

Perfil do Supervisor Pedagógico do 1ºCEB: um estudo de caso

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação
na área de Supervisão e Orientação Pedagógica

Sílvia Isabel Delgado Salgueiro

Orientadora: Professora Leonor Santos

2014, março

Agradecimentos

A todos os professores intervenientes no Mestrado de Supervisão e Orientação Pedagógica na Escola Superior de Educação, neste biénio, pelos conhecimentos valiosos que me transmitiram.

À professora Dr.^a Leonor Santos pelo apoio, pela disponibilidade, pertinência das suas observações e críticas, preocupação constante e incentivo que tornaram possível a realização deste estudo.

Aos professores do Ensino Básico – 1º Ciclo e equipa da direção, pela prestimosa colaboração na recolha dos dados.

Aos Agrupamentos de Escolas por me terem dado a oportunidade de realização do estudo.

A toda a minha família e ao meu marido, pela entrega, pelo amor, preocupação, paciência, carinho e apoio prestados ao longo do todo o meu percurso escolar.

Aos meus amigos que de forma direta e indireta me apoiaram na elaboração deste trabalho e em especial à minha grande amiga e companheira de viagem, Catarina Varge.

A todos os intervenientes pela sua boa vontade e precioso contributo nas suas informações prestadas, um MUITO OBRIGADO, pois tenho a certeza que sem vós, este trabalho não seria possível.

Do fundo do meu coração.

Bem hajam!

Resumo

A presente investigação enquadra-se na temática da Supervisão e Orientação Pedagógica e tem como objetivos: compreender o pensamento e conceções de Professores do 1º CEB (Ciclo do Ensino Básico) sobre a Supervisão Pedagógica; analisar e caraterizar práticas supervisivas de Professores do 1º CEB; analisar e caraterizar perfis de competências do supervisor pedagógico; assim como definir uma proposta de perfil de competências do supervisor pedagógico no 1º CEB.

Sabendo que o perfil do professor e do supervisor tem sofrido alterações ao longo do tempo, hoje, mais do que nunca, o professor e o supervisor são chamados a desempenhar um papel pluridimensional, o que leva a um perfil mais complexo. Daí a importância de desenvolver o perfil de competências do supervisor, nomeadamente no 1º CEB.

Esta investigação decorreu num contexto educativo específico, o concelho de Abrantes, e optámos por utilizar uma abordagem predominantemente qualitativa, ainda que tenham também sido tratados dados quantitativos, utilizando o estudo de caso como suporte metodológico. Foi aplicado a setenta e sete professores do 1.º CEB, um inquérito por questionário; e a seis professores que fazem parte da equipa da direção dos agrupamentos em estudo, um inquérito por entrevista (semiestruturada).

Os dados obtidos foram analisados através de um programa estatístico, no caso dos questionários, e através da análise de conteúdo, no caso das entrevistas e dos recursos documentais. Depois de analisados e discutidos os dados obtidos, consideramos ter atingido os objetivos a que nos propusemos, tendo sido possível desenhar uma proposta de perfil de competências do supervisor pedagógico do 1º CEB, implicando os próprios professores do 1º CEB.

Os resultados do estudo evidenciam a supervisão como uma atividade ligada à orientação, à avaliação, às competências profissionais e à inovação. Contudo, podemos concluir que é crucial um quadro referencial de competências que se tornem úteis para o desempenho pessoal e profissional do supervisor do 1º CEB.

Este estudo reforçou a nossa convicção de que, cada vez mais, os professores do 1º CEB devem saber assumir o papel de supervisão pedagógica dos seus pares como uma mais-valia para o seu desenvolvimento profissional, de modo a que desempenhem as suas funções de uma forma correta e adequada, potenciadora do desenvolvimento próprio e dos outros.

Palavras-chave: Supervisão; Supervisor; Perfil de Competências; 1º Ciclo do Ensino Básico; Desenvolvimento Profissional.

Abstract

This investigation on Pedagogical Supervision and Orientation aims: (i) to understand the thoughts and conceptions about pedagogical supervision of Primary Education teachers in Portugal; (ii) to analyze and characterize the supervision practices of Primary Education teachers; and (iii) to propose a competences profile for the pedagogical supervisor in the Primary Education context in Portugal.

The profile of both the teacher and the supervisor has suffered many changes throughout time. Today more than ever the teacher and the supervisor have a pluridimensional role that leads to a complex profile. Therefore, the development of a supervisor's competences profile is considered extremely important.

This investigation took place in a specific educational context, the county of Abrantes. The case study was used as methodological support. We chose to use a predominantly qualitative approach, even though some quantitative data have also been analyzed. Seventy-seven teachers of the Primary Education answered a questionnaire and six teachers, members of the school board, were interviewed (through a semi-structured interview).

The data collected through the questionnaires was analyzed with a statistic programme, and the interviews and documental resources were subjected to content analysis. After discussing the results, we believe we have achieved our initial goals, and it was finally possible to draw a supervisor's competences profile for the Primary Education, involving the teachers themselves.

The results of the study highlight supervision as an activity suited for guidance, evaluation, developing professional competences and promoting innovation. However, we can conclude that a reference table with competences is crucial for the personal and professional development of the Primary Education teacher supervisor.

This study has reinforced our belief that Primary Education teachers must increasingly take the role of pedagogical supervision of their peers as an asset for their professional development, so that they perform their functions in a correct and proper way, potentiating their own and others' development.

Keywords: Supervision; Supervisor; Competences Profile; Primary Education; Professional Development.

Índice Geral

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	ii
Abstract.....	iii
Índice Geral.....	iv
Índice de Quadros.....	vi
Índice de Gráficos.....	vi
Índice de Figuras.....	vii
Lista de Abreviaturas.....	vii
Introdução.....	1
 Parte I- Revisão da Literatura	3
1. Ser Professor e novos desafios da profissionalidade	3
2. Perfil de Competências Profissionais do Professor	8
3. A Supervisão Pedagógica	21
3.1. A Supervisão Pedagógica – “perspetivas...”	21
3.2. Funções e Competências do Supervisor Pedagógico.....	24
3.3. Modelos/Cenários de Supervisão: paradigmas supervisivos	29
3.4. Dimensões do Processo Supervisivo	34
 Parte II- “Perfis de Competências do Supervisor Pedagógico em Escolas do 1º CEB”	45
1. Metodologia da Investigação	45
1.1. Motivação para o estudo	45
1.2. Objetivos e problema de pesquisa.....	46
1.3. Tipologia do estudo	47
1.3.1. Acesso ao Campo	49
1.3.2. Caracterização da População em Estudo.....	49
1.4. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	53
1.4.1. Análise Documental	54
1.4.2. Notas de campo	54

1.4.3. Inquéritos	55
1.4.4. Triangulação dos Dados	61
1.5. Apresentação dos dados	62
2. Análise dos dados	63
2.1. Apresentação de resultados da Análise Documental	63
2.1.1. Análise dos vários perfis de Professor no Agrupamento de Escolas A, B e C...	65
2.1.2. Perfil do Professor Excelente no Agrupamento de Escolas A, B, C	65
2.2. Apresentação de resultados da Análise dos Questionários	68
2.3. Apresentação de resultados da Análise das Entrevistas.....	81
3. Discussão dos Resultados.....	87
4. Perfil do Supervisor do 1º CEB.....	90
5. Reflexão Final.....	95
6. Contributos, limitações do estudo e sugestões para futuras investigações.....	97
Referências Bibliográficas	98
Anexos	

Anexos:

Anexo 1 - Acesso ao Campo

Anexo 2 - Questionário realizado aos Professores do 1º CEB

Anexo 3 - Declaração “ Consentimento livre e esclarecido”

Anexo 4 - Guião de Entrevista

Anexo 5 - Transcrições das Entrevistas (1,2,3,4,5 e 6)

Anexo 6 - Estatísticas dos Questionários (Programa SPSS)

Anexo 7 - Análise de conteúdo à questão: “Como definiria Supervisão Pedagógica”

Anexo 8 - Quadro síntese de conceitos associados à Supervisão

Anexo 9 - Síntese das respostas das Entrevistas por Campos Semânticos

Índice de Quadros

Quadro 1 -	Família de Competências.....	14
Quadro 2 -	Ciclo de Supervisão.....	40
Quadro 3 -	Agrupamento de Escolas de Tramagal.....	51
Quadro 4 -	Agrupamento de Escolas D. Miguel de Almeida.....	52
Quadro 5 -	Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Fernandes.....	53
Quadro 6 -	Síntese dos objetivos dos Questionários.....	58
Quadro 7 -	Síntese dos objetivos das Entrevistas.....	60
Quadro 8 -	Campos Semânticos da Supervisão.....	72
Quadro 9 -	Afirmações sobre os Comportamentos/Atitudes do Supervisor.....	76
Quadro 10 -	Caraterização dos Entrevistados.....	82
Quadro 11 -	Perfil de competências do Supervisor Pedagógico no 1º CEB.....	94

Índice de Gráficos

Gráfico 1 -	Sexo.....	69
Gráfico 2 -	Idade.....	69
Gráfico 3 -	Habilitações Académicas.....	69
Gráfico 4 -	Situação Profissional.....	70
Gráfico 5 -	Anos de Serviço.....	70
Gráfico 6 -	Formação em Supervisão.....	71
Gráfico 7 -	Cargos de Supervisão.....	71
Gráfico 8 -	Conceitos associados à Supervisão.....	71
Gráfico 9 -	Sentimentos que os supervisores despertam nos professores.....	78

Índice de Figuras

Figura 1 -	Evolução do perfil profissional do professor.....	7
Figura 2 -	Finalidade da Supervisão.....	28
Figura 3 -	Cenários de Supervisão.....	29
Figura 4 -	Definição de Supervisão.....	43
Figura 5 -	Mapa do concelho de Abrantes.....	50
Figura 6 -	Total de professores titulares de turma no concelho de Abrantes.....	53

Lista de Abreviaturas

ADD -	Avaliação do Desempenho Docente
CD -	Coordenador de Departamento
CP -	Conselho Pedagógico
DL -	Decreto-lei
DT -	Diretor de Turma
ECD -	Estatuto da Carreira Docente
GAVE -	Gabinete de Avaliação Educacional, Ministério da Educação
LBSE -	Lei de Bases do Sistema Educativo
ME -	Ministério da Educação
PAA -	Plano Anual de Agrupamento
PC -	Projeto Curricular
PE -	Projeto Educativo
PEA -	Projeto Educativo de Agrupamento
RI -	Regulamento Interno
SPSS -	Statistical Package for the Social Sciences
SOP -	Supervisão e Orientação Pedagógica
TIC -	Tecnologias da Informação e Comunicação
UR -	Unidade de Registo
UC -	Unidade de Contexto
1º CEB -	Primeiro Ciclo do Ensino Básico

Introdução

“Pois não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”
Freire, P. (1996:30)

O presente trabalho surge no âmbito do Mestrado em Supervisão e Orientação Pedagógica, da Escola Superior de Educação de Santarém. Com ele pretende-se formalizar um estudo no domínio do Perfil de Competências do Supervisor Pedagógico, em escolas do 1º CEB.

O termo “Supervisão Pedagógica” surgiu muitas vezes nas nossas pesquisas sobre os professores e, ao longo da nossa experiência profissional como professoras do 1º CEB, fomos observando vários modelos, estilos e perfis de supervisão pedagógica. Tal facto fez-nos interessar por esta temática e refletir para a procura de respostas pedagógicas nesta área.

Este trabalho tem, assim como objetivos: compreender o pensamento e conceções dos Professores 1º CEB sobre a Supervisão Pedagógica; analisar e caraterizar perfis de competências do supervisor pedagógico, no contexto do 1º CEB, do concelho de Abrantes; analisar e caraterizar as práticas supervisivas de professores do 1º CEB e definir uma proposta do perfil de competências do supervisor pedagógico.

Considerámos muito pertinente este estudo, tendo em conta que existem poucos trabalhos em Portugal nesta área e, numa sociedade cada vez mais exigente, é importante desenvolver conhecimentos e competências para que a escola e toda a comunidade educativa acompanhem as mudanças que vão surgindo. Os estudos sobre a “supervisão” não se esgotam, daí querermos desenvolver investigação nesta área.

Quanto à sua organização, este estudo é composto por duas partes distintas.

Numa primeira parte, na qual apresentamos toda a revisão de literatura focando os aspetos de maior pertinência sobre a temática em estudo, tais como: a “Profissão Professor e suas especificidades”, as “Competências profissionais dos professores e supervisores”. Foram tidos em conta princípios fundamentais da área da Supervisão, onde aprofundamos o conceito, explorando os modelos e funções do Supervisor, fazendo uma articulação em todas as temáticas com o 1º CEB.

Posteriormente, numa segunda parte é apresentado todo o estudo empírico realizado nas escolas do concelho de Abrantes. Optámos por desenvolver um estudo de caso, sustentado por uma metodologia de investigação qualitativa que contemplou vários métodos de recolha e de

tratamento de dados, tais como: a observação, o questionário, a entrevista, a análise de conteúdo, entre outras. De seguida, apresentam-se os dados recolhidos, faz-se uma descrição e análise dos mesmos, com o recurso a programas estatísticos e a análise de conteúdo. Após esta análise apresentamos as nossas conclusões, que são a base para a proposta de um perfil de competências do Supervisor do 1º CEB, que vão ao encontro dos objetivos da nossa investigação, no sentido de responder às necessidades e preocupações dos supervisores e supervisionados enquanto profissionais de educação, tendo sempre em conta a melhoria e o potenciamento de uma cultura de escola ativa, inovadora e em permanente construção e desenvolvimento.

Parte I- Revisão da Literatura

1. Ser Professor e novos desafios da profissionalidade

“O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor (Nias, 1991). Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida”.

(cit. in Nóvoa, 1992: 25)

Neste capítulo desenvolvemos a problemática da profissão docente que se encontra atualmente num intenso processo de redefinição e de diversificação das suas funções no seio das escolas, o que leva a que os professores sejam chamados a desempenhar um conjunto alargado de papéis, numa dinâmica de (re)invenção da profissão de professor, tal como Nóvoa (2008) nos alertava. Debruçamo-nos também sobre os novos desafios da profissionalidade docente.

Professor é uma palavra com origem no latim, com o significado de *«aquele que ensina», «aquele que cultiva uma arte», «o que é muito versado em algo»*. Professor é a pessoa cuja profissão, ou função, é o ensino de alguma ciência, arte ou língua. Não se pode falar do papel do professor como algo absoluto e previamente definido, atribuível a qualquer docente. Existem várias conceções sobre as exigências da prática docente, que se baseiam em diferentes modelos e entendimentos do processo educativo e do papel dos professores.

