

## A Avaliação em Supervisão: um diálogo a diferentes vozes?

### Assessment in Supervision: a dialogue at different voices?

**Nilza Costa**

Centro de investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores  
nilzacosta@ua.pt  
<https://orcid.org/0000-0002-1707-9697>

#### Resumo:

A Formação de Professores em geral, e a formação inicial em particular, tem sido objeto de estudo e de reformas a nível internacional, no pressuposto da importância que os professores desempenham para garantir a qualidade dos sistemas educativos e, conseqüentemente, do desenvolvimento dos países. A supervisão pedagógica constitui-se como um dos eixos estruturantes da formação de (futuros) professores, atendendo à relação dialógica, entre a teoria e a prática, que os cenários das ações educativas devem assumir. A supervisão pedagógica inclui, necessariamente, a avaliação dos professores em formação. Porém, a avaliação, tendo do ponto de vista conceptual como praxiológico, tem-se revestido de uma assinalável complexidade atendendo, por exemplo, à diversidade de perspetivas quanto à sua natureza, finalidades, funções e procedimentos. Neste alinhamento, o presente artigo centra-se no tema da avaliação educacional em contextos de supervisão de futuros professores, tendo em vista responder à seguinte questão: de que forma a avaliação pode potenciar o processo superviso no âmbito da Formação Inicial de Professores/FIP? Para responder a esta questão mobilizam-se as vozes de diferentes atores, incluindo a que advém da experiência profissional da autora deste artigo, bem como a de estudos realizados em Portugal e noutros países, predominantemente da Lusofonia. A resposta à questão enunciada passa pela consecução dos seguintes objetivos: i) sistematizar, à luz da teoria, os conceitos de avaliação, supervisão e suas articulações; ii) elencar tendências e desafios no que diz respeito aos papéis da avaliação em processos supervisos na FIP; iii) propor recomendações concretas que potenciem os processos supervisos através da avaliação; e iv) sugerir estudos que possam enriquecer essas recomendações.

**Palavras-chave:** Avaliação; Supervisão; Tendências e Desafios; Recomendações

#### Abstract:

Teacher education in general, and initial teacher education in particular, has been the object of study and reforms internationally, given the importance that teachers play in ensuring the quality of educational systems and, consequently, the development of the countries. Pedagogical supervision is one of the structuring axes of the education of (future) teachers, due to the dialogical relationship between theory and practice, which the scenarios of educational actions must assume. Pedagogical supervision necessarily includes future teachers' evaluation. However, evaluation and assessment

from the conceptual and praxiological point of view, has a remarkable complexity taking into account, for example, the diversity of perspectives regarding its nature, purposes, functions and procedures. In this alignment, this article focuses on educational evaluation and assessment in the supervision context of future teachers, aiming to answer the following question: how can evaluation and assessment enhance the supervision process within the scope of Initial Teacher Education/ITE? To answer this question, the voices of different actors will be mobilized, including the one that comes from the professional experience of the author of this article, as well as those of studies carried out in Portugal and in other countries, predominantly those of the Lusophony. The answer to the above question is achieved through the following objectives: i) to systematize, framed on theory, the concepts of evaluation and assessment, supervision and their articulations; ii) to list trends and challenges regarding the roles of supervision evaluation in ITE; iii) to propose concrete recommendations that enhance supervision processes through evaluation and assessment; and iv) to suggest studies that can enrich these recommendations.

**Keywords:** Evaluation and Assessment; Supervision; Trends and Challenges; Recommendations

#### Résumé:

La formation des enseignants en général, et la formation initiale en particulier, a fait l'objet d'études et de réformes au niveau international, compte tenu de l'importance que jouent les enseignants pour garantir la qualité des systèmes éducatifs et, par conséquent, le développement des pays. Le suivi pédagogique est l'un des axes structurants de la formation des (futurs) enseignants, compte tenu de la relation dialogique entre théorie et pratique que doivent assumer les scénarios d'actions pédagogiques. Le suivi pédagogique comprend, nécessairement, l'évaluation des enseignants en formation. Cependant, l'évaluation, tant d'un point de vue conceptuel que praxiologique, est un processus complexe compte tenu, par exemple, de la diversité des points de vue quant à sa nature, ses finalités, ses fonctions et ses procédures. Dans ce domaine, cet article se concentre sur le thème de l'évaluation pédagogique dans les contextes de supervision des futurs enseignants, en vue de répondre à la question suivante: comment l'évaluation peut-elle améliorer le processus de supervision dans le cadre de la formation initiale des enseignants/FIP? Pour répondre à cette question, les voix de différents acteurs sont mobilisées, y compris celles issues de l'expérience professionnelle de l'auteure de cet article, ainsi que des études menées au Portugal et dans d'autres pays, majoritairement lusophones. La réponse à la question posée implique la réalisation des objectifs suivants : i) systématiser, en s'appuyant sur la théorie, les concepts d'évaluation, de supervision et leurs articulations; ii) énumérer les tendances et les défis en ce qui concerne les rôles de l'évaluation dans le processus de supervision au sein de la FIP; iii) proposer des recommandations concrètes qui améliorent les processus de supervision par l'évaluation; et iv) suggérer des études qui peuvent enrichir ces recommandations.

**Mots clés:** Évaluation; Supervision; Tensions et défis; Recommandation

## Introdução

Este artigo procura responder à seguinte questão: de que forma a avaliação pode potenciar o processo supervisivo no âmbito da Formação Inicial de Professores (FIP)? Assim, e apesar do

âmbito dos processos supervisivos ser muito mais amplo do que os da FIP incluindo, por exemplo, a supervisão na Formação Contínua de Professores e de outros agentes (como os da área da saúde), e a supervisão institucional (Alarcão, 2020), o foco aqui situa-se apenas na FIP atendendo à experiência profissional da autora que, desde a década de 80 do século XX, tem trabalhado neste domínio.

