P. C. (2007). *Supervisão, reflexão e investigação-acção: apontamentos e ensaios de desenvolvimento profissional*. Tese de Doutoramento em Didáctica e Tecnologia Educativa. Aveiro: Universidade de Aveiro.

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

Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Schön, D. (1983). *The effective practitioner: how professionals think in action*. London: Temple Smith.

Soares, I. M. C. (1995). Supervisão e inovação numa perspectiva construtivista do desenvolvimento. In I. Alarcão (org.), *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro: CIDInE.

Sockett, H. (1989). *Research, practice and professional aspiration within teaching*. Journal of Curriculum Studies – Volume 21, pp. 97-112.

Vieira, F. (2006). 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 & I. S. Fernandes. *No Caleidoscópio da Supervisão. Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Vieira, F. (1993). *Supervisão – uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições Asa.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Legislação consultada

- Decreto-Lei nº 15/ 2007, de 19 de Janeiro (Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário), publicado na I Série, nº 14 do Diário da República, pp. 501-509.

- Decreto Regulamentar nº 2/ 2008, de 10 de Janeiro (Regime Jurídico da Avaliação do Desempenho Docente), publicado na I Série, nº 7 do Diário da República, pp. 226-229.