Alarcão (1998) e Cortesão (2000) dizem-nos que o conceito de professor não é fixo, mas modifica-se conforme as necessidades dos seres humanos situados no tempo e no espaço, podendo num mesmo período alterar-se e assumir características distintas. Cada vez mais é exigido à escola e aos professores um posicionamento diferente e uma pluridimensionalidade de perfis e de (re)significação do conceito de “bom” professor.

Campos define o professor como um *“profissional cujo conhecimento específico da profissão encontra na investigação uma das suas referências, que constrói as suas práticas de modo adequado à especificidade de cada contexto e à singularidade de cada situação (professor como problem-solver), que reflete sobre a sua prática apoiando-se na investigação e que participa em projetos de investigação relacionadas com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos”* (2003: 74). A atividade docente para este autor é vista como um ser detentor de capacidade investigativa, indispensável para analisar e refletir sobre cada situação de ensino e sobre a sua prática durante e após a ação, porque ensinar não deve ser uma atividade técnica, mas sim uma atividade profissional (2002, 2003).

Contreras (2002) fala-nos de quatro concepções/modelos distintos de professor como profissional: técnico, reflexivo, crítico e contemporâneo.

O **professor como profissional técnico** ou racional tecnológico é visto como um técnico de ensino, a quem se exige que aplique as regras e os conhecimentos científicos e pedagógicos com rigor. Segundo Schön (1998, *in* Morgado, 2005) trata-se de uma conceção de professor inserido num modelo de racionalidade técnica baseado no pensamento das profissões e da relação entre investigação, educação e prática. Parte-se do princípio de que o conhecimento válido só pode estabelecer-se por referência ao que se manifesta através da experiência. O conhecimento científico constrói-se na base das relações causa-efeito que permite a sua manipulação e controle. O conhecimento prático reduz-se a um conhecimento técnico, na medida em que as relações causais se convertem em relações instrumentais e os fins que se pretendem atingir são fixos e predefinidos (Schön, 1998 *in* Morgado, 2005). Neste quadro, o profissional é tanto mais reconhecido quanto melhor for o seu domínio técnico na aplicação do conhecimento e na solução de problemas, e o conhecimento pedagógico é aquele que estabelece os meios mais eficientes para conseguir uma finalidade predefinida. O currículo define-se como um produto organizado pela escola, em função de determinado programa, tratando-se de uma visão tradicionalista de ensino, que se limita à instrução, à avaliação e à verificação.

O **professor como profissional reflexivo** ou humanista afirma-se pela necessidade ter uma base reflexiva na atuação profissional, com o objetivo de saber resolver as situações problemáticas da prática (Contreras, 2002). Alarcão afirma que: *“educar para a autonomia implica um ensino reflexivo que, por sua vez, se baseia numa postura reflexiva do próprio professor”* (1996: 187). A ideia de professor reflexivo é desenvolvida por Schön (1998 *in* Morgado, 2005) para tentar explicar como é que os profissionais podem resolver situações imprevistas, incertas e de conflitos de valores. Para isso, começa por distinguir o *“conhecimento na ação”*, que se refere ao conhecimento tácito, implícito nos nossos padrões de ação e sobre o qual não exercemos um controlo específico; e a *“reflexão na ação”*, que nos leva a refletir sobre o que fizemos, para compreender a nossa ação. O conhecimento do professor resulta da ação prática, constituindo-se através de sucessivas reflexões, existindo assim uma relação dialética entre teoria e prática, em que ambas se complementam. Existe assim, profissionais cada vez mais autónomos, capazes de decidir e de refletir sobre as suas próprias práticas.

É neste contexto que surge a concepção de professor reflexivo. Ser professor requer competência reflexiva e capacidade crítica; conforme refere Sá-Chaves (2002:100), *“um tipo de conhecimento reflexivo, aberto e criativo e que comporta dimensões axiológicas na determinação dos critérios subjacentes às tomadas de decisão...”*, postura que lhe irá permitir resolver os problemas que vão surgindo no decorrer da sua prática educativa, relacionados com uma educação para a cidadania, também complexa.

O profissional de ensino só tem a ganhar com a implementação de práticas reflexivas, porque estas lhe permitem a aquisição de novas competências e a implementação de estratégias diversificadas. Assim, a reflexão como prática quotidiana contribui para apreender, mudar e construir novas competências. Perrenoud (2000: 162) diz-nos que a melhoria da competência está na prática reflexiva, porque permite *“por si só, consolidar estratégias ou desenvolver métodos”* que poderão melhorar a ação do professor e, concomitantemente, ajudá-lo a ultrapassar problemas.

É também imprescindível que o professor saiba, na sua prática quotidiana, construir a sua própria formação. Ao fazê-lo, pode desenvolver competências, quando: corrige erros, supera dificuldades, se constrói em cada dia e percebe a importância de mobilizar outros conhecimentos. Diversos trabalhos, relativos à formação de professores, tornam evidente que os professores em exercício aprendem sobretudo pela prática, por uma reflexão na e sobre a prática (Schön, 1994; Perrenoud, 1994; Ribeiro, 2000).

O professor como intelectual crítico surge como um investigador das suas próprias práticas. Neste modelo, é fundamental identificar, refletir e problematizar as restrições impostas pelas práticas institucionais, desenvolvendo assim uma consciência crítica, que ajude a resolver os seus problemas. Contreras (2002) refere que a reflexão que os professores fazem, às vezes, impede-os de analisar a sua experiência porque esta está condicionada por fatores estruturais, pela forma de pensar, estando limitadas pelo contexto da própria cultura e socialização profissional. Para os professores conseguirem educar os alunos como cidadãos ativos e críticos, devem converter-se em intelectuais transformadores, ou seja, devem interligar o ensino com a própria realidade social, convertendo-o num projeto de vida. O currículo é visto, neste contexto, como um resultado de interesses de professores, da administração, dos estudantes, de outros elementos da comunidade, portadores de uma consciência crítica, e não como um processo ou um produto. Assume-se, agora, um espaço

dialético entre os vários agentes que participam direta ou indiretamente na construção de um cenário educativo.

Ao longo das últimas décadas, estes modelos foram convivendo e rivalizando entre si, encontrando argumentos que justificassem o funcionamento do modelo de ação educativa que outorgavam, bem como o tipo de profissionalidade docente que propunham. Contudo, as constantes críticas a que estavam sujeitos vieram trazer alguma debilidade e instabilidade ao ensino.

Surge agora a necessidade de um novo modelo, o do **professor contemporâneo**, em que o docente passa a ser encarado como um dos principais parceiros de um saber coletivo, que organiza e ajuda a construir, e como um facilitador de situações de aprendizagem permite aos alunos participarem nessa construção (Morgado, 2005).

Nóvoa (2008) diz-nos que cabe ao professor reestruturar o seu trabalho, perante as expectativas e pressões da condição social contemporânea, que questiona a qualidade do ensino oferecido, enfrentando os dilemas com os quais o trabalho docente o confronta. Os professores não podem viver numa lógica isolada, fechados na sua sala de aula, sem prestarem contas a ninguém. A profissão docente, para ser exercida com sucesso, deve então, estar em diálogo com a formação, pensada e concebida em diferentes momentos da vida de um professor. Esta poderá levar a uma aquisição ou a um aperfeiçoamento ou enriquecimento da competência profissional de todos os docentes (Garcia, 1999). Espera-se do professor que seja competente nos saberes e didáticas específicas, mas também que essa competência se prolongue no exercício da docência, ou seja, no seu desempenho profissional, e que esse desempenho se traduza na qualidade das aprendizagens realizadas pelos alunos.

Assim, o conceito de *“bom professor”* é gerador de situações *“polissémicas”*, ou seja, é um conceito que se vai (re)interpretando e (re)adequando às necessidades sociais. De acordo com Nóvoa, *“é impossível definir “bom professor”, a não ser através de listas intermináveis de “competências”* (2009: 28). No entanto, este autor identificou cinco propriedades para definir o “bom professor”: o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipa e o compromisso social.

Com todas as mudanças, reformas educativas que foram surgindo ao longo dos anos, os professores depararam-se com a necessidade de assumirem papéis cada vez mais complexos e abrangentes, com recurso a conhecimentos que ultrapassam em muito os saberes das suas áreas de ensino (Estrela, 2002). Cada um destes modelos insere-se num determinado conceito

de profissionalidade docente. Segundo Gimeno (1995) a profissionalidade docente é entendida como um conjunto de conhecimentos, competências, destrezas, atitudes e valores inerentes ao exercício da profissão.

Importa agora, construir uma nova profissionalidade docente baseada numa forte pessoalidade. Na educação, não é possível separar a dimensão da profissionalidade da dimensão de pessoalidade e isso implica um compromisso pessoal, de valores, do ponto de vista da profissão. É nesse sentido que devemos caminhar para a celebração de um novo contrato educativo com a sociedade, que passa pela reformulação da profissão, pois não haverá sociedade do conhecimento sem escolas e sem professores; não haverá futuro melhor, sem a presença forte dos professores e da nossa profissão. É nesta relação de dialética que repousa a essência da profissionalidade. Uma profissionalidade pode limitar-se a um papel de simples adaptação às condições existentes e à execução de funções meramente reprodutoras, ou assumir uma possibilidade de construção de pensamento crítico e à tomada de decisões estratégicas para intervir e modificar esses contextos (Morgado, 2005).

Perante esta mudança, emerge uma nova profissionalidade em que os professores são chamados a tomar decisões e têm a responsabilidade de assumir um papel ativo, preponderante, já que lhe são exigidos novos saberes e novas formas de atuar ao nível: pedagógico e didático, e na construção do seu conhecimento profissional.

Nóvoa (2010) tem chamado a atenção para uma nova profissionalidade docente, que passa pela formação, cultura profissional, avaliação e intervenção pública. Em todas estas temáticas, advoga um maior poder dos professores sobre a sua própria profissão, ao contrário do que sucedeu nas últimas décadas.

Como professoras defendemos esta dinâmica de trabalho como o caminho facilitador da construção dessa nova profissionalidade. Ao professor de hoje pede-se que exerça a sua função com responsabilidade e autonomia, que aja de forma eficaz e criativa na resolução de problemas, promova o prazer e o gosto pela descoberta e que atualize os seus conhecimentos científicos constantemente.

Síntese

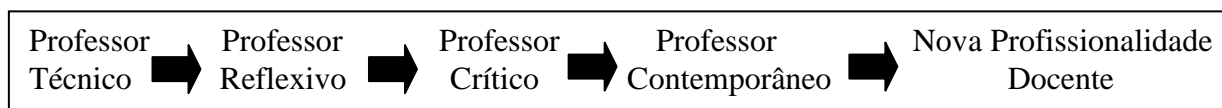


Figura 1- Evolução do perfil profissional do professor

2. Perfil de Competências Profissionais do Professor

“Antes de ser uma solução, a competência é um índice de problemas”
(Lichtenberger, 1999)

Este capítulo foca-se nas competências profissionais do professor e no seu perfil.

Uma vez que este trabalho consiste na elaboração de um perfil de competências, importa começar por refletir um pouco sobre o conceito de “competência” e de “perfil”.

O conceito de “**competência**” é polissémico: pode revestir-se de diversos significados, traduzindo-se numa diversidade de abordagens possíveis e nem sempre conciliáveis, mas é sobretudo na perspetiva educativa que procurámos compreender a problemática das competências.

Competência é uma palavra do senso comum, utilizada para designar uma pessoa qualificada para realizar alguma coisa, isto é, remete-nos para um critério de qualidade.

Para Le Boterf (1994, 2000), a competência exige a apropriação sólida e ampla de conteúdos, organizados numa síntese integradora que reside nos recursos a mobilizar, no saber mobilizar esses recursos numa dada situação, no momento certo e implica a capacidade de ajustar os saberes a cada situação, devendo estes estar consolidados, integrados e ser portadores de mobilidade. É um saber agir pertinente não se reduz ao saber-fazer ou ao saber-operar, o profissional deve saber ir além do prescrito, ser capaz de tomar iniciativas, decidir, fazer escolhas, saber interpretar porque a sua competência reconhece-se na sua inteligência prática para resolver as situações. Ou seja, a competência é um saber-agir, que se baseia em saber-mobilizar, saber-integrar e saber-transferir recursos diferenciados como conhecimentos, capacidades, atitudes, entre outros.

Short (1985, *cit. in* Ralha-Simões, 1995) tentou clarificar o seu sentido, primeiro atribuiu-lhe a conceção de “comportamento ou desempenho”, referindo-se a comportamentos específicos ou desempenhos e concebia-a como realização de coisas precisas e mensuráveis. Depois, “como seleção de conhecimentos adequados ao contexto” (Ralha-Simões, 1995), isto é, no domínio de conhecimentos e capacidades. Assim, é a intencionalidade do indivíduo e a sua capacidade de decisão que caracterizam a competência.

Tavares (1997) distingue vários tipos de competências:

- **Competência Pessoal** que se relaciona diretamente com o desenvolvimento intra e interpessoal do professor.

- **Competência Científica** implica o conhecimento e o domínio dos conteúdos relacionados com as matérias de determinada especialidade. Incide, diretamente, sobre uma área do saber, do conhecimento, ou a sua interseção com outras áreas. Ser competente é fundamental para poder ser um bom profissional.

- **Competência Pedagógica** prende-se com o saber-fazer, executar, comunicar os conhecimentos compreensivos ou relativos às diferentes especialidades, adaptando-as às capacidades dos destinatários das aprendizagens. Ela pressupõe que os professores dominem as competências: científica, técnico-didática, conhecimento do desenvolvimento pessoal dos sujeitos e da qualidade da sua envolvente ecológica.

O exposto mostra que se espera muito do professor enquanto profissional e enquanto pessoa. Os trabalhos da Comissão Internacional da Unesco sobre a Educação para o século XXI, que resultaram no relatório “*Educação – Um tesouro a descobrir*”, conhecido como Relatório Jacques Delors (1999), referem quatro pilares da educação, os pilares do conhecimento para o século XXI, ou seja, tem como missão: *aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; e aprender a ser.*

Aprender a Conhecer - Componente desenvolvimentista: o professor revela domínio dos próprios instrumentos do conhecimento, através do desenvolvimento das suas capacidades profissionais para comunicar, compreender, conhecer e descobrir. Aprender a aprender, por meio de: investigação e sentido crítico; exercício da memória e do pensamento; organização e gestão do saber.