Para responder à questão enunciada, teve-se em linha de conta não só a voz da autora, mas também de muitos Colegas, profissionais e académicos que com ela têm trabalhado, assim como a da literatura sobre avaliação, supervisão e suas articulações. Assim, num primeiro momento, faz-se uma síntese desses dois conceitos e das suas articulações, seguindo-se o elencar de tendências e desafios que se têm vindo a colocar nas abordagens teóricas e na práxis sobre os papéis que a avaliação pode assumir no âmbito dos processos supervisivos na FIP. Por fim, tecem-se recomendações específicas que procuram potenciar esses processos através da avaliação, assim como um conjunto de considerações finais que apelam, fundamentalmente, para o desenvolvimento de estudos de investigação -formação colaborativos (envolvendo académicos, profissionais e futuros professores) que enriqueçam as recomendações apresentadas.

No alinhamento do referido, este artigo almeja a consecução dos seguintes objetivos: i) sistematizar, à luz da teoria, os conceitos de avaliação, supervisão e suas articulações; ii) elencar tendências e desafios no que diz respeito aos papéis da avaliação em processos supervisivos na FIP; iii) propor recomendações concretas que potenciem os processos supervisivos através da avaliação; e iv) sugerir estudos que possam enriquecer essas recomendações.

## Contextualização teórica

A avaliação é entendida aqui, e de acordo com vários autores, enquanto domínio de conhecimento e práxis (e.g. Pinto, 2016). Enquanto domínio de conhecimento considera-se, em consonância com o defendido por Fernandes (2013), que a avaliação é uma (trans)disciplina, isto é, uma disciplina ao serviço de outras, tal como a Estatística. Esta assunção questiona o que durante muito tempo se discutiu na literatura e nas práticas de que a avaliação não poderia ser considerada uma disciplina científica devido, principalmente, às duas seguintes ordens de razão: (a) as afirmações avaliativas, que por natureza são valorativas, não serem consideradas cientificamente legítimas por setores do mundo académico; e (b) a dificuldades várias em determinar a sua área pura, o seu núcleo central. Porém, atualmente, é reconhecida a existência de um corpo de conhecimentos e de metodologias próprias no domínio da avaliação que, independentemente do objeto de avaliação, se constituem como o “núcleo duro” da avaliação. Para além deste núcleo central, existem também “domínios aplicados” de avaliação em função dos diferentes objetos de avaliação, por exemplo, a avaliação das aprendizagens, a avaliação curricular, e a avaliação de escolas. A existência de um corpo teórico sobre avaliação justifica a necessidade de que esta seja incluída na formação de quem trabalha a avaliação na prática, o que nem sempre tem acontecido como o desejado no caso de profissionais (ou futuros profissionais) de educação (Santiago, Donaldson, Looney and Nusche, 2012).

Do ponto de vista conceptual, destacam-se aqui as cinco gerações de avaliação que enquadram a evolução do conceito desde o início do século XX até à atualidade (Guba and Lincoln, 1989; Lund,

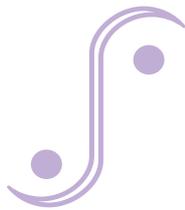
2011): **a avaliação como medida**, que teve a sua origem no século XX, nos Estados Unidos, com os estudos de Edward Thorndike e que perdura até aos anos 30 do mesmo século. Nesta geração a finalidade da avaliação é medir, quantificando o objeto em avaliação com ausência total da preocupação com a contextualização do fenómeno em avaliação; **a avaliação como descrição** que caracteriza as tendências teóricas, entre a década de 30 e de 60 do mesmo século, muito influenciada pelo pensamento de Ralph Tyler, e que se focava no sucesso da consecução dos objetivos definidos para o objeto em avaliação, pretendendo descrever até que ponto os mesmos foram alcançados; a terceira geração, **avaliação como juízo de valor**, surge no final da década de 60 do século XX por influência dos trabalhos de Lee Cronback e Michael Scriven, e coloca o enfoque do processo avaliativo na atribuição de um juízo de valor pelo avaliador. Contudo, esta é a primeira geração que inclui a vertente formativa na avaliação, isto é, explicitamente considera-a como um meio de melhorar o objeto em avaliação, nomeadamente através do feedback sobre os resultados obtidos, porém, desconsiderando o papel dos sujeitos em avaliação no mesmo; **a avaliação como negociação e construção** é a 4ª geração que surge por influência dos trabalhos de Jean Cardinet no final da década de 80 assumindo a relevância de perspetivas construtivistas dos fenómenos educativos. O foco desta geração é o diálogo e a compreensão dos participantes quanto aos significados dos processos e resultados avaliativos sobre o objeto em avaliação; por fim, a 5ª geração, **a da responsabilidade partilhada e comunicada para o bem-estar dos agentes educativos**, tem na sua base a influência do paradigma social construtivista e almeja combater os efeitos negativos, ainda muito comuns, que a avaliação pode trazer para o relacionamento entre as pessoas e as organizações às quais pertencem. Assim, enfatiza a importância da comunicação dos resultados da avaliação, na medida em que estes não devem colocar em causa as competências dos avaliados, por “autoridades externas”. Enfatiza, como consequência, o papel indispensável que a autoavaliação e a avaliação interna devem desempenhar nos processos avaliativos.

De notar que a evolução teórica sobre avaliação, pautada pelas cinco gerações, teve como uma das principais finalidades encontrar uma coerência nos processos avaliativos que conduzissem a uma avaliação mais justa, válida e equitativa ao serviço da melhoria da qualidade do objeto em avaliação. Porém, as práticas avaliativas nem sempre têm acompanhado essa evolução (e.g. Vieira e Basto, 2013).