Aprender a Fazer - Componente epistemo-profissional: o professor revela: qualificação profissional e competências que o tornem apto a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipa; capacidade de aprender a conhecer e aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais e/ou de trabalho; capacidade de refletir a sua profissionalidade; capacidade de admitir que precisa de atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos e técnicas durante toda a vida; equilíbrio entre a competência na disciplina ensinada e a competência pedagógica; capacidade de desenvolver qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva; e competência para desenvolver a investigação e a observação empírica como forma de aumentar a sua eficácia escolar.

Aprender a Viver Juntos - Componente relacional: o professor revela: conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana; conhecimento pela descoberta do outro; consciência pelas semelhanças e interdependências entre os seres humanos; capacidade para evitar conflitos ou resolvê-los de forma pacífica pelo diálogo e troca de razões; capacidade de abertura à alteridade ou à diferença ou diversidade; e capacidade de ensinar a não-violência, de conciliar contextos igualitários onde os preconceitos e a hostilidade latente possam desaparecer e dar lugar a cooperação mais serena até à amizade. Tudo isto será conseguido por meio de: descoberta progressiva de si e do outro; participação em projetos comuns; e no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.

Aprender a Ser - Componente ético-social: o professor revela desenvolvimento total como pessoa: espírito e corpo, inteligência, sensibilidade e espiritualidade; ser humanizante e humanizado; compreensão mútua e tolerância; compreensão pelo universalismo e diversidade cultural; capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal; e aperfeiçoando potencialidades como a memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, científicas, culturais e sociais, aptidão para comunicar, liberdade de pensamento, sentimento e imaginação, espírito de iniciativa, criatividade e inovação.

Autores, como Ceitil, vão ao encontro destes saberes e afirmam que a competência “...é o conjunto de aprendizagens sociais e comunicacionais, alimentadas pela aprendizagem e formação e complementadas pelo sistema de avaliação que permite mais tarde atualizar a competência e introduzir as melhorias necessárias.” (2006:102). Ceitil fala-nos, ainda, de competências **transversais** e de competências **específicas**: “As competências transversais são justamente aquelas que são mais universalmente requeridas, ou seja, aquelas que são importantes que existam em contextos mais amplos e diversificados, independentemente de qualquer que seja o contexto ou a atividade...”, ou seja, dizem respeito a algo abrangente que atravessa diferentes áreas e domínios e tem a ver com características pessoais inerentes a cada um, estas distinguem-se das específicas em dois pontos muito importantes, a transversalidade e a transferibilidade (Ceitil, 2006: 42). “As competências específicas, como o próprio nome indica, são aquelas que são requeridas para atividades ou contextos mais restritos, geralmente associadas a domínios técnicos e instrumentais” isto é, estão estritamente ligadas a uma atividade profissional, e as funções que se desempenham, têm a ver com a ação, com a forma como se realiza determinada função (cit. in Ceitil, 2006).

Para Alarcão (1998), a noção de competência surge na sequência de a sociedade atual querer reformular e reorganizar a educação e o desempenho do professor como um ato de gestão, inserido num conjunto de medidas da organização “escola”. Atualmente, a noção de

competência não se restringe apenas ao somatório do conjunto de micro-competências inerentes à função docente, como também está ligado ao conceito de qualidade, onde as características pessoais se articulam com os saberes e com o meio ambiente, de forma perceptível e interativa, que se traduz num domínio do desempenho em ação e em situação, onde as micro-competências reconhecidas desenvolvem “*redes dinâmicas de competências e não apenas (...) listas estáticas de competências*” (Alarcão, 1998: 49).

Segundo Wittorski (1998), as competências desenvolvem-se na interseção do percurso da socialização e da biografia do sujeito, do campo da experiência profissional e do campo da formação, isto é, resulta da combinação de cinco componentes: cognitivas, culturais, afetivas, sociais e praxeológicas. Segundo este autor, o desenvolvimento de competências faz-se por cinco vias, através da:

- **Ação**, por tentativa e erro, por ajustes sucessivos e pela progressiva adaptação de comportamentos;

- **Articulação da ação e reflexão** sobre a própria ação;

- **Reflexão sobre a ação** que produz novos saberes sobre a ação;

- **Reflexão para a ação** que promova mudança na ação;

- **Integração/assimilação de novos saberes** teóricos não ligados à ação.

“*Esse processo, em geral, é acompanhado de uma implementação desses saberes por ocasião de estudos de caso ou de exercícios (em formação)*” (Wittorski, 1998, cit. in Paquay, 2003:131,132), ou seja, este processo tem como base de orientação e sustentação o exercício do pensamento sobre as ações praticadas.

Perrenoud (2000:15) define competência, como a “*capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um determinado tipo de situação ...*”. Esta definição assenta em quatro aspetos:

- As competências não são elas mesmas saberes, saberes-fazer ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos;

- Cada situação é singular, única;

- O exercício da competência passa por operações mentais complexas;

- As competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra.

Perrenoud (1999, 2000, 2002, 2007), ao longo dos seus trabalhos, refere-nos que as competências remetem-nos para situações complexas e não se adquirem por si só, exigem uma construção pessoal e profissional.

Ao descrevermos uma competência são evocados três elementos complementares: *“os tipos de situações das quais dá um certo domínio; os recursos que mobiliza, os conhecimentos teóricos ou metodológicos, as atitudes, o savoir-faire e as competências mais específicas, os esquemas motores, os esquemas de percepção, de avaliação, de antecipação e de decisão; e a natureza dos esquemas de pensamento que permitem a solicitação, a mobilização e a orquestração dos recursos pertinentes em situação complexa e em tempo real”* (Perrenoud, 2000:16).

Machado (1995) vai ao encontro de Alarcão (2002) e fala-nos de algumas características das competências, nomeadamente:

- **Pessoalidade** - as pessoas é que são ou não competentes e qualquer tentativa de atribuição de competência a objetos é inadequada;

- **Contexto** - não existe uma competência sem a referência a um contexto no qual ela se materializa, ou seja, é como se as habilidades fossem micro-competências, ou como se as competências fossem macro-habilidades;

- **Mobilização** - uma competência está sempre associada a uma mobilização de saberes, existe uma capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja.

Para Roldão (2003:20) a competência é um *“saber que se traduz na capacidade efetiva de utilização e manejo”*, quer se trate de um saber verbal, prático ou intelectual. A competência *“tem um carácter integrador e mobilizador de um conjunto vasto de conhecimentos”* (Roldão, 2004: 19). *“Existe competência (ou competências) quando, perante uma situação, é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los adequadamente perante aquela situação (ou problema, ou questão, ou objeto cognitivo ou estético...”* (idem: 19). A autora refere-se ao conceito de competência como um saber em uso, o qual se opõe ao saber inerte e o seu eixo central da noção de competência é a capacidade de estabelecer relações em diferentes campos da vida social e individual dos indivíduos e nos quais é necessário usar o saber para agir inteligentemente, onde os princípios condicionadores da competência assentam na mobilização e na transposição (Roldão, 2005, 2008). As competências quando adquiridas não se esquecem, mas podem-se ampliar e consolidar, porque lhes damos *“sentido e finalidade”* (Roldão, 2008: 22) por outro lado, o saber inerte perde-se e esquece-se.

Roldão (2004) refere-nos que o Professor só poderá desempenhar, de forma condigna, a sua missão se tiver competências: **técnicas** (estão relacionadas com a inteligência

intelectual, ou seja, a quantidade de conhecimento formal e acadêmico que o indivíduo conseguiu adquirir); **comportamentais** (são relativas à atitude, comportamento e valores, nomeadamente à ética profissional, à deontologia, ao respeito pelos objetivos, à autorresponsabilidade, à capacidade de identificar as próprias emoções, motivações e pensamentos); **sociais** (são comportamentos que se manifestam durante o relacionamento com os outros); **cognitivas** (são relativas ao desenvolvimento de capacidades, tais como: a leitura e escrita, cálculo e resolução de problemas, análise e interpretação de dados/factos/situações, acesso à informação...); **emocionais** (são capacidades adquiridas, baseadas na inteligência emocional que resulta num desempenho destacado no trabalho) e **pessoais** (são inerentes ao próprio indivíduo e dependem de alguns fatores relacionados com as suas origens e com o seu desenvolvimento infantil).

Perrenoud (2000), Rabaglio (2001) e Roldão (2008) reforçam que a competência está relacionada com o processo de mobilizar ou ativar recursos, conhecimentos, capacidades, estratégias e experiências, em variadas situações com intencionalidade.

Sá-Chaves (1994, 2002) e Pires (2005) valorizam o carácter global, dinâmico, integrador, contextualizado e flexível da competência. A competência é entendida “*como uma (meta)competência na qual se reconhecem componentes de natureza técnica, relacional, crítica e ética, pressupondo, desde logo, que o seu desenvolvimento constitui uma difícil e longa aprendizagem correspondente ao processo global de formação ao longo da vida [...]*” (Sá-Chaves, 2005: 10).

Perrenoud (2000: 20, 21) propõe um conjunto de “*dez grandes famílias de competências*” que poderão servir como um marco de referência para o exercício da profissão docente.

Organizar e dirigir situações de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer para determinada disciplina, os conteúdos e objetivos de aprendizagem. • Trabalhar a partir das representações dos alunos. • Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem. • Construir e planear sequências didáticas. • Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.
Gerir a progressão das aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> • Conceber e gerir situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos. • Adquirir uma visão longitudinal dos objetivos de ensino. • Estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem. • Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa. • Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.
Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação	<ul style="list-style-type: none"> • Administrar a heterogeneidade no âmbito da turma. • Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto. • Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades. • Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo.
Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança capacidades de autoavaliação. • Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou de escola) e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos.

	<ul style="list-style-type: none"> • Oferecer atividades opcionais <i>à la carte</i> [Plano individual de trabalho]. • Favorecer a definição de um projeto pessoal dos alunos.
Trabalhar em equipa	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar um projeto de equipa, representações comuns. • Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões. • Formar e renovar uma equipa pedagógica. • Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais. • Administrar crises ou conflitos interpessoais.
Participar da administração da escola	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar, negociar um projeto da instituição. • Administrar os recursos da escola. • Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros. • Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos.
Informar e envolver os pais	<ul style="list-style-type: none"> • Dirigir reuniões de informação e de debate. • Fazer entrevistas. • Envolver os pais na construção dos saberes.
Utilizar novas tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar editores de texto. • Explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos de ensino. • Comunicar-se à distância por meio da telemática. • Utilizar as ferramentas multimédia no ensino.
Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão	<ul style="list-style-type: none"> • Prevenir a violência na escola e fora dela. • Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais. • Participar na criação de regras de vida comum refe escola, às sanções e à apreciação de conduta. • Analisar a relação pedagógica, a autoridade, a comunicação em aula. • Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade, e o sentimento de justiça.
Administrar sua própria formação contínua	<ul style="list-style-type: none"> • Saber explicitar as próprias práticas. • Estabelecer o seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua. • Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipa, escola, rede). • Envolver-se em tarefas ao nível do sistema educativo. • Acolher a formação dos colegas e participar nela.

Quadro 1-Família de Competências *in* Perrenoud (2000: 20-21)

Esta lista de competências poderá contribuir para “*redelinear a atividade docente*” (Perrenoud, 2000: 12), pois engloba as ‘novas’ funções do professor, valorizando as antigas, sendo direcionado para o “aprender a aprender” e funciona como um fio condutor para construir uma representação e os novos papéis do ofício do professor.

Para além das dez competências, mais recentemente, o autor propõe mais uma competência: agir como um ator coletivo, que direciona a profissão no sentido da profissionalização, da reflexão e da inovação das práticas. Trata-se de um conjunto de competências: complexo, abrangente e multifacetado, coerente com as novas funções e papéis atribuídos aos professores e supervisores, estando de acordo com as perspectiva de renovação e de transformação da escola. Este perfil integra **competências científicas e técnicas, comunicativas, relacionais, reflexivas, críticas e éticas**, o que exige ao professor, para além do domínio dos conteúdos a serem ensinados, o domínio de outros saberes, habilidades e competências.

Perrenoud (2001) diz que as novas competências tentam dar resposta às transformações que se vêm manifestando ao nível do exercício da profissão docente, fazendo com que o papel do professor e o seu perfil mudem, pois os professores não são dotados apenas de saberes científicos, mas também de competências profissionais.

De acordo com o Dicionário da Porto Editora, **perfil** significa um conjunto de características ou competências necessárias ao desempenho de uma atividade, cargo ou função, ou como a descrição de uma pessoa em traços mais ou menos rápidos.

Perrenoud (2000) diz-nos que devemos valorizar a construção das competências nas dimensões apontadas pelo **Perfil Geral de Desempenho Docente**, centrando essa construção na investigação sobre a ação profissional, no terreno, daí desenvolvermos um trabalho de investigação sobre o perfil de competências do supervisor pedagógico no âmbito dos professores do 1º CEB.

No relatório da UNESCO (2005) *“Educação: Um tesouro a Descobrir”*, Jacques Delors fala-nos de um perfil profissional de professor como *“desenvolvimento humano, mobilizador de conhecimentos e competências, criador de sinergias, cultivador de atitudes e valores, sábio e sensato, equilibrado e culto, aprendente eterno”*, fazendo assim eclodir um profissional pluridimensional com novos papéis e novas funções. Este relatório refere que o perfil do professor no século XXI é definido como um conjunto de qualidades ou atributos relacionados com conhecimentos, habilidades, valores e atitudes.

Perante estas qualidades, cada vez mais, é preciso repensar a escola do 1.º CEB como uma escola em mudança e, com ela, a vida e o trabalho dos seus professores. Esta constitui a iniciação às aprendizagens académicas estruturadas para o desenvolvimento de saberes de base, indispensáveis a cada cidadão (Formosinho, 1998; Alarcão & Roldão, 2008: 114). Um dos traços específico do 1.º CEB é o perfil de monodocência do professor. O **Decreto-Lei nº 49/2005, capítulo II, art.º 8**, da LBSE aponta para um modelo de monodocência coadjuvada, como a responsabilidade de um professor único para o desenvolvimento de um ensino globalizante, podendo este ser coadjuvado em áreas especializadas.

Em 2001 de 30 de agosto, no contexto da legislação nacional, foi aprovado o **Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei nº 240/2001)** em que a definição de perfil é enunciada como *“referenciais comuns à atividade dos docentes de todos os níveis de ensino, evidenciando exigências para a organização dos projetos da respetiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais”* e os **Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do**

professor do 1º ciclo (Decreto-Lei nº 241/2001). Estes dois decretos definem os perfis de competência exigidos para o desempenho de funções docentes e constituem-se como uma referência nacional fundamental para as instituições de formação de professores orientarem os seus programas de formação.

Os perfis, ao caracterizarem o desempenho profissional do professor, evidenciam as respetivas competências que terão sido desenvolvidos na formação inicial, sendo indispensável a aprendizagem ao longo da vida para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste aos diversos desafios que lhe são colocados.

Relativamente ao perfil geral, este documento apresenta-nos uma visão mais alargada da profissionalidade docente, encontrando-se organizado em quatro dimensões interrelacionadas, que constituem as dimensões inerentes ao exercício da função docente; são elas: a dimensão social, profissional e ética; a dimensão do ensino e da aprendizagem; a dimensão da participação na escola e da relação com a comunidade; e a dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida. Estas dimensões vão ao encontro dos quatro pilares da educação, do conhecimento para o século XXI, expresso no relatório de Jacques Delors que referimos anteriormente. Dimensões que ao longo dos anos se tem procurado desenvolver e assim traçar um perfil do supervisor de acordo com os desafios temporais e paradigmáticos da sociedade.

O **despacho nº16034/2010 de 15 de outubro** clarifica os padrões de desempenho docente, apresentando e descrevendo separadamente as quatro dimensões referidas anteriormente e quais os seus domínios e indicadores de desempenho. Tal não significa que o trabalho docente deva ser compartimentado e cada domínio perspectivado isoladamente. A apreciação final deve resultar da articulação dos vários desempenhos descritos em cada domínio, bem como da relação entre as quatro dimensões propostas.

A dimensão **“Profissional, Social e Ética”** é orientada por princípios éticos, deontológicos e de responsabilidade social da prática docente. O docente tem a responsabilidade pela construção e uso do conhecimento profissional, assim como a promoção da qualidade do ensino e da escola, através de metodologias adequadas aos conhecimentos e contextos. Através de uma atividade profissional, socialmente responsável, tem o objetivo de garantir a todos os seus alunos o mesmo direito de desenvolvimento integral, numa perspetiva de escola inclusiva, um conjunto de aprendizagens de natureza diversa, respeitando as diferenças culturais e pessoais, valorizando os diferentes saberes e

culturas e combatendo processo da exclusão. Esta dimensão deve ser vista de forma transversal às restantes dimensões, que atravessa a totalidade do desempenho docente, seja qual for o espaço de atuação do docente, indo assim ao encontro do pilar da educação: “Aprender a Ser”.

A dimensão “**Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem**” desenvolve-se pela: promoção de aprendizagens, no âmbito do currículo, com uma metodologia adequada, numa relação pedagógica de qualidade; pela realização de atividades mobilizadoras de valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos num quadro de diversidade sócio-cultural; pelo incentivo à construção participada de regras de convivência democrática e ainda pela gestão de situações problemáticas e conflitos interpessoais de natureza diversa, com segurança e flexibilidade; e pela utilização da avaliação, nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação, como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação.

Esta dimensão deverá assumir um lugar central, pois a função principal do docente é ensinar e promover a aprendizagem dos alunos indo ao encontro do pilar do conhecimento, “Aprender a Conhecer” expresso no relatório de Jacques Delors.

A dimensão “**Participação na Escola e da Relação com a Comunidade Educativa**” considera as vertentes da ação docente relativas à concretização da missão da escola e sua organização, assim como à relação da escola com a comunidade. O docente, como profissional, integra a organização da escola e é por isso corresponsável pela sua orientação educativa e curricular e pela visibilidade do serviço público que presta à sociedade, tendo em conta o trabalho colaborativo com os colegas e a atuação relativamente à comunidade educativa e à sociedade em geral. O professor participa na construção, desenvolvimento e avaliação dos Projetos da escola e existe uma colaboração com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes, alunos e encarregados de educação na comunidade, esta dimensão vai ao encontro do pilar “Aprender a Viver Juntos”.

A dimensão relativa ao “**Desenvolvimento e Formação Profissional ao Longo da Vida**” resulta do reconhecimento de que o trabalho na profissão docente é legitimado pelo conhecimento específico e pela autonomia dos que exercem a profissão. A formação é um fator integrante da sua prática profissional segundo as suas necessidades e realizações

profissionais individuais e/ou colaborativas. O professor reflete sobre as suas práticas com base na sua experiência, na investigação ou outros recursos tendo em vista o seu desenvolvimento profissional, segundo aspetos éticos e deontológicos, através da partilha de saberes e de experiências, pelo desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais. Esta dimensão remete-nos assim para o pilar “Aprender a Fazer”.

Segundo o despacho nº. 16034/2010, o objetivo da definição dos níveis de desempenho é a descrição pormenorizada do desempenho docente de forma a clarificar o que deve ser avaliado e deve ser visto de forma integrada e global. A formulação dos níveis descreve os comportamentos passíveis, de serem observados de acordo com uma escala que determina o seu grau de concretização e servem para balizar e orientar a descrição de cada desempenho, tomando como referência os cinco níveis de avaliação de desempenho docente: “Excelente, Muito Bom, Bom, Regular e Insuficiente”.

Segundo Seixá (2003), estas dimensões são percorridas por uma intencionalidade ética, tanto pelas regras de ação que lhe estão inerentes como pelas obrigações explícitas ou implícitas que são exigidas aos professores e que visam orientá-los na sua ação.

É fundamental, no contexto que atualmente vivemos repensar o perfil de competências profissionais do professor, posicionando-o perante novos desafios e funções. Várias têm sido as propostas de definição do perfil de competências gerais e específicas, para o exercício da docência.

O professor do 1º CEB, segundo o Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, “*desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos*”. No âmbito do desempenho, o professor do 1º CEB deve:

- a) Cooperar na construção e avaliação do projeto curricular da escola, concebe e gere, em colaboração com outros professores e em articulação com o conselho de docentes, o projeto curricular da sua turma;*
- b) Desenvolver as aprendizagens, mobilizando integradamente saberes científicos relativos às áreas e conteúdos curriculares e às condicionantes individuais e contextuais que influenciam a aprendizagem;*
- c) Organizar, desenvolver e avaliar o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens;*
- d) Utilizar os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar;*
- e) Promover a integração de todas as vertentes do currículo e a articulação das aprendizagens do 1º ciclo com as da educação pré-escolar e as do 2º ciclo;*

f) Fomentar a aquisição integrada de métodos de estudo e de trabalho intelectual, nas aprendizagens, designadamente ao nível da pesquisa, organização, tratamento e produção de informação, utilizando as tecnologias da informação e da comunicação;

g) Promover a autonomia dos alunos, tendo em vista a realização independente de aprendizagens futuras, dentro e fora da escola;

h) Avaliar, com instrumentos adequados, as aprendizagens dos alunos em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização, e desenvolve nos alunos hábitos de autorregulação da aprendizagem;

i) Desenvolver nos alunos o interesse e o respeito por outros povos e culturas e fomenta a iniciação à aprendizagem de outras línguas, mobilizando os recursos disponíveis;

j) Promover a participação ativa dos alunos na construção e prática de regras de convivência, fomentando a vivência de práticas de colaboração e respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania democrática;

l) Relaciona-se positivamente com crianças e com adultos, no contexto da especificidade da sua relação com as famílias e com a comunidade, proporcionando, nomeadamente, um clima de escola caracterizado pelo bem-estar afetivo que predisponha para as aprendizagens.

O professor do 1.º CEB, relativamente à integração do currículo, promove a aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania ativa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presentes nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo.

Síntese

Procurámos, neste capítulo, compreender quais as competências necessárias aos professores do 1º CEB para exercer a profissão docente, sabendo que ser professor nos dias de hoje não é fácil e, cada vez mais, temos que nos adaptar às novas exigências da sociedade escolar.

Falar, hoje, da escola e dos professores do 1.º CEB “*é ser capaz de ultrapassar visões que se esgotam na análise do conteúdo programático, ou nas metodologias de ensino*” (Neves, 2007: 5). O perfil do professor tem sofrido alterações ao longo do tempo, mas hoje, mais do que nunca, o professor é chamado a desempenhar um papel pluridimensional, o que leva a um perfil mais complexo, exercendo outros papéis, como o caso, da supervisão. Daí a importância de desenvolver o perfil de competências do supervisor, nomeadamente nos professores do 1º CEB.

Defendemos a imagem do professor reflexivo e inovador, baseada num perfil de competências que assentam em características pessoais e profissionais. Acreditamos que a caracterização de um perfil leva à formação de cidadãos críticos, reconstrutores dos seus

conhecimentos, e transformadores da realidade. É preciso ter em conta que os papéis exercidos pelo bom professor não são fixos: modificam-se conforme as necessidades dos seres humanos situados no tempo e no espaço (Cunha, 1992). Para acompanhar essas mudanças, os professores devem atualizar-se constantemente, sem deixarem de lado os desafios políticos, pedagógicos e sociais envolvidos nesse processo.

Atentando na realidade que nos circunda, percebemos que, a época em que vivemos requer um professor humano, feliz e idealista. Ele deve ser capaz de se comprometer com valores como: a ética, a moral, a cidadania, a solidariedade, a verdade, o respeito, entre outros. Deve estimular o saber, orientar a aprendizagem, despertar a curiosidade e a vontade de aprender cada vez mais.

Machado (1995) considera que o sentido de perfil deve ser obtido como secção/corte, o que permite observar o tipo e a propriedade/natureza das categorias mais marcantes da interioridade das realidades em análise. O **perfil profissional** deve ser visto como uma representação de características essenciais que descrevem as ações/atividades e as circunstâncias em que um profissional as executa num determinado contexto. Estas características podem ser identificadoras, definidoras, qualificadoras e integradoras da descrição de um perfil profissional e servem sobretudo como um instrumento referenciador.

Na multiplicidade de perspectivas acerca dos “perfis de competência,” qualquer que seja o conjunto de competências julgadas essenciais para uma profissão, *“nenhum referencial pode garantir uma representação consensual, completa e estável”* (Perrenoud, 2000: 14).

3. A Supervisão Pedagógica

A educação atingiu um patamar de complexidade, fomentado pela mudança vertiginosa e radical das estruturas sociais, educativas e científicas do próprio Sistema Educativo e com ela a necessidade de melhoria. Surge agora um novo pensamento sobre as instituições educativas, a (re)construção da profissionalidade docente e a cultura das organizações, que deve ser enquadrado na temática da supervisão. Então, importa agora focar os aspetos mais pertinentes sobre a supervisão, parafraseando Alarcão (1999), num contexto mais formativo (propiciar o desenvolvimento de capacidades, atitudes e conhecimentos que contribuam para a competência profissional de natureza integrada e holística), operativo (enquanto ação profissional, pode contribuir para a melhoria da qualidade da Educação) e investigativo (incrementar a atividade reflexiva sobre: a supervisão que se pratica, a supervisão que se pode praticar e a supervisão que se devia praticar) e consultivo (como aquele que orienta, aconselha, influência, contribuindo para o desenvolvimento e investimento no exercício da profissionalidade).

3.1. A Supervisão Pedagógica – “perspetivas...”

Supervisão, etimologicamente, significa: “visão sobre”. Em Portugal, o termo supervisão surge na década de 80, por um grupo de estudiosos desta área, no qual se incluem Alarcão, Tavares, Vieira e Sá Chaves, entre outros.

Vieira (1993: 28) define supervisão como *"a atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação"*, além de ser de *"natureza prescritiva"* (*idem*: 60).

Alarcão (1994: 28) clarifica o seu significado, contextualiza-o na prática pedagógica e define-o como um *"processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor no seu desenvolvimento humano e pessoal"*, isto é, trata-se de um processo que tem como objetivo o desenvolvimento profissional do professor e situa-se no âmbito da orientação da prática pedagógica. Ou seja, a supervisão *"deve ser entendida como ação facilitadora e mobilizadora do potencial de cada um e do coletivo dos seus membros e simultaneamente, responsabilizadora pela manutenção do percurso institucional, traçado pelo Projeto Educativo da Escola"* (Alarcão, 2001: 7).

A noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional. A sua essência está num ambiente formativo estimulador, que visa apoiar e regular o desenvolvimento através de algumas estratégias como: o feedback, o questionamento, o apoio, sugestões, sínteses e esclarecimentos conceptuais. A supervisão é apoiada por supervisores e orientadores e é considerado fundamental no processo de formação, pois aparece como uma atividade de apoio, orientação e regulação (Alarcão & Roldão, 2008).

A principal função da supervisão é: *“... fomentar ou apoiar contextos de formação que traduzindo-se numa melhoria de escola, se repercutem num desenvolvimento profissional dos agentes educativos (professores, auxiliares e funcionários) e na aprendizagem dos alunos que nela encontram um lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem.”* (Alarcão, 2001: 19).

O objetivo da supervisão pedagógica é o desenvolvimento, *“nos professores, (de) competências metacognitivas que lhes permitam, conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente, assim como os substratos éticos e de valor a ela subjacentes”* (Garcia, 1999: 153). O professor deve ser capaz de refletir com base nas suas experiências pessoais, nos seus conhecimentos, nas realidades pessoais e contextuais dos seus alunos e das suas aulas, e no constante questionamento das crenças subjacentes às suas atitudes.

Neste quadro, a supervisão pedagógica deverá incidir sobre as estratégias de intervenção, de coordenação e de gestão intermédia, porque pode trazer contributos importantes para a construção e dinâmica do conceito de escola autónoma. Esta liderança é propícia a um ambiente favorável, onde existe uma maior predisposição para introduzir mudanças no terreno (Galinha, 2010).

Como processo dinâmico, a supervisão implica uma *“visão de qualidade, inteligente, responsável, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê, o que se passou antes, o que se passa durante, e o que se passará depois, ou seja de quem entra no processo para o compreender por dentro e por fora, o atravessa com o seu olhar e ver para além dele numa visão prospectiva baseada num pensamento estratégico”* (Alarcão & Tavares, 2003:45).

Segundo Formosinho (2002c), a Supervisão Pedagógica assenta em processos de participação ativa, de reflexão conjunta, de colaboração, de espírito democrático e aberto à mudança.

Fazer supervisão é interagir, *“informar, questionar, sugerir, encorajar, avaliar”* (Vieira, 1993: 33). O supervisor deve adotar uma postura de observação e questionamento constantes, reflexão e intervenção investigativa, e acima de tudo, ter formação especializada: *“A supervisão*

(pedagógica) não deve ser um mero campo de aplicação de saberes desenvolvidos noutros contextos. Mas assumindo-se como um campo de acção e de saber multifacetado, deve saber recorrer a saberes contributivos, após equacionar os problemas que lhe são específicos e, deste modo, criar conhecimento específico.” (Alarcão & Tavares, 2003: 156).