Do ponto de vista metodológico adota-se aqui a referencialização como dispositivo de avaliação, e com o qual a autora tem trabalhado nos últimos 10 anos (e.g. Costa, Ventura, Leal, Barreira e Machado, 2011; Richetti, Pinho Alves Filho e Costa, 2012). O processo de referencialização inclui a delimitação do que se pretende avaliar e o referencial a ser utilizado no processo de avaliação.

A delimitação do objeto em avaliação implica, a maior parte das vezes, a consideração dos três seguintes eixos: o teórico, que busca na literatura científica as finalidades, funções e especificidades do objeto; o normativo, que procura na legislação e em documentos os regulamentos do objeto; e o contextual, que tem em linha de conta especificidades das situações específicas em que o objeto está a ser avaliado. De referir que no caso deste artigo o objeto em avaliação é o desempenho do futuro professor em contexto de prática pedagógica.

O referencial, de acordo com Hadgi (1994), incluiu o “Referente”, que corresponde ao que se projeta para o objeto em avaliação e do qual derivam os critérios a ser considerados no processo avaliativo, e o “Referido” enquanto “leitura do real” alcançado através de um conjunto de instrumento de recolha



de evidências sobre o objeto em avaliação. O processo de avaliação constituir-se-ia, assim, segundo o mesmo autor, como a emissão de um juízo de valor resultante da confrontação entre o referido e o referente. Porém, e de acordo com a evolução conceptual sobre avaliação (ver acima as 5 gerações de avaliação), a autora deste artigo considera que duas mudanças devem ser incluídos relativamente ao proposto por Hadji (1994) – ver Figura 1, nomeadamente, o considerar que a avaliação não é a apenas a emissão de um juízo de valor (3ª geração de avaliação), mas sim um processo partilhado e comunicado de entendimentos sobre os significados do objeto em avaliação entre os atores envolvidos no processo (4ª e 5ª geração) e que, por isso, em vez de se “confrontar” o referente e o referido, eles devem-se constituir num processo dialógico, que se pretende dinâmico e que tenha em linha de conta a forma como se comunica os resultados de avaliação ao longo de todo o processo avaliativo.

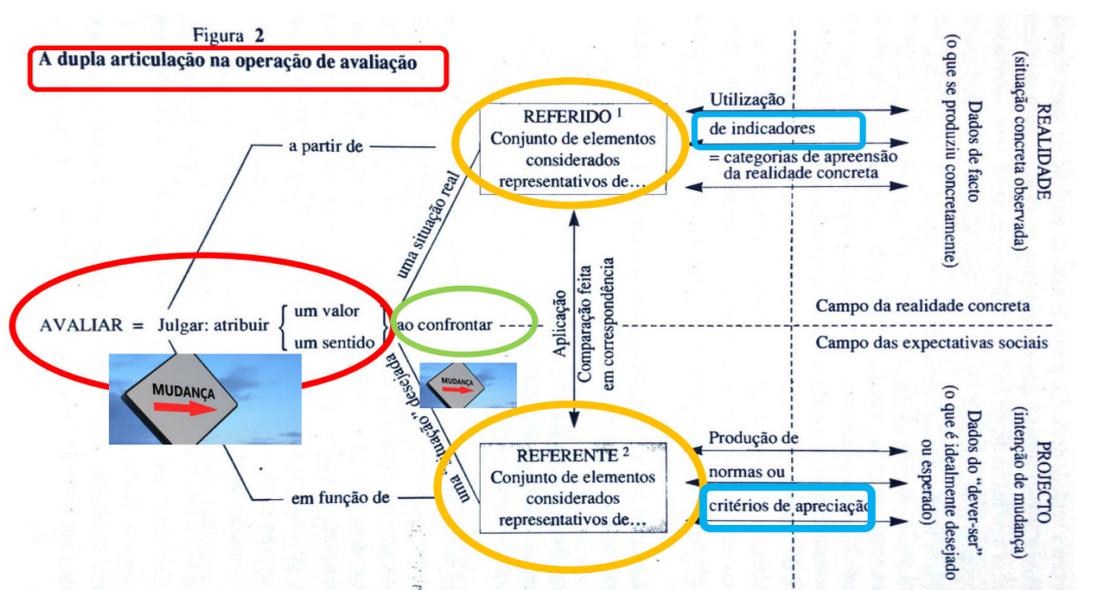


Figura 1: Referencial de avaliação (Fonte: N. Costa, 2021, adaptado de Hadji, 1994, p. 33)

Na sua vertente praxeológica assume-se, à partida e corroborando Vilar (1992, p. 7), que a avaliação é o mecanismo que dá:

“(…) garantias de que um projecto (...) social e humano não se desenvolva ao sabor do acaso e/ou da apregoadada intuição humana, que constituem aliás, factores impeditivos ou obstáculos epistemológicos de qualquer acção consequente.”

Para tal o processo de avaliação deve recorrer a metodologias enunciadas anteriormente, como a de referencialização, que dão lugar à construção de instrumentos de recolha de evidências, sustentados em critérios emergentes do referente. Esta recolha de evidências, indispensável ao rigor que os processos avaliativos devem contemplar, terá de incluir os diferentes atores



envolvidos e procurar que esses procedimentos não afetem negativamente os mesmos, por exemplo, o de procurar primeiro o que funciona bem e responsabilizar quem está a ser avaliado pela identificação e interpretação dos significados encontrados (4ª e 5ª geração de avaliação).