No processo de supervisão da prática pedagógica, o supervisor e o supervisionado são igualmente responsáveis pela tarefa em que estão envolvidos. Neste sentido, os professores não devem ser vistos apenas como consumidores de investigação, mas também como criadores de saber acerca da aprendizagem e do ensino. Os supervisores devem ver-se a si mesmos não como meros críticos do desempenho profissional, mas antes como cooperantes com os professores no esforço de compreender problemas, questões e dilemas que são inerentes ao processo de aprender e de ensinar (Galveias, 2008).

Não é fácil fazer supervisão, sobretudo quando se pretende atender a todos os aspetos que devem constar do processo supervisivo. O supervisor precisa de se inteirar das questões educacionais e analisar as diferentes perspetivas históricas, sociais e culturais do contexto onde está inserido, precisa de conhecer o desenvolvimento dos seus supervisionados nos seus múltiplos aspetos (afetivo, cognitivo, social) e, acima de tudo, refletir criticamente sobre o seu papel, não só como supervisor, mas como professor do 1º CEB, porque esta profissão está sempre a sofrer mudanças e transformações, tanto ao nível do saber, como ao nível dos aspetos pedagógicos e didáticos (Cabrito, 1994). Como tal, é pertinente refletir o perfil do professor com o perfil do supervisor, tema que temos vindo a desenvolver nesta investigação.

Segundo Sá-Chaves, é possível desenvolver um tipo de supervisão que se instaure e se prolongue de um relacionamento profissional a um relacionamento humano, e vá para além das circunstâncias da relação formativa, abrindo a possibilidade de conhecimento através de um bom clima relacional:

“A supervisão e a atitude supervisiva pressupõem um atento e abrangente olhar que compete e atente ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e às suas interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação desejo e à possibilidade/impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu próprio dever” (2000: 127).

Utilizando as palavras de Alarcão & Tavares (2003), a supervisão orientada segundo uma vertente reflexivo-colaborativa poderá assumir-se como um dos instrumentos fundamentais na formação de professores, procurando que os mesmos reflitam ao nível das atitudes e se envolvam na análise da sua prática educacional, bem como ao nível da mudança das práticas educativas.

3.2. Funções e Competências do Supervisor Pedagógico

Surge agora a necessidade de refletir sobre as funções e competências do professor supervisor. Esta é uma temática muito complexa e não existem funções previamente definidas, mas sim funções com as quais os supervisores se identificam.

O supervisor é aquele que cria junto do professor um espírito de investigação-ação, ou seja, é aquele que reflete e analisa com o supervisionado o trabalho na ação, sobre a ação e para a ação no terreno, num ambiente positivo que pode desencadear novas competências pessoais e profissionais (Alarcão & Tavares, 1987).

A função do supervisor é *“ajudar o professor a tornar-se um bom profissional, para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais”* (Alarcão & Tavares, 1987: 65). O supervisor e o professor são dinamizadores de um processo conjunto e continuam a desenvolver-se e a aprender num processo de informação - reflexão - ação - reflexão.

Neste quadro, as principais funções do supervisor são: *“partilhar informações actuais, com o estudante, problematizar o saber e a experiência, manter uma atitude interrogativa, investiga e reflexiva, sugerir ou propor ideias e assumir, conjuntamente, a responsabilidade de as colocar em prática, motivar e encorajar o estudante com afetividade para que, este, sinta segurança na tomada de decisões, relativa à sua prática pedagógica e avaliar no sentido formativo”* (Vieira, 1993: 33).

Segundo Alarcão (1994), o supervisor, em particular no contexto da formação inicial, tem por função **estimular, incentivar, orientar e incutir** no jovem professor o gosto pela mudança e pela evolução, não só como pessoa mas também como profissional. O supervisor é o professor que acompanha as primeiras experiências de prática do futuro professor. De acordo com o modelo seguido pelo supervisor no acompanhamento e orientação das ações, quer práticas, quer reflexivas, este favorece ou condiciona o desenvolvimento das capacidades, aptidões e motivação do candidato a professor e de si próprio. É sobretudo nestes contextos que os trabalhos sobre supervisão se têm tradicionalmente centrado Alarcão (2000). O seu papel supervisivo assume agora uma nova dimensão, *“surge como líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se constrói o seu futuro e qualifica os seus membros”* (idem, 2001: 19).

Os professores supervisores devem trocar ideias com outros supervisores sobre o seu desempenho, sobre as suas reflexões, planificações e trabalhos de pesquisa que vão sendo desenvolvidos. Mais do que a troca de ideias e experiências, deve ser realizada uma reflexão

fundamentada sobre todos os elementos que integram todo o processo de supervisão (Cardona, 2002).

Medina diz-nos que “(...) *é o trabalho do professor (...) que dá sentido ao trabalho do supervisor no interior da escola. O trabalho do professor abre o espaço e indica o objecto da acção/reflexão, ou de reflexão/acção para o desenvolvimento da acção supervisora*” (2004: 32).

Gordon (*in* Ludovico, 2007) destaca num supervisor: compromisso para disponibilizar tempo pessoal e atenção ao supervisando, ser uma pessoa de elevada competência profissional, demonstrar respeito pessoal e profissional pelos supervisandos, mostrar interesse em facilitar do que controlar, demonstrar coerência e exigência, partilhar informação científica e atualizada, e mostrar interesse em ajudar o supervisando.

Alarcão & Roldão, dizem-nos que “*o supervisor é alguém que se preocupa em ajudar a crescer como professores, alguém que proporciona aos seus alunos ambientes formativos estimuladores de um saber didático, alguém que influencia o processo de socialização, contribuindo 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).

Vieira “... *confere ao supervisor o papel dominante, na tomada de decisões, sobre quem faz o quê, para quê, como, onde e quando*” (1993: 60). O supervisor reflexivo, numa perspetiva colaborativa, deve desenvolver um conjunto de funções, tais como:

Informar – deve ser uma pessoa informada e saber partilhar informações relevantes e atualizadas ao seu público-alvo;

Questionar – na medida em que deve problematizar o saber e as suas experiências já adquiridas, através de interrogações que questionem a realidade observada, tentando encorajar o professor e assumir com ele uma postura reflexiva;

Sugerir – com base na informação e no questionamento, o supervisor pode partir para a sugestão de ideias, práticas e soluções, motiva e promove a realização de projetos pelos quais o supervisor se responsabiliza juntamente com o professor;

Encorajar – o supervisor deve investir num relacionamento interpessoal baseado em sugestões que motivem o professor a evoluir e a melhorar as suas práticas educativas, sendo fundamental a afetividade pois influencia de modo significativo o equilíbrio emocional do professor, assim como a sua postura global face ao processo de formação profissional, pessoal e social;

Avaliar – tendo em conta a importância da avaliação, avaliar a prática pedagógica dos professores deve ser um fator de abertura e clarificação de um fator essencial e imprescindível

ao processo de formação profissional, a explicitação de procedimentos de avaliação pelo supervisor e pelo professor constitui, por si só, um fator de abertura e de clarificação de uma função que é imprescindível em qualquer processo de formação profissional.

Todas estas funções do supervisor surgem como meio de problematização da ação educativa e de consciencialização do ato pedagógico, inseridas num processo colaborativo de desenvolvimento e aprendizagem orientados para a melhoria da prática pedagógica do professor. A intervenção do supervisor situa-se ao nível da reflexão sobre a ação educativa do professor, apoiando-o na construção progressiva de um estilo pessoal de intervenção educativa (Vieira, 1993) e deve possuir como competências fundamentais como: abertura, disponibilidade, flexibilidade e sentido crítico para com os supervisandos.

Conlow (2001) diz-nos que é muito importante a colaboração entre o supervisor e os supervisandos e o supervisor deverá possuir **competências**:

Pessoais – ser honesto, educado, respeitador e competente;

Interpessoais – compreender as dinâmicas do trabalho, apoiar e orientar os outros;

Comunicativas – manter uma comunicação eficaz;

Desempenho – criar expectativas, definir objetivos claros, dar feedback e supervisionar com flexibilidade.

Alarcão (2002) diz-nos que o supervisor é um professor, mas de valor acrescentado, e elenca as suas competências por analogia com as do professor, mas enfatizando a dimensão humana, no que concerne ao valor das capacidades interpessoais em situações sociais organizacionais.

Alarcão (2002) e Alarcão & Tavares (2003: 151) referem que é “(...) impossível definir-se com precisão as competências exatas dos profissionais, nomeadamente dos profissionais do humano e da educação como é o caso dos supervisores (...)”, ou seja, consideram ingénua a definição *à priori* de competências exatas para o supervisor, já que estamos em constante evolução e a escola também acompanha essa transformação. Logo, as competências do supervisor também devem ir ao seu encontro. Desta forma, classificam como “*indicadores de função exemplificativa*” as competências cívicas, técnicas e humanas e defendem que os supervisores têm de “*saber estabelecer as relações entre reflexão, planificação, ação, avaliação e monitorização*” (Alarcão, 2002: 232). Estas competências podem agrupar-se em quatro tipos: competências de comunicação e relacionamento profissional; de dinamização da formação; interpretativas e de análise e avaliação (Alarcão, 2002 e Alarcão & Tavares, 2003).

Competências de comunicação e relacionamento profissional – A capacidade de prestar atenção e o saber escutar, a capacidade de compreender, de manifestar uma atitude de resposta adequada, de integrar as perspectivas dos formandos, de buscar a clarificação de sentidos e a construção de uma linguagem comum, de comunicar verbal e não verbalmente, de parafrasear e interpretar, de cooperar, de interrogar, são características fundamentais do supervisor (Alarcão & Tavares, 2003, 2007).

Competências interpretativas – As competências interpretativas são relativas à *“leitura da realidade humana, social, cultural, histórica, política, educativa e a capacidade para, antecipadamente, detetar os desafios emergentes no que concerne à escola e à educação e formação”* (Alarcão & Tavares, 2003:151).

Competências de análise e avaliação – As competências de análise e avaliação de *“(…) situações, iniciativas, projetos e desempenhos individuais e institucionais”*, constitui outro grupo de competências fundamentais num supervisor, intimamente relacionadas com as competências de índole interpretativo (Alarcão & Tavares, 2003: 151).

Competências de dinamização da formação – Alarcão & Tavares (2003: 151) descrevem este tipo de competências como *“(…) indispensáveis ao apoio e estímulo às comunidades de aprendizagem colaborativa, à mobilização e gestão de saberes e de estratégias, ao apoio na sistematização do conhecimento produzido”*.

Glickman, Gordon e Ross-Gordon (2010: 112, 113) falam-nos das competências interpessoais num supervisor, classificando-as em dez categorias:

1) **Prestar atenção** – O supervisor atende ao que o professor lhe diz e exprime a sua atenção através de manifestações verbais, geralmente acompanhadas de outras manifestações de atenção de tipo não-verbal.

2) **Clarificar** – O supervisor interroga e faz afirmações que ajudam a clarificar e compreender o pensamento do professor.

3) **Encorajar** – O supervisor manifesta interesse em que o professor continue a falar ou a pensar em voz alta.

4) **Servir de espelho** – O supervisor parafraseia ou resume o que o professor disse a fim de verificar se entendeu bem.

5) **Dar opinião** – O supervisor dá a sua opinião e apresenta as suas ideias sobre o assunto que está a ser discutido.

6) **Ajudar a encontrar soluções para os problemas** – Depois de o assunto ter sido discutido, o supervisor toma a iniciativa e pede sugestões para possíveis soluções.

7) **Negociar** – O supervisor desloca o foco da discussão do estudo das soluções possíveis para as soluções prováveis e ajuda a ponderar os prós e os contra das soluções apresentadas.

8) **Orientar** – O supervisor diz o que deve fazer.

9) **Estabelecer critérios** – O supervisor concretiza os planos de ação, põe limites temporais para a sua execução.

10) **Condicionar** – O supervisor explicita as consequências do cumprimento ou não das orientações.

Para além destas, também são necessárias as **competências técnicas** para um processo superviso de qualidade. Estas situam-se entre a observação, a planificação, a monitorização e a avaliação do processo. A observação funciona como a base das evidências recolhidas pelo supervisor, devendo este criar com o seu supervisionado os instrumentos de observação. Estes podem ser quantitativos ou qualitativos e a sua opção por estes instrumentos depende do propósito e do foco de observação (Glickman *et al.*, 2010). Existe ainda um instrumento de observação que poderá ser considerado misto, uma vez que é uma simbiose das observações quantitativa e qualitativa. A planificação envolve o planeamento de todas as tarefas que são necessárias para atingir um determinado objetivo que o supervisor e os supervisionados delinearam. A monitorização, no sentido em que o supervisor deverá criar um plano pessoal diário que lhe permita agendar todas as tarefas que tem de efetuar. A avaliação permite antecipar, prever a ação do supervisionado; regular, monitorizar o processo que o supervisionado se propôs a cumprir e avaliar.

Segundo Santos (2012), a finalidade da supervisão é ajudar o supervisionado a construir um modelo de relação, de ação e de avaliação/reflexão pedagógica. O supervisor tem a função de ajudar o supervisionado a adquirir competências nos domínios: do saber-fazer, do saber-ser e do saber-avaliar/refletir, de modo a promover o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

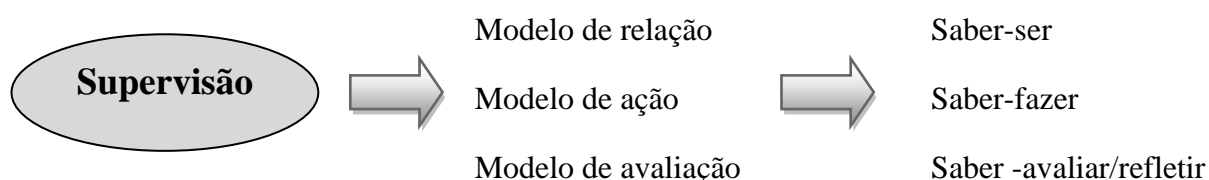


Figura 2- Finalidade da Supervisão (Adaptado de Santos, 2012: 145)

3.3. Modelos/Cenários de Supervisão: paradigmas supervisivos

“Os modelos no ensino e na supervisão são muito semelhantes a janelas e muros. Como janelas ajudam a expandir a visão das coisas, a solucionar problemas e a fornecer respostas, dando-nos as bases necessárias para funcionarmos como investigadores e profissionais da prática. Como muros, estes mesmos modelos servem para nos limitar, para nos obstruir a visão de outras concepções da realidade, de outras percepções e de outras alternativas.”

Sergiovanni e Starratt (1993, cit. in Formosinho, 2002c: 26).

Existem várias práticas de Supervisão que podem ser agrupadas em cenários ou modelos, mas que não devem ser abordados nem analisados de forma estanque e rígida. Os modelos dependem muito da forma como são utilizados, podendo, por um lado, “abrir janelas”, novas formas de agir e pensar, ou “criar muros”.

O conceito de cenário é entendido *“como a definição das características-chave de um processo que poderia ser conduzido de muitas outras formas diferentes”*, onde não existe a preocupação em assegurar que o referido modelo *“traduza uma representação rigorosa da realidade”* (Ralha-Simões, 1993:44).

Sá-Chaves considera que *“o supervisor deverá conhecer cada um dos modelos possíveis para decidir a sua integração, ou não, num programa de supervisão que, também ele, se pretende não standard”* (1994:156).

Alarcão & Tavares (2003:19) dizem-nos que *“os referidos cenários não devem ser entendidos como compartimentos estanques ou categorias que se excluem mutuamente já que coexistem com frequência”*, ou seja, os cenários não devem ser vistos como uma fórmula pronta a ser aplicada. Estes autores identificam e descrevem os vários tipos de supervisão como cenários de uma possível prática supervisiva, que estão interligadas entre si, e são ajustados ao contexto e à situação.

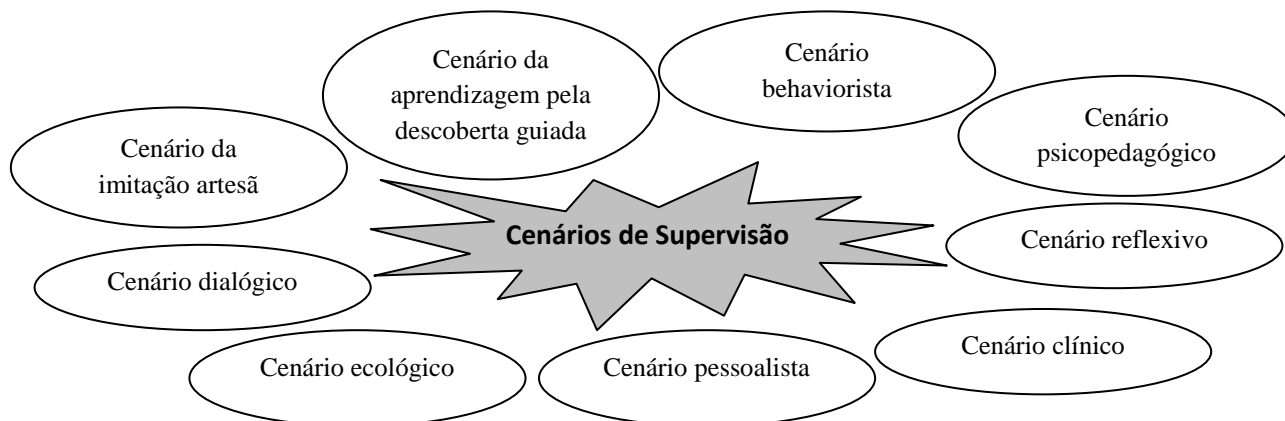


Figura 3- Cenários de Supervisão (Adaptado de Alarcão & Tavares, 2003)

A estes cenários subjazem diferentes concepções e, perante esta diversidade, torna-se pertinente uma sistematização das práticas de supervisão. Muito resumidamente, referir-nos-emos a eles uma vez que balizam o exercício da supervisão.

Cenário de imitação artesã – Na época em que se acreditava na transmissão dos saberes, dos saberes-fazer de geração em geração, foi muito popular e apelidado de “*cenário da imitação artesanal*”, na medida em que os futuros professores deveriam aprender com o mestre, com o orientador de escola (Alarcão & Tavares, 2007).

Vieira (1993:5) comenta este cenário dizendo que o supervisor é visto como «à moda antiga», “*Escolha um professor bem experimentado (com experiência inferior a dois anos parece mal, superior a vinte pode causar desconfiança). Adicione perspicácia e inteligência q. b., sem agitar. Adoce com um pouco de sensatez e simpatia. Misture bem ao de leve. Se gostar, acrescente alguma perseverança e imaginação. Aqueça sem ferver. Deixe arrefecer. Sirva morno*”. Está implícita uma perspetiva conservadora de reprodução. O saber-fazer passa de geração em geração, perpetuando a cultura pedagógica e a socialização do professor sob a responsabilidade do mestre. A demonstração e a imitação são as estratégias formativas por excelência.

Cenário da aprendizagem pela descoberta guiada – Com o desenvolvimento dos estudos, o mito do método único deixa de existir e torna-se então necessário descobrir como é que o método funciona, com que professor, com que alunos e em que circunstâncias. Dewey (*in* Alarcão & Tavares, 2003), defende que a necessidade de observação prende-se não só com a preocupação de descobrirem a atuação do bom professor, mas também com o objetivo de observarem o modo como professores e alunos interagem uns com os outros.

Este modelo “*reconhece ao futuro professor um papel activo na aplicação experimental dos princípios que regem o ensino e a aprendizagem, na análise das variáveis do seu contexto e na inovação pedagógica*” (Alarcão & Tavares, 2003: 21). Estes autores pretendem levar a refletir aos futuros professores o processo de ensino-aprendizagem, a observação de outros professores, a análise e desenvolver instrumentos essenciais à sua futura prática procurando-se uma integração da teoria na prática (2007).

Cenário behaviorista – Alarcão & Tavares (2003) dizem-nos que a prática pedagógica deve ser gradual e acompanhada, processada com base nas observações, experiências e práticas pedagógicas, obedecendo à definição operacional dos objetos, à responsabilidade e à individualização. Baseia-se numa estrutura na análise de situações de microensino, isto é, o professor é concebido como um técnico de ensino cuja formação parte das competências adquiridas e prevalece o conhecimento teórico, dá-se mais importância à forma como se

ensina e não ao conteúdo que é transmitido ao ensinar. Neste cenário, cabe ao supervisor definir os objetivos que o futuro professor deve atingir, construir programas de treino e avaliar o desempenho do supervisionado.

Cenário psicopedagógico – Este cenário tem como objetivo principal da supervisão pedagógica ensinar os professores a ensinar (Stones, *in* Alarcão & Tavares, 2003). Supervisionar, além de ensinar a ensinar, é também refletir sobre as práticas atuais de orientação pedagógica.

A supervisão da prática pedagógica reside numa relação dialética entre a teoria e a prática, sendo que a teoria ilumina a prática pedagógica que, por sua vez, elucida a teoria, já que exige um aprofundamento cada vez maior e uma observação cada vez mais criteriosa. O período de supervisão consiste, essencialmente, em três etapas: inicia-se com a preparação da aula com o professor, para depois discuti-la e finalmente conclui-se com a avaliação do ciclo de supervisão (Alarcão & Tavares, 2003).

Cenário pessoalista – Este cenário propõe programas de autoconhecimento/desenvolvimento a partir da consciencialização das conceções pessoais e visa o desenvolvimento psicológico do professor, com vista a uma maior maturidade. Assim, a formação deve partir da análise das conceções pessoais, através das suas crenças, valores, interesses e necessidades e centra-se em experiências de formação que favorecem a reflexão sobre si.

O objetivo do processo de ensino/aprendizagem é ajudar o profissional a desenvolver capacidades para resolver problemas, competências e ensiná-lo a explorar os conhecimentos de que dispõe e tomar decisões conscientes que permitam adaptação às exigências de diferentes contextos. Sendo essencial a relação entre o supervisor e o supervisionado (Alarcão & Tavares, 2003).

Cenário ecológico – Relativamente a este cenário, Alarcão (1994) tem em conta as variáveis de contexto no processo de supervisão, que tem por função promover e gerir experiências diversificadas em contextos variados e proporcionar transições ecológicas entre novos papéis, novas atividades e novas pessoas legitimando assim o contexto. A junção destes três fatores atividades, papéis e relações pessoais, são decisivos no desenvolvimento humano e profissional, sendo que o último é visto como um processo interativo, inacabado e dependente do indivíduo e das possibilidades do meio.

A supervisão deixa de estar restringida à prática pedagógica para assumir a função de possibilitar experiências de interação dos professores com o meio onde estão integrados e com as pessoas que pertencem a esse mesmo meio, facilitando assim a adaptação do professor em formação ao meio onde irá desempenhar o seu papel profissional ao longo da sua carreira, envolvendo-o no ambiente da escola, sendo assim uma base estruturante da própria supervisão pedagógica. Este cenário deixa definitivamente de lado a ideia de professor como instrutor e abraça as novas tarefas profissionais do professor envolvendo-o (Alarcão & Sá-Chaves, 1994 e Formosinho, 2002c).

Este modelo de supervisão situa-se na perspetiva da supervisão como apoio à formação e inovação, visando a melhoria do desempenho docente, conceptualizando a formação e o desenvolvimento como um processo de ciclo de vida e o processo educativo como processo permanente.

Alarcão & Sá-Chaves (1994) e Formosinho (1997), no âmbito deste modelo, definem supervisão como um processo sistemático em que um candidato a professor recebe apoio, suporte e orientação de um professor mais experiente e especializado, para fazer a sua aprendizagem profissional, em diálogo-comunicação com a instituição de formação e com uma abertura deliberada à comunidade e à cultura envolventes.

Cenário reflexivo – Com Schön (1987) e Zeichner (1993) a dimensão reflexiva veio assumir um papel importante na abordagem reflexiva da supervisão. A reflexão é uma forma de desenvolver um conhecimento profissional contextualizado e sistematizado numa permanente dinâmica interativa entre a ação e o pensamento.

No modelo reflexivo, os profissionais detêm um saber prático que requer ser teorizado depois de refletido e tem uma enorme importância no desenvolvimento pessoal do professor em formação. A capacidade de reflexão sobre a sua prática letiva será, ao longo da sua carreira, o motor do seu desenvolvimento profissional.

O supervisor, como prático experiente, tem a tarefa de orientar, estimular, exigir, apoiar e avaliar. Sendo que a reflexão individual e conjunta levará o professor a questionar as suas próprias ações e atitudes e a modificá-las com o intuito de melhorar todo o processo de ensino-aprendizagem em que se encontra envolvido (Alarcão & Tavares, 2003).

Se considerarmos a supervisão como sendo uma prática reflexiva, então tem que existir uma colaboração entre professores e supervisores, num esforço conjunto para compreender situações complexas de ensino, de partilha, de perceções e de procura de estratégias de ação

conducentes à melhoria do ensino. Esta partilha é essencial para o desenvolvimento da reflexão sobre a prática, promove um diálogo interativo, um questionamento sobre as práticas quotidianas e uma construção do saber profissional com base na experiência do próprio professor e nos contributos teóricos e experienciais de todos os intervenientes (Nóvoa, 1992; Alarcão, 1996; Vieira, 1993).

Num sistema que se pretende dinâmico, o supervisor pedagógico deve ser encarado como um ecologista social: “[...] este supervisor procura estabelecer uma cultura de trabalho reflexiva e orientada para o questionamento, que desenvolva a independência e interdependência e promova o desenvolvimento de professores capazes de serem autores de si próprios, responsáveis e empenhados numa autorrenovação colaborativa para benefício de todos os alunos.” (Formosinho, 2002a: 20).

Cenário dialógico- Esta nova abordagem de supervisão acentua aspetos dos cenários pessoalista e desenvolvimentalista e destaca a dimensão política e emancipatória da formação. Waite (in Alarcão & Tavares, 2003), defende a supervisão dialógica e contextualizada e diz que a linguagem e o diálogo crítico assumem um papel importante na construção da cultura e do conhecimento específico dos professores, na explicitação das circunstâncias contextuais, escolares e sociais que determinam o exercício da profissão docente. O supervisor, dotado do seu conhecimento profissional e das suas competências interpessoais, é um parceiro, tal como outros professores, e dinamiza o diálogo com o objetivo de provocar mudanças nos contextos educativos (idem, 2003).

Cenário clínico - O cenário clínico tem como ponto de partida a “prática de ensino do professor orientado” (Alarcão & Tavares, 2007: 24). Este modelo introduz o ciclo da supervisão, que comporta as fases de: reunião; pré-observação, observação e pós-observação. Estas fases podem ser subdivididas nas diversas tarefas que o orientador deve desenvolver com o estagiário.

O supervisor tem um papel de conselheiro, implicando o envolvimento ativo e dinâmico do formando e a colaboração entre ambos. Ao formando cabe a iniciativa de pedir ajuda ao supervisor para a resolução dos problemas e dificuldades encontradas no seu quotidiano, numa atitude ativa de empenhamento profissional. O aperfeiçoamento da prática docente é feito com base na observação e análise das situações reais de ensino.

Estes modelos de supervisão que apresentámos complementam-se, na medida em que cada um valoriza aspetos significativos da prática supervisiva, permitindo assim, alcançar os objetivos da Supervisão Pedagógica. Também temos consciência que o uso que fazemos deles

pode limitar a reflexão e bloquear outras perspectivas. Por isso, achamos pertinente referir algumas dimensões no processo de supervisivo.

3.4. Dimensões do Processo Supervisivo

Dimensão Ética

O termo ética deriva do grego *ethos* (caráter, modo de ser de uma pessoa), ou seja, é um conjunto de valores morais e princípios que norteiam a conduta humana na sociedade. A questão da ética assume um papel fundamental no desempenho da profissão e a Supervisão é um campo privilegiado para a promoção e implementação de princípios éticos.

Segundo Marques (2007), a ética, sendo um conjunto de princípios e enunciados criados pela razão, é uma racionalização do comportamento humano. Um profissional comprometido com a ética não se deixa corromper em nenhum ambiente, ainda que seja obrigado a viver e conviver com ele. O profissional tem o dever ético de ser integralmente honesto, pois transgredindo os princípios da honestidade, não se prejudica só a si próprio, mas toda uma classe e até uma sociedade. A ética profissional é muito importante e indispensável, tanto na vida social como na vida profissional, pois é preciso ter ética para ser um bom profissional.

Na linha deste autor, ser supervisor implica uma consciência ética da sua função, agir em conformidade com os seus princípios éticos, promover uma atitude de responsabilidade, considerar cada caso único e não generalizá-lo, conhecer um conjunto de valores e obrigações, que lhe permite tomar decisões coerentes e conscientes. A responsabilidade ética do supervisor passa pela responsabilidade social que estabelece com todos aqueles que fazem parte da Comunidade Educativa da sua escola.