Contudo, vários estudos que têm sido realizados sobre práticas de avaliação sobre diferentes objetos/fenómenos educativos em Portugal e noutros Países (e.g. Programas e projetos educativos, Avaliação formativa no processo de ensino e aprendizagem), nomeadamente da Lusofonia (e.g. Barreira, 2019; Fernandes, 2011; Gorgulho, Santos, Costa e Sousa, 2020; Viera e Basto, 2013) têm evidenciado que, frequentemente, essas práticas ainda se pautam pelo que Hadji (1994) denominou de “ciladas” da avaliação, sendo estas: a **cilada do objetivismo**, na qual os avaliadores consideram que a avaliação deve ser um processo objetivo negando, assim, o que a literatura recente tem dito sobre a natureza subjetiva da avaliação; a **cilada do tecnicismo** que coloca na elaboração dos instrumentos de recolha de dados para fins avaliativos a essência do sucesso de avaliação. Se a conceção de instrumentos de avaliação validos e fiáveis é um fator importante estes, conforme se referiu, devem emergir do referencial definido; a cilada do autoritarismo, que conduz a práticas em consonância com a 3ª geração de avaliação, não valorizando o papel dos sujeitos em avaliação e de outros atores (por exemplo Pais e Encarregados de Educação no caso da avaliação interna de escolas) nos processos avaliativos; e a cilada da embriaguez interpretativa, que assume que todos os resultados de avaliação são passíveis de serem interpretados, o que por vezes não acontece atendendo à complexidade dos objetos educativos em avaliação.

Centremo-nos agora, se bem que sumariamente, no conceito de supervisão e nas articulações entre processos supervisivos e avaliativos, no contexto da prática pedagógica na FIP. Assume-se, aqui, o conceito inicialmente proposto por Alarcão e Tavares (1987, 2003), segundo o qual (realce a negrito nosso), a **“supervisão pedagógica tem como principal objetivo “ensinar os professores a ensinar”**” (Alarcão & Tavares, 1987, p. 34), devendo a mesma ser **conduzida por professores com experiência e competência demonstrada** ao longo do seu percurso profissional, **isto é, um profissional mais experiente e mais conhecedor da profissão docente** (Alarcão & Tavares, 2003), e, acrescentamos, com competências em avaliação. Muitos outros autores têm vindo a debruçar-se sobre o conceito de supervisão e que, embora não coloquem em causa a definição inicialmente proposta e que acima referimos, dão ênfase à função transformadora do processo supervisivo (e.g. Vieira, 2009), no sentido de este se dever inscrever em “(...)valores da democracia, pressupondo que as finalidades e a natureza das práticas supervisiva e pedagógica devem estar articuladas e que ambas devem inscrever-se numa direcção emancipatória” (Viera, 2009, p. 196). Em consonância com o referido, Alarcão e Roldão (2008), com base na sua longa experiência de supervisoras de futuros professores, apelam para a natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva que a função supervisiva deve assumir remetendo para ambientes formativos sustentadores de desenvolvimento profissional dos futuros professores rumo a uma crescente autonomia profissional.

Os elementos centrais acabados de referir deverão ser incluídos na dimensão teórica do referencial a ter em linha de conta no processo avaliativo. No contexto normativo, devem ser considerados os documentos que regulam a prática pedagógica e que assumem, em situações institucionais diversificadas, elementos diferenciadores (dimensão contextual). A título ilustrativo refiram-se dois estudos recentes sobre a Prática Pedagógica (PP) na FIP, um realizado em Cabo

Verde/CV (Lima, Andrade e Costa, 2020) e outro em Portugal, na Universidade do Minho/UM (Flávia Vieira, Flores e Almeida, 2020). Estes dois estudos ilustram bem as diferenças, ao nível institucional e contextual, que a PP assume nestes dois contextos, nomeadamente: o facto de a PP se incluir em níveis de formação distintos, o de Licenciatura em CV e o de Mestrado Profissionalizante na UM, assim como em todas as Instituições que formam professores em Portugal em consequência do Processo de Bolonha, o que, neste último caso, vai ao encontro de um dos princípios estruturantes definidos pela Comunidade Europeia para a formação de professores, isto é, que esta deve ser altamente especializada (EC, 2005); e a diferença nos documentos reguladores da PP que apelam, no caso da UM, para uma formação com um elevado pendor crítico-reflexivo, ao contrário do que acontece em CV. Certamente que estas diferenças irão ter implicações na definição dos referenciais de avaliação para os processos supervisivos nos dois contextos, por exemplo um olhar mais focado nas competências investigativas dos futuros professores no caso da UM.

As articulações entre processos supervisivos e avaliativos são referidas por diversos autores, por exemplo num texto fornecido por Maria do Céu Roldão (sem data), esta afirma que “supervisionar e avaliar têm uma relação de complementaridade (...) Supervisionar implica avaliar permanentemente (...)”. Também Alarcão (2020) ao esquematizar, na p. 40, a Supervisão refere que nas suas intencionalidades, e no que diz respeito às estratégias supervisivas, se devem colocar ao professor em formação questões como “O que sei? O que não sei?”, ou “Como interajo com os alunos?”, e que apelam, no nosso entender, para uma função diagnóstica e auto-avaliativa do futuro professor, no primeiro caso, e da necessidade de que este solicite aos seus alunos a avaliação da sua ação.

Admite-se, assim, que a supervisão tem fortes articulações com a avaliação, não se reduzindo, porém, a ela. Termina-se esta secção corroborando Alarcão e Canha (2013) quando estes autores afirmam que a essência da supervisão está:

“num processo de acompanhamento de uma atividade através de processos de regulação que são enquadrados por um referencial e operacionalizados em ações de monitorização em que a avaliação está obviamente presente.” (p. 19)

## **Tendências e desafios quanto ao papel da avaliação em processos supervisivos na Formação Inicial de Professores**

Nesta secção elencam-se três tendências e desafios (T&D) que se colocam hoje à avaliação no contexto da supervisão de futuros professores, e que emergem do que foi sistematizado na secção anterior.