Para tal, o supervisor deve ser impulsionador de um verdadeiro diálogo através da partilha de ideias, de sentimentos e de saberes; respeitar e saber aceitar com serenidade diferentes pontos de vista; ser exigente consigo próprio e com os outros, não se deixar levar por desigualdades de tratamento (reflexo das relações mais próximas); saber ouvir (escuta ativa); ser solidário; promover a colaboração, a cooperação, a autorregulação e a reflexão com base da autoconfiança.

Concluindo, concordamos com Marques (2007) quando nos diz que a supervisão é uma questão ética porque é um ato profissional refletido, sustentado nos processos de interação pedagógica que são sempre referidos aos seus contextos e que visam ideologias educacionais

que, por definição, não relevam da mera objetividade científica, mas representam um conjunto articulado de crenças sobre ensinar e aprender, sobre o Homem e a vida, sobre o ofício de aluno e o ofício de professor.

Na função supervisiva, a dimensão ética visa promover uma atitude compreensiva onde é fundamental melhorar a qualidade profissional, pois temos a obrigação de contribuir eticamente na formação dos futuros professores. No que toca às funções do supervisor implica caminhar junto do supervisionado, numa visão horizontal de liderança (que se vai construindo através dos princípios éticos da profissão docente, ao longo do processo supervisivo), promovendo uma aprendizagem, com base na confiança, no respeito mútuo e com vista ao crescimento conjunto.

Dimensão Pessoal e Interpessoal

Tavares (1996: 32) afirma que as relações pessoais e interpessoais assumem uma importância vital, pois *“é por elas que passa a nova dinâmica que se pretende imprimir às mais variadas organizações, bem como às estratégias e às lideranças que se implementam em função dos mais variados objetivos a serem atingidos (...)”*. As relações interpessoais *“são laços ou redes de laços que ligam e interligam as acções das pessoas entre si”*. É nelas, que as pessoas *“se conhecem, sentem, agem, aprendem e vivem”*. O desenvolvimento pessoal é a competência fundamental de todo o profissional da docência (*idem*, 1997: 69). A escola é vista como *“uma comunidade de sujeitos na qual o desenvolvimento das relações pessoais no seu sentido mais autêntico e genuíno deverá estar no centro das atitudes, dos conhecimentos e da comunicação”* (*ibidem*, 2001: 31).

A supervisão conduz ao desenvolvimento da dimensão pessoal e interpessoal do professor, na medida em que o supervisor pedagógico é um facilitador e mediador das relações interpessoais no seio de uma organização. A supervisão tem como objetivo desenvolver o sentido crítico dos professores, para que todos sejam capazes de conhecer a realidade e saber interpretá-la.

O supervisor incentiva o seu autoconhecimento, autodesenvolvimento e a reflexão, quando ajuda o professor a gerir a compreensão dos seus sentimentos e emoções, promovendo, assim, a sua autoformação, aumentando a consciencialização, a capacidade de trabalho cooperativo e o entusiasmo pela profissão. O supervisor deve ser capaz de promover o diálogo, saber ouvir, conduzir para a consciencialização e fazer com que o grupo se interpele continuamente, promovendo a tomada de decisão que faz com que aqueles que com ele trabalham fiquem mais maduros, responsáveis e comprometidos com a realidade. É

necessário que o supervisor acredite na pessoa e no grupo, segundo Paulo Freire *“Educar é uma questão de Amor”*.

A supervisão conduz ao desenvolvimento da dimensão pessoal e interpessoal do professor, na medida em que o supervisor pedagógico é um facilitador e mediador das relações interpessoais no seio de uma organização.

Assim, pensamos que o exercício da Supervisão melhora a dimensão pessoal e interpessoal do professor, uma vez que *“o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”* (Nóvoa, 1992b: 15). Além disso, pode propor o trabalho colaborativo assente em relações abertas, sinceras e colegiais, que vão sendo progressivamente construídas e desenvolvem o sentido crítico dos professores, para que todos sejam capazes de conhecer a realidade e saibam interpretá-la.

Dimensão Cultural da Supervisão

A escola como uma entidade promotora de valores deve investir na qualidade relacional, promovendo uma verdadeira cultura de escola, com uma identidade própria. *“A escola enquanto instituição nunca deixou de privilegiar a metáfora cultural”* (Costa, 1996: 137), isto é, a escola, enquanto organização cultural deve construir a sua cultura respeitando a diversidade que lhe é inerente e privilegiar uma cultura de integração que nem sempre é fácil e que se assume, cada vez mais, como uma realidade. *“As escolas eficazes são aquelas que, ao longo dos tempos, construíram um sistema de crenças, suportado por formas culturais que atribuem significado ao processo educativo”* (Costa, 1996: 131), ou seja, fazem valer a sua cultura, valorizando-a e atuam em função dela.

Despertar para a cultura, propor a troca intercultural e construir uma sociedade mais aberta, formada por cidadãos com competências crítico-reflexivas que lhes permitem compreender novos contextos, saberes e identidades é cada vez mais importante porque os alunos, nos dias de hoje, apresentam uma pluralidade de saberes e culturas que potenciam transformação constante do contexto educativo.

Patrício (1992) diz-nos que a supervisão se insere num novo conceito de escola, que designa por «escola cultural». A promoção da cultura constitui-se como a finalidade mais elevada da escola: *“o sentido profundo da função cultural é, deste modo, de humanização personalizadora: personalizar o homem; humanizar a pessoa; personalizar a humanidade”* (Patrício, 1993: 307). O supervisor deve, então, ser promotor desta dimensão cultural. Na supervisão, todo o processo,

onde atuam professores e supervisores deve estar direcionado para a descoberta do outro, pela interação cultural.

A escola deve ser um espaço se aprende pela cultura e onde os agentes que atuam na supervisão se encontram como portadores de cultura reflexiva e colaborativa. O percurso supervisivo deve promover aprendizagens com base na estimulação da curiosidade, cujas marcas de identidade cultural constituem o resultado das suas vivências, interpretações do Mundo, da capacidade de analisar e de criticar. Ao ser encorajado pelo supervisor, o professor torna-se capaz de identificar aspetos que necessita de (re)formular, e consequentemente, melhorar, praticando uma pedagogia mais aberta e direcionada para a transculturalidade (Day, 2001).

Este agir pela promoção, pela compreensão e em função da Cultura dos professores resulta também da relação dialogante que existe entre professores e supervisores que, ao refletirem em conjunto, se assumem como parceiros promotores de um Ensino caracterizado por boas práticas que promovem um professor cada vez mais transcultural, sabendo identificar as suas necessidades de aprendizagem sem quaisquer constrangimentos e sem medos de abrir as portas da sala de aula tornando-a numa sala sem paredes e com janelas abertas para o Mundo.

A educação e a cultura devem unir-se assegurando uma escola capaz de preservar a herança cultural e proporcionar oportunidades de criação e fruição cultural.

Por isso, o supervisor do 1º CEB pode tirar partido da cultura de cada professor e propor uma interação entre pares com o intuito de fomentar aprendizagens significativas, motivantes e socializadoras, além de potenciar uma cultura de escola ativa, inovadora e em permanente construção e desenvolvimento; e promover o desenvolvimento organizacional motivando o supervisionado para a operacionalização das prioridades educativas da instituição.

Dimensão Científica e Pedagógica

A concretização desta dimensão científica e pedagógica é predominantemente marcada pelas determinações curriculares procedentes do Ministério da Educação e Ciência e do Agrupamento de Escolas ou Escola não agrupada a que o supervisor e o supervisionado pertencem. O artigo 3º, do despacho nº. 13981/2012, diz-nos que o docente deve: orientar a sua ação em benefício das aprendizagens dos alunos; selecionar as melhores abordagens de ensino; analisar as suas aulas sob o ponto de vista da eficácia dessas abordagens; criar um

ambiente educativo assente em valores comumente reconhecidos, tratando os alunos com a dignidade que esses valores preconizam e assegurando que eles procedam do mesmo modo; ter presente a especificidade de papéis de ‘alunos’ e de ‘professores’ não deixando de considerar as fronteiras que lhe são inerentes.

Esta dimensão reporta-se aos conteúdos disciplinares que o docente leciona e aos elementos didáticos e relacionais fundamentais para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem desses conteúdos. Podemos associar a supervisão ao ato de supervisionar práticas pedagógicas com o objetivo de ‘*ensinar a ensinar*’ e de desenvolver no professor competências para a resolução de problemas. Neste contexto, o supervisor trabalha com o professor no âmbito da aprendizagem de conceitos, num clima de estimulação permanente onde se exige uma abertura ao diálogo, numa lógica de partilha de ideias.

Segundo Alarcão (1999: 264) “*ser supervisor é um modo especializado de ser professor: professor de professores, pelo que o conhecimento profissional do professor constitui a base do conhecimento profissional do professor*”. Nesta dimensão, o supervisor deve orientar e regular práticas pedagógicas e monitorizar a implementação de documentos estruturantes de cada agrupamento de escolas.

Esta dimensão deve ser entendida como uma mais-valia na medida em que as orientações do supervisor ajudam o professor a caminhar no âmbito do desenvolvimento da sua autonomia profissional.

Dimensão Cognitiva da Supervisão

Segundo Formosinho (2002c) e Alarcão (2002, 2003) o comportamento humano fundamenta-se na estrutura cognitiva. Deste modo, o supervisor deve encaminhar o professor para o seu desenvolvimento cognitivo, de acordo com as suas necessidades específicas de aprendizagem. Fazer supervisão não é um processo meramente técnico, mas sim um processo social, em que a dimensão cognitiva e a relacional se conjugam instrumental e estrategicamente em função do desenvolvimento da escola e o desenvolvimento profissional dos professores (Alarcão, 2002). Ou seja, os processos cognitivos e afetivos interrelacionam-se e influenciam-se mutuamente.

Segundo Formosinho (2002c), a supervisão pressupõe desenvolvimento cognitivo do outro, estimulando as suas competências ao nível do pensamento. Pretende-se, assim, que a aprendizagem feita pelos professores em contexto supervisivo envolva a aquisição de estruturas ou esquemas cognitivos que participam no comportamento saudável. O professor

deve ser capaz de utilizar a percepção e a memória para as tomadas de decisões, e estimular os seus mapas cognitivos que dirigem o seu comportamento. Para o supervisor é importante ter a consciência desta realidade para que consiga ser mediador, adequando o tipo de interações a estabelecer com os professores supervisionados, estimulando-os.

Vasconcelos (2009: 94) acrescenta que *“à capacidade de analisar e discutir criticamente os contextos em que ele próprio, os outros e a escola, se situam, bem como os sinais indicadores de mudança a efectuar, há que conjugar a capacidade de criar novas situações de observação e inteligibilidade dos fenómenos e das situações, pela construção, tanto quanto possível partilhada de sentidos (...)”*. Assim as novas funções do supervisor implicam conhecimento ao nível das pessoas e da sua actuação em grupo, ao nível da profissão, da organização e do contexto sociocultural e político” (idem, 2009: 95). Ou seja, conhecimento da escola como organização; conhecimento dos membros da escola e das suas características como indivíduos e como grupos; conhecimento institucional e profissional; e o conhecimento das ideias e das políticas atuais da educação.

Dimensão Avaliativa

Alarcão & Tavares (2007) dizem-nos que o supervisor deverá desenvolver, junto dos supervisionados, um conjunto de capacidades e atitudes com vista à excelência e à qualidade. A supervisão é uma ação multifacetada, faseada, continuada e cíclica. O supervisor, ao longo do período da avaliação, deve ter:

- ✓ A capacidade de prestar atenção e o saber escutar;
- ✓ A capacidade de compreender, manifestar uma atitude de resposta adequada, de integrar as perspetivas dos formandos, buscar a clarificação dos sentidos e construção de uma linguagem comum, de comunicar verbalmente e não verbalmente, de parafrasear e interpretar, de cooperar, de interrogar;
- ✓ Espírito de autoformação e desenvolvimento;
- ✓ Capacidade de identificar, aprofundar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da profissão;
- ✓ Capacidade de resolver problemas e tomar decisões;
- ✓ Capacidade de experimentar e inovar uma dialética teoria-prática;
- ✓ Capacidade de refletir e fazer críticas e autocríticas, de modo construtivo;
- ✓ Consciencialização da responsabilidade que cabe ao professor relativamente ao sucesso dos seus alunos;
- ✓ Entusiasmo pela profissão e empenhamento nas tarefas;

- ✓ Capacidade para trabalhar com elementos envolvidos no processo educativo.

A fase da observação de aulas encontra-se intimamente ligada à supervisão, que é um processo de co-construção de uma visão: que engloba uma visão aprofundada; a capacidade de previsão; a capacidade de retrovisão; e uma “segunda visão” / intuição (Stones, 1984 *in* Coelho & Rodrigues, 2008).

As situações de supervisão devem caracterizar-se por uma relação interpessoal dinâmica, encorajadora e facilitadora de um processo de desenvolvimento e aprendizagem, consciente e comprometido. Um processo de supervisão tem de assentar nas capacidades de observação, para compreender as razões e o alcance dos fenómenos observados e as motivações dos sujeitos implicados. A função do supervisor será sustentar a formação e a atividade profissional dos supervisionados e, ainda, promover a mudança positiva, monitorizar, recomendar, desafiar, pesquisar e desenvolver o espírito crítico dos supervisionados (Coelho & Rodrigues, 2008).

Numa perspetiva colaborativa do papel do supervisor, podemos definir as suas competências na área da supervisão, na área de observação e na área da didática. Tendo por base as diferentes áreas de intervenção e respetivas competências, o supervisor deve informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar, no quadro de um ciclo de supervisão que são constituídos por várias fases:

Ciclo de Supervisão		
Vieira (1993)	Alarcão & Tavares (2007)	Coelho & Rodrigues (2008)
1ª Pré-observação	1ª Pré-observação	1ª Pré-observação
2ª Observação	2ª Observação	2ª Observação
3ª Pós-observação	3ª Análise dos dados	3ª Análise dos dados
	4ª Pós-observação	4ª Pós-observação
		5ª Análise do ciclo de supervisão

Quadro2- Ciclo de Supervisão

Analisando este quadro, verificamos que existem algumas fases que são iguais, nomeadamente o encontro pré-observação que se refere ao encontro que ocorre antes do início de uma atividade educativa e visa ajudar o supervisionado. Nesta fase é fundamental que o supervisor estabeleça uma comunicação clara e objetiva esclarecendo suas regras e as fundamentações que irão reger a prática (Coelho & Rodrigues, 2008; Vieira, 1993; Alarcão & Tavares, 2007).