### **T&D1- Necessidade de se analisar os entendimentos sobre o cerne do objeto em avaliação, o ato de ensinar, entre os atores dos processos supervisivos na FIP**

Defende-se, de cordo com Roldão (2007), que a função ser professor se distingue das demais profissões, pela sua função específica de ensinar, isto é, a de fazer alguém aprender.

Contudo, a literatura tem mostrado a existência de diferentes posicionamentos face ao que se entende por ensinar, e a necessidade da sua compreensão crítica e do rompimento face a alguns deles. Se isto acontece na literatura, certamente também pode ocorrer entre os diferentes atores do processo superviso (supervisor(es) da Instituição de Ensino Superior, orientador(es) da(s) escola(s), e professor(es) estagiário(s)). Neste sentido, e como a avaliação em processos supervisivos recai sobre o desempenho do futuro professor enquanto promotor de aprendizagens dos seus alunos, através do seu ensino, torna-se fundamental discutir criticamente esses posicionamentos. De destacar, ainda, os desafios que se colocam cada vez mais às escolas e aos professores, nomeadamente como consequência das influências das agendas internacionais, como as Agendas 2030 e 2063, mas que por vezes não estão ainda presentes na FIP (e.g. Chissingui & Costa, 2020). Esta constatação faz com que esta T&D tenha de incluir, por vezes, momentos com a presença de especialistas de educação em geral e do currículo em particular.

Sistematizam-se, abaixo, algumas premissas que se consideram fundamentais analisar e discutir criticamente, nos processos supervisivos, sobre o ato de ensinar, com base em autores como, por exemplo, Afonso (2019), Alarcão (2001), Roldão e Almeida (2018), e Winaryati, Mardiana & Hidayat (2020):

- **uma visão não fragmentada do currículo**, que questione a mera acumulação de disciplinas desarticuladas e centradas, principalmente, em conteúdos académicos;
- onde se **integrem saberes universais e locais**, socialmente contextualizados;
- onde o professor assuma o **papel de mediador das aprendizagens** dos seus alunos;
- onde a sala de aula não seja um **espaço “privado”**, mas aberto à comunidade escolar, e articulado com o projeto educativa da escola, escola essa que se deseja reflexiva;
- onde o **ensinar** signifique “fazer aprender”;
- onde a **CHAVE** (conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e ética) esteja presente no ensino;
- onde se proporcione aos alunos ambientes de aprendizagem para o desenvolvimento de necessidades do século XXI - 4C’S (*Critical thinking and Problem Solving; Creativity and Innovation; Collaboration; Communication*);
- onde os alunos assumam responsabilidades (individuais e com outros) de “**pensar globalmente e agir localmente**” numa perspetiva de educação para um desenvolvimento sustentável.

### **T&D2- Necessidade de se conhecer, explicitar e negociar os propósitos e modalidades da avaliação, entre os atores dos processos supervisivos na FIP**

Apesar das diferentes gerações de avaliação mostrarem diferentes posicionamentos conceptuais face à natureza e funções da avaliação, algumas delas ainda encontram eco nas práticas (e. g. Viera e Basto, 2013), sendo que estas têm, por isso, de ser desocultados, minimizando obstáculos aos processos supervisivos. A título de exemplo, refira-se, novamente, o estudo de

Viera et al. (2020) no qual é apresentado e discutido uma investigação realizada com o propósito de avaliar o atual modelo de estágio dos Mestrados em Ensino da Universidade do Minho. Este estudo evidencia que, apesar de no “Dossiê de Orientações Gerais do Estágio”, o portefólio ser definido como um “texto de aprendizagem (...). O que se verifica no quotidiano do trabalho de supervisão é que os estagiários protelam frequentemente o início da sua construção, encarando-o por vezes como um ‘produto’ a apresentar para avaliação e que não traz benefícios para a prática.” (p. 243). Este problema, no nosso ponto de vista, alerta para a necessidade de se discutir, não só o que se entende por portefólio (e.g. Sá-Chaves, 2009), mas também a função formativa e somativa da avaliação, e das vantagens que a primeira pode desempenhar no desenvolvimento do professor estagiário. Embora a prática pedagógica seja uma unidade curricular do curso, e por isso à qual se tem de atribuir uma classificação no seu final, a articulação entre a função somativa e a formativa deve ser analisada. Vários autores têm vindo a analisar as articulações entre estas duas funções da avaliação, por exemplo, Santos, 2016. Esta autora defende, e com o qual se concorda, que as articulações entre avaliação formativa e somativa não se devem traduzir numa simultaneidade dos processos, destacando, ainda, a necessidade de o professor, no caso em estudo neste artigo supervisor e professor estagiário, possuírem conhecimentos sobre avaliação.

Um outro exemplo a destacar advém da própria natureza do processo supervisivo que, de alguma forma, incluiu uma relação hierarquizada entre o supervisor e os professores estagiários, o que pode apontar para a cilada do autoritarismo. Embora não se associe a esse tipo de relação a ausência de uma relação democrática, a falta dela pode conduzir a situações de desresponsabilização. Assim, defende-se, de acordo com Alarcão e Canha (2013), que os processos supervisivos ocorram em três modalidades – vertical (supervisor, formando), horizontal (entre professores estagiários), e auto-supervisão (do próprio professor estagiário), e que, concomitantemente, a avaliação também o deve fazer, através não só da avaliação pelo supervisor, mas também de momentos de hétero e autoavaliação.

### **T&D3- Necessidade de se analisar os entendimentos sobre os procedimentos de avaliação, entre os atores dos processos supervisivos na FIP**

Esta tendência e desafio articula-se com a anterior, mas destaca-se agora a necessidade de se discutir em particular a cilada do objetivismo e do tecnicismo. Quanto à primeira refira-se a dificuldade sentida e afirmada frequentemente por professores de serem objetivos na sua função avaliativa, o que tem criado obstáculos à mesma (e.g. Murta, 2020), nomeadamente em contextos de avaliação de desempenho docente. Porém, esta dificuldade não tem sido sentida apenas por supervisores, mas também por professores em formação, em particular quando realizam avaliação dos seus pares (Machado, Costa e Alves, 2013). Porém, e como referido a propósito da 4ª e 5ª geração de avaliação, esta objetividade não existe na medida em que a avaliação é uma atividade humana e, por isso, há necessidade de se aceitar isso e saber que se podem, e devem, buscar intersubjetividades entre os atores envolvidos na avaliação. Quanto à cilada do tecnicismo, duas observações merecem a nossa atenção no sentido de se repensarem práticas

por vezes frequentes em contextos de prática pedagógica na FIP. A primeira diz respeito a algumas tendências existentes de se centrar a discussão em instrumentos de recolha de dados sem antes se analisar o referencial que a eles subjacentes. Reis (2011) ilustra bem a necessidade de se refletir sobre os pressupostos que levam à construção e discussão de grelhas de observação de aulas de professores estagiários, tão usadas em práticas supervisivas. A segunda, referida por Lund (2011), alerta para o facto de haver instrumentos de avaliação, mesmo quando desenvolvidos por especialistas em avaliação, que não se adequam ao que hoje se perspetiva para cenários de supervisão, por exemplo a questão que pode ser colocada aos professores estagiários “De que forma o seu supervisor/orientador fornece recursos e garante um clima favorável à sua aprendizagem?” e que não contempla a responsabilidade de o professor estagiário também de contribuir para essa estratégia.

Em síntese, as tendências e desafios que acima se desenvolverem têm a finalidade de fazer com que a avaliação em processos de prática pedagógica na FIP possa contribuir para o melhoramento e desenvolvimento contínuo do futuro professor em formação, assim como para o bem-estar responsável e comprometido dos seus atores.

## **Recomendações para que a avaliação potencie processos supervisivos na Formação Inicial de Professores**

Nesta secção apresentam-se três cenários possíveis que pretendem ilustrar recomendações concretas a serem desenvolvidas em processos supervisivos de futuros professores, tendo por base as dimensões discutidas anteriormente. Cada um destes cenários, para além de mencionar a recomendação em si, inclui os momentos onde a mesma deve ocorrer e os atores a envolver.

A primeira recomendação insere-se num cenário que tem como finalidade a criação de momentos de explicitação e negociação de sentidos sobre o processo supervisivo, e sua operacionalização, relativamente ao projeto formativo. Trata-se, na terminologia de Hadji (1994), de “definir as regras do jogo”, mas também, acrescentamos, de as discutir, interpretar e negociar. Esta discussão será certamente enquadrada por documentos normativos que regulam a Prática Pedagógica, da responsabilidade da instituição de formação, mas enriquecida por outros textos, por exemplo, sobre as responsabilidades éticas e deontológicas de um professor (e.g. Santos, 2008). Assim, pretende-se analisar dimensões como: as finalidades e objetivos do projeto formativo; os papéis e atitudes dos diferentes atores (por exemplo, funções, responsabilidades, atitudes éticas e deontológicas); as estratégias formativas e seus procedimentos, consistindo no que está planeado a nível de ações e atividades a realizar, incluindo as de avaliação do professor estagiário, e calendarização prevista; e os resultados esperados do processo supervisivo, a nível intermédio e final. Este cenário deve ocorrer no início da Prática Pedagógica, podendo ser retomado nalgumas das suas dimensões, se necessário, ao longo do processo. O(s) supervisor(es) da instituição de formação, o(s) orientador(es) da escola e os professores estagiários serão os elementos que participam neste cenário.

A tabela 1 sistematiza os principais elementos deste primeiro cenário.

Tabela 1: Cenário da recomendação sobre a discussão e negociação do projeto supervisivo.

<b>Cenário</b>	<b>Momento(s) da sua operacionalização</b>	<b>Participantes/atores envolvidos</b>
<p>Explicitar e negociar os sentidos do projeto supervisivo, quanto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- às suas finalidades e objetivos;</li> <li>- aos papéis e atitudes dos diferentes atores;</li> <li>- às estratégias formativas e procedimentos;</li> <li>- aos resultados esperados (intermédios e finais).</li> </ul>	<p>Início do processo supervisivo, podendo ser retomado caso se justifique.</p>	<p>Supervisor(es), orientador(es) e professores estagiários.</p>

A segunda recomendação insere-se num cenário focado na análise do objeto em avaliação, que inclui discussões sobre o que é ser professor e o que é ensinar, segundo perspetivas atuais, bem como a integração dessas dimensões no projeto educativo de escola de modo a que o núcleo de estágio possa contribuir, também, para a escola reflexiva defendida por Alarcão (2001). A análise do projeto educativo da escola onde a Prática Pedagógica ocorre e de textos sobre a profissionalidade docente e os desafios colocados ao professor na sua função de ensinar (e.g. Roldão, 2007) são exemplos de documentos que podem ser analisados neste cenário. A especificidade disciplinar, ou de nível de ensino, pode ainda orientar a escolha de textos. Por exemplo, se o núcleo de estágio for da área disciplinar de Física dos ensinos básico e secundário, sugere-se a leitura e análise do artigo de Moreira (2018).

Neste cenário participarão todos os elementos do núcleo de estágio podendo, em alguns momentos, existir a mediação de elementos da gestão da escola, aquando a discussão do seu projeto educativo, ou académicos para assuntos mais especializados, como o da profissionalidade docente e/ou da Didática da disciplina, ou nível de ensino. Estes momentos devem ocorrer o mais cedo possível, isto é, no início do processo supervisivo, mas algumas temáticas podem ser retomadas em momentos posteriores.

A tabela 2 ilustra os principais elementos deste segundo cenário.

Tabela 2: Cenário da recomendação sobre a discussão e negociação do objeto em avaliação

<b>Cenário</b>	<b>Momento(s) da sua operacionalização</b>	<b>Participantes/atores envolvidos</b>
<p>Analisar significados sobre o objeto em avaliação, de forma a que este seja enquadrado no projeto educativo da escola onde o processo supervisivo ocorre, quanto ao:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- projeto educativo da escola;</li> <li>- o que é ser professor hoje;</li> <li>- o que é ensinar hoje.</li> </ul>	<p>No Início, mas também ao logo processo supervisivo.</p>	<p>Supervisor(es), orientador(es), professores estagiários, académicos, elementos da gestão da escola onde o processo supervisivo ocorre.</p>

A terceira recomendação insere-se num cenário que tem como finalidade aprofundar competências no domínio da avaliação educacional, em particular no âmbito da Prática Pedagógica. De referir, em primeiro lugar, que esta temática tem aqui um duplo sentido, o da avaliação do professor estagiário na sua globalidade, e o da sua função específica de avaliar as aprendizagens dos seus alunos. A complexidade que caracteriza a avaliação educacional, por um lado, e o reconhecimento de eventuais deficiências nas competências avaliativas não só dos professores estagiários, mas também dos supervisores e orientadores (e.g. Santos, 2016), pode justificar a presença de mediadores, académicos especialistas da área, em reuniões do grupo de estágio. A ocorrência destes momentos no início do processo superviso é recomendável, porém, podem ser agendadas ações formativas para momentos posteriores, por exemplo, no final de trimestres escolares a propósito da avaliação formativa e somativa. A título ilustrativo elencam-se, de seguida, temas que devem ser objeto de análise: importância da definição do referencial sobre o que se pretende avaliar, quer seja o professor estagiário, quer quando estes avaliam as aprendizagens dos seus alunos; escolha criteriosa dos instrumentos de avaliação, por exemplo, holísticos, permitindo captar o processo formativo e educativo como um todo e não apenas como um somatório de partes, e reflexivos, e que esses instrumentos tenham utilidade e valor, evitando a dimensão burocrática que o excesso de instrumentos de avaliação pode provocar, e que os resultados obtidos possam, de facto, contribuir para o processo superviso em geral, e em particular para desenvolvimento profissional do futuro professor; integração de momentos de avaliação ao longo dos processo formativo e educativo de modo a que, através do feedback, se possam introduzir estratégias para colmatar aprendizagens menos conseguidas; inclusão de momentos de auto e hetero avaliação, procurando encontrar intersubjetividade dos resultados da avaliação que se vão obtendo e, no caso da autoavaliação, responsabilizar, também, os aprendentes. Um exemplo de um instrumento de avaliação, a que a autora tem recorrido em diversos trabalhos, para ajudar o (futuro) professor a melhorar o seu desempenho é o *snapshot* (ver figura 2). Este instrumento pode ser usado no final de algumas aulas lecionadas pelo professor estagiário, com os seus alunos, tendo a vantagem de ser relativamente simples e, em média, demorar cerca de 5 min a ser respondido, podendo dar um contributo importante para a reflexão posterior das aulas e do desempenho do professor nas mesmas.



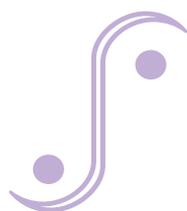
## Considerações finais

Na secção anterior foram ilustrados cenários contendo recomendações para potenciar o processo supervisivo na FIP em contexto da prática pedagógica através da avaliação. Estas recomendações emergiram de diferentes vozes, conforme se referiu na Introdução deste artigo e cujo título também lhe dá jus. Porém, essas recomendações necessitam de ser estudadas, validas e certamente melhoradas em estudos de investigação. Genericamente, defende-se, aqui, que estes estudos se desenvolvam em contextos colaborativos de investigação-ação-formação entre académicos, supervisores e orientadores das Instituições de Ensino Superior responsáveis pela FIP e das escolas, e professores estagiários, na procura de que os processos e seus resultados tenham também em conta não só as vozes dos diferentes atores envolvidos em contextos de prática pedagógica mas, sobretudo, por terem um “potencial metodológico para a problematização e ação coletiva, consciente e criticamente comprometida com a melhora da prática pedagógica e da aprendizagem discente.” (Fontana, 2020, p. 1).

## Referências

- Afonso, M. (2019). Saberes e experiências curriculares em Angola: bases teóricas, resultados e perspetivas de mudança. In INIDE-MED (Org.), *Jango de saberes e experiências curriculares, 2019 (Angola, Brasil, Moçambique e Portugal)* (pp.20-49). Angola (Luanda): Mensagem Editora.
- Alarcão, I. (2020). *A Supervisão no campo educativo*. Coleção Educação e Formação – Cadernos Didáticos, Número 8. Portugal (Aveiro): UA Editora Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Brasil (Rio de Janeiro): Edição Artes Médicas.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Portugal (Porto): Porto Editora.
- Alarcão, I. e Roldão, M. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional*. Portugal (Mangualde): Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987; 2ª ed. 2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Portugal (Coimbra): Almedina.
- Barreira, C. (2019). Conceções e práticas de avaliação formativa e sua relação com os processos de ensino e aprendizagem. In M. I. R. Ortigão, D. Fernandes, T. V. Pereira, & L. Santos (Eds.), *Avaliar para aprender em Portugal e no Brasil: Perspectivas teóricas e de desenvolvimento* (pp. 192–218). Brasil (Curitiba): CRV editora.
- Carrasquinho, S. (2007). A investigação educacional e as práticas lectivas em Ciências Contributos de um estudo de avaliação do impacte de um Ensino por Resolução de Problemas. Doutoramento em Didática (não publicado). Universidade de Aveiro (pp. 200-206).
- Chissingui, A. V. & Costa, N. (2020). Teacher Education and Sustainable Development Goals: A Case Study with Future Biology Teachers in an Angolan Higher Education Institution. *Sustainability*, 12(8), 1-14.
- European Commission/EC (2005). Common European principles for teacher competences and qualifications. Acessível em: <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles.pdf> (25.09.2020).

- Costa, N., Ventura, A., Leal, R., Barreira, C. e Machado, E. (2011). Avaliação do Desempenho Docente: compreendendo a sua complexidade para a tomada de decisões fundamentadas na Investigação. Em J. Morgado, M. P. Alves, S. Pillotto e M. I. Cunha (Orgs), *Actas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação em Educação* (pp. 322- 339), Portugal (Braga): Centro de Investigação em Educação (CIEd) do Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Fernandes, D. (2013). Avaliação em Educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 21 (78), 11-34.
- Fernandes, D. (2011). A avaliação de programas e projetos educacionais: das questões teóricas às questões mais práticas. In D. Fernandes (Ed.), *Avaliação em educação: olhares sobre uma prática social incontornável* (pp. 185–208). Portugal (Pinhais): Editora Melo.
- Figari, G. (1996). *Avaliar que referencial?* Portugal (Porto): Porto Editora.
- Flávia Vieira, F., Flores, M. A. e Almeida, M. J. (2020). Avaliando o modelo de estágio dos Mestrados em Ensino da Universidade do Minho: entre a qualidade desejada e a qualidade percebida. *Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação*, 22 (2), 231-247.
- Fontana, M. I. (2020). Formação pedagógica de professores e avaliação da aprendizagem na universidade contribuições da pesquisa-ação. *Eccos - Revista Científica*, 55, 1-14.
- Gorgulho, A. R., Santos, L., Costa, N., & Sousa, A. L. (2020). Formação contínua de professores de Português do Ensino Básico em São Tomé e Príncipe: uma proposta de oficina de formação sobre ensino e avaliação da escrita. *Da Investigação Às Práticas*, 10(1), 99–117.
- Guba, E. and Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. USA (California): SAGE Publications.
- Hadji, Ch. (1994). *A Avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Portugal (Porto): Porto Editora.
- Lima, I. Andrade, A. I. e Costa, N. (2020). A prática pedagógica na formação inicial de professores em Cabo Verde: perspectivas dos supervisores. *Educação & Formação*, 5(13), 3-26.
- Lund, G. E. (2011). *Fifth Generation Evaluation*. Acessível em: [https://www.researchgate.net/publication/325334758\\_Fifth\\_Generation\\_Evaluation](https://www.researchgate.net/publication/325334758_Fifth_Generation_Evaluation) (30.10.2020).
- Machado, E., Costa, N. e Alves, M. (Orgs.) (2013). *Avaliação do desempenho docente: compreender a complexidade, sustentar a decisão*. Portugal (Santo Tirso): De facto Editores.
- Moreira, M. (2018). Análise crítica do ensino de Física. *Estudos Avançados*, 32 (94), 73-80.
- Murta, C. (2020). Das avaliações objetivas aos diários reflexivos online: experiências de uma professora com a avaliação da aprendizagem. *Revista Triângulo*, 13(3), 72-96.
- Pinto, J. (2016). A avaliação em educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas. In L. Amante & I. Oliveira (Coords.), *Avaliação das aprendizagens: perspetivas, contextos e práticas* (pp. 3-40). Portugal (Lisboa): Universidade Aberta-LE@D.
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Portugal (Lisboa): Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Richetti, G., Pinho Alves Filho, J. e Costa, N. (2012). Contributos da referencialização para a avaliação interna de programas de pós-graduação em educação. Em L Santos, R. Vilela, M. Paraíso, S. Sales, A. Favacho e J. Morgado (orgs), *Anais do X Colóquio sobre Questões Curriculares & VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo* (s/pp.), Brasil (Belo Horizonte): UFMG Editora.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34), 94-181.



- Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular- Para a Autonomia das Escolas e Professores*. Portugal (Lisboa): Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Sá-Chaves, I. (2009). *Portfólios Reflexivos - Estratégia de Formação e Supervisão*. Portugal (Aveiro): Universidade de Aveiro Editora.
- Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A. and Nusche, D. (2012), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education- Portugal*. Portugal (Lisboa): OECD Publishing.
- Santos, J. M. (2008). Valores e deontologia docente. Um estudo empírico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(2), 1-14.
- Santos, L. (2016). A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio? *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 24 (92), 637-669.
- Vieira, F., & Basto, O. M. (2013). Em Busca de uma Avaliação mais Educativa. *Meta: Avaliação*, 5(13), 98–125.
- Vilar, A.M. (1996). *A avaliação dos Alunos No Ensino Básico*. Coleção Cadernos Pedagógicos (21). Porto: Edições ASA.
- Winaryati, E., Mardiana & Hidayat, M. (2020). Conceptual Framework of Evaluation Model on 4 C'S-Based Learning Supervision. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(9), 173-193.