A fase da observação é baseada no princípio do acompanhamento científico, pedagógico e didático do supervisionado reveste-se de grande importância, na medida em que contribui para um menor isolamento da atividade docente e cria condições para a melhoria do desempenho profissional e constitui o período em que se realiza um conjunto de atividades destinadas a obter dados e informações sobre o processo de ensino/aprendizagem. Esta observação compreende duas fases: o registo e a interpretação (Coelho & Rodrigues, 2008; Vieira, 1993; Alarcão & Tavares, 2007).

A fase da pós-observação é permeada por uma reflexão sobre o ser professor e sobre a interação obtida com os alunos em contexto da prática. Por meio dos registos, das dúvidas, das hipóteses levantadas e dos caminhos escolhidos junto do supervisor, a aprendizagem deve ser consolidada. Portanto este encontro é marcado pelo carácter avaliativo, o que não significa dizer que a avaliação não decorreu ao longo do processo (Coelho & Rodrigues, 2008; Vieira, 1993; Alarcão & Tavares, 2007).

Vieira (1993) destaca o encontro de pré-observação e o de pós-observação e diz-nos que é conveniente que ocorra com intervalos de tempo, com o intuito de analisar e avaliar o processo para que ocorra uma reflexão crítica, para que as sugestões e as eventuais alterações sejam introduzidas no decorrer do período da prática pedagógica.

Segundo Caetano (2008), no processo da supervisão é importante que o supervisor:

- ✓ Seja objetivo, procurando identificar factos e resultados obtidos pelo avaliado ao longo do ano, no sentido de suportar e sustentar a avaliação;
- ✓ Utilize com equilíbrio e justiça toda a escala de avaliação, tendo presente que os níveis extremos também se aplicam;
- ✓ Garanta que o sistema de avaliação seja um instrumento ativo para evidenciar o mérito e promover a excelência e evite erros-tipo inerentes ao ato de supervisão (como por exemplo: a tendência para que a opinião global sobre o avaliado influencie a apreciação pontual em cada atributo; a tendência pela atração dos pontos médios da escala; a tendência para sobrevalorizar os comportamentos que mais se identificam com as conceções ou padrões de comportamento do avaliador, por comparação com o desempenho de outros professores; a tendência de sobrevalorizar os níveis reais de desempenho; a subvalorização do desempenho real dos avaliados; a tendência para sobrevalorizar, negativa ou positivamente, os comportamentos observados perto do fim do período a que se comporta a avaliação; e a tendência para

estabelecer uma relação de causalidade entre o desempenho do avaliado e fatores internos a essa pessoa, ignorando o contexto).

Segundo Vieira & Moreira (2011), é entre o ideal e o real que a supervisão pedagógica e a avaliação do desempenho profissional podem desempenhar o seu papel principal. Daí a expressão supervisão pedagógica, onde o adjetivo se reporta ao objeto da supervisão e à sua natureza educacional, que pode ser traduzida nas ideias, “ensinar a ensinar” e “aprender a ensinar”.

A tarefa complexa do supervisor desenvolve-se numa dimensão analítica, isto é, relativamente aos processos de operacionalização da monitorização da prática pedagógica, e numa dimensão interpessoal / processos de interação entre os sujeitos envolvidos, que exerce um papel regulador no processo de supervisão. Estas duas dimensões complementam-se, não funcionando uma sem a outra (Vieira & Moreira, 2011).

Estas autoras continuam a preocupar-se com o desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, o que implica uma defesa de uma orientação transformadora para a pedagogia escolar, com implicações nas práticas de supervisão, importando encontrar modos de inter(ação) que favoreçam a emancipação profissional. Dada a complexidade da avaliação de desempenho, impõe-se sempre uma atitude vigilante de autocontrolo e auto questionamento por parte do supervisor (Vieira & Moreira, 2011).

Na Escola atual, a supervisão é cada vez mais complexa, não só pelas implementações constantes de sistemas de avaliação de desempenho, mas também pelos professores, que cada vez mais desempenham outros papéis sociais, os quais não têm sido supervisionados nem devidamente considerados na sua avaliação.

Neste contexto, a supervisão do trabalho docente visa a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e proporciona orientações para o desenvolvimento profissional do próprio professor (Decreto Regulamentar nº 2/2008).

Síntese

Procurámos, neste capítulo, abordar as ideias-chave sobre a supervisão; quais as funções e competências do supervisor pedagógico; procurámos situar o leitor nos vários cenários/modelos da supervisão e por fim refletimos sobre algumas dimensões do processo superviso. Abordámos estas temáticas porque no nosso entender são muito pertinentes, ajudaram-nos a refletir e sobretudo assentam na base empírica da nossa investigação.

Falar, hoje, sobre estas temáticas não é fácil porque a escola está sempre em mudança, as políticas educativas também, o que influencia o percurso normal do processo da supervisão e que haja algumas lacunas ou falta delas nas nossas escolas.

Segundo Alarcão e Canha (2013), é neste mundo instável e dinâmico que nós realizamos a nossa atividade. Viver e exercer uma profissão implica envolvimento pessoal num processo contínuo de desenvolvimento, de modo a que cada um construa e reconstrua o seu conhecimento e a sua forma de refletir, agir e saber estar ao longo da vida.

Supervisão, segundo os mesmos autores (2013: 19), é *“um 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”*. Este acompanhamento é contextualizado em pessoas que estão em desenvolvimento e têm uma intencionalidade orientadora, formativa, transformadora, interativa, reflexiva e autonomizante. Pode ser realizado num contexto formativo, estimulante centrado nas possibilidades de desenvolvimento; ou num contexto inspetivo, fiscalizador, com intenção de controlar, sinalizar realidades, contextos e objetivos para depois informar e desenvolver os profissionais educativos prevenindo desvios e evitando punições.

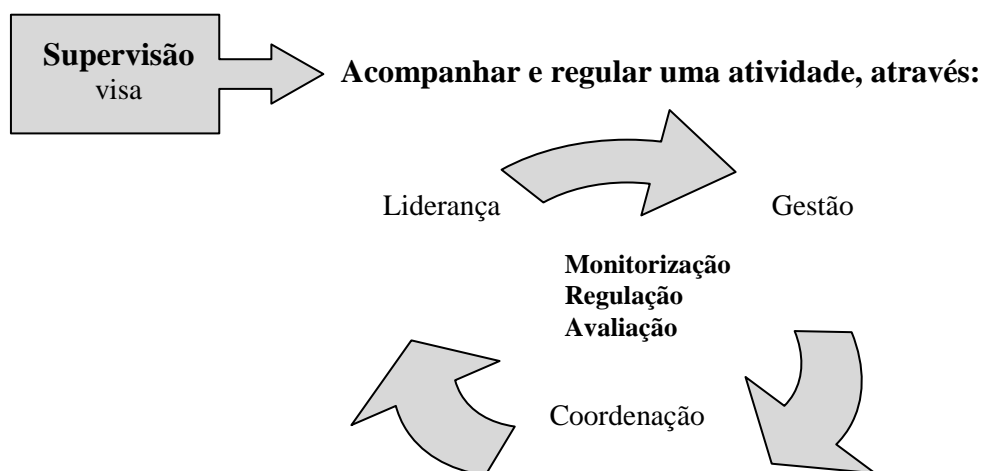


Figura 4- Definição de Supervisão (Adaptado de Alarcão & Canha, 2013: 20)

Os mesmos autores acentuam o caráter de acompanhamento e monitorização e destacam a dimensão colaborativa, como uma das tendências da atualidade. Colaboração é um instrumento que serve o desenvolvimento das pessoas e atividades que elas se envolvem, está intimamente ligada à relação entre as pessoas. Para que exista relação colaborativa é necessário muita persistência, tempo, dedicação, diálogo, partilha de responsabilidades, proporcionando benefícios para todos os intervenientes. Esta relação assenta em atitudes individuais de disponibilidade para acolher o saber e a experiência de outros, evoluindo na interação com eles e questionando o próprio conhecimento.

Em seguida desenvolvemos o nosso estudo empírico sobre o perfil de competências do supervisor pedagógico do 1º CEB.

Parte II- “Perfis de Competências do Supervisor Pedagógico em Escolas do 1º CEB”

1. Metodologia da Investigação

*“[...] Não tenho explicações
Olho e confronto
E por método é nu meu pensamento [...]”
Andresen (1967)*

1.1. Motivação para o estudo

A reflexão realizada na primeira parte deste estudo teve como objetivo aprofundar a temática que pretendemos estudar, levantar questões, operacionalizar conceitos, situar, conhecer novos contextos e perspetivar o que se pretende realizar. Importa, agora, contextualizar estes conhecimentos no estudo de uma população real, através de um processo de investigação.

Deste modo, ao longo deste capítulo é nossa intenção proceder à delimitação do problema em estudo, esclarecendo a sua natureza e justificação. Definimos os objetivos para o estudo empírico e damos conta dos processos metodológicos utilizados, fundamentando a opção pela realização de estudo de caso como estratégia de investigação.

A escolha deste tema muito tem a ver com o facto de, enquanto professora do 1º CEB e supervisanda, ter observado ao longo dos últimos anos a existência, no terreno, de diferentes perfis de competências do supervisor pedagógico. A escolha dos agrupamentos onde se realizou o estudo obedeceu a aspetos e características adequadas aos objetivos que nos propusemos estudar.

Adicionalmente procurámos desenvolver uma temática que estivesse totalmente integrada na área do mestrado em “Supervisão e Orientação Pedagógica” e, por conseguinte, trabalhar um tema com pertinência e aplicação prática nas escolas públicas portuguesas.

Os primeiros passos dados no aprofundamento do tema e, em particular, na revisão da literatura, permitiram-nos perceber que, não sendo uma questão nova, ainda se está um pouco longe de se encontrar o perfil de competências do supervisor pedagógico do 1º CEB, ainda que tal tenha sido alvo de grande interesse por parte dos investigadores. A quase inexistência de estudos a este nível, em Portugal, e a evolução do sistema educativo ao nível da supervisão, como um processo aberto, dinâmico e continuado, veio contribuir para que a questão se pusesse com maior pertinência. A revisão da literatura que temos vindo a fazer em

torno desta temática e a experiência/vivências de Formosinho (2002b,c), Alarcão & Tavares (2003), Vieira (1993), entre outros investigadores dizem-nos que é um tema bastante complexo e alargado.

1.2. Objetivos e problema de pesquisa

Com este trabalho pretendemos aprofundar conhecimento sobre os perfis de competências de um Supervisor Pedagógico, no contexto português de 1º CEB.

Para tal, procuraremos identificar representações sobre competências de supervisão de professores do 1º CEB do concelho de Abrantes, bem como as potencialidades e obstáculos que emergem da concretização desta função em contexto escolar.

Em torno deste problema de pesquisa, surgem várias questões de investigação pertinentes para este estudo:

- ✓ O que entendem os professores do 1º CEB por supervisão pedagógica?
- ✓ Que práticas supervisivas são desenvolvidas nas escolas do 1º CEB?
- ✓ Que características/competências são identificadas como fundamentais para o supervisor do 1º CEB?

Este problema de pesquisa é bastante pertinente, na medida em que nos pode trazer algumas orientações pedagógicas, quer a nível profissional, quer social, e algo novo e útil para a nossa comunidade educativa, mais concretamente para o concelho de Abrantes.

Segundo Leandro & Freire (1997), na realização de um estudo é indispensável partir da definição de objetivos, pois são eles que, quando operacionalizados, orientam a condução de uma investigação.

Foi perante a consciencialização da problemática que esta investigação surgiu e que estabelecemos os seguintes objetivos:

- Compreender o pensamento e conceções de Professores do 1º CEB sobre a Supervisão Pedagógica;
- Analisar e caraterizar práticas supervisivas de professores do 1º CEB;
- Analisar e caraterizar perfis de competências do supervisor pedagógico (no contexto do 1º CEB, do concelho de Abrantes);
- Definir uma proposta de perfil de competências do supervisor pedagógico no 1º CEB.

Estes objetivos foram pensados numa perspetiva de encontrar respostas para as nossas questões, de procurar conhecimentos que sejam úteis para a comunidade educativa e de contribuir para melhorar a qualidade profissional e humana dos professores/supervisores.

1.3. Tipologia do estudo

Neste estudo foi utilizada uma metodologia de natureza qualitativa, que visa a compreensão do fenómeno, que se socorre de dados qualitativos e quantitativos. A investigação qualitativa é uma abordagem que permite ao investigador, através da redução, apresentação e interpretação dos dados recolhidos na investigação, uma melhor compreensão do real.

Bogdan & Biklen (1994) dizem-nos que tanto os métodos qualitativos como os quantitativos podem ser utilizados e combinados, de forma intencional e estratégica, nos processos investigativos, dependendo das finalidades do próprio estudo. Partilhando esta lógica de articulação metodológica, pretendemos integrar diferentes métodos e técnicas que concorrem para um mesmo fim: compreender o objeto em estudo nas suas múltiplas inter-relações, traduzidas quer nos objetivos delineados, quer nas questões de pesquisa que irão orientar o percurso desta investigação.

Mais especificamente, trata-se de um estudo de caso, em que o ‘caso’ incide sobre os professores do 1º CEB do concelho de Abrantes, estudados relativamente às suas representações e opiniões sobre a supervisão e as características do supervisor do 1º CEB. Esta metodologia de investigação é frequentemente utilizada nas Ciências Sociais, pois é apropriada quando procuramos compreender, explorar, descrever acontecimentos e contextos complexos. A escolha dos agrupamentos onde se realizou o estudo obedeceu a aspetos e características adequadas aos objetivos que nos propusemos estudar, à proximidade geográfica que temos deles, ao fato de sermos naturais deste concelho e à relativa facilidade de acesso ao mesmo. O público-alvo do estudo foi, por isso, não probabilístico, não aleatório e criterial, centrando-se na seleção de um concelho por conveniência (Coutinho, 2011).

Os estudos de caso são particulares e não podem ser completa e universalmente generalizáveis, podem, no entanto, ser transferíveis e fornecer indícios para a compreensão de contextos e realidades semelhantes às do caso estudado. A grande vantagem deste tipo de estudo é permitir ao investigador concentrar-se numa situação específica e/ou tentar identificar os diversos processos que interagem no contexto estudado.

Segundo Yin (1994), este método é adequado quando pretendemos definir os tópicos de investigação de forma abrangente, quando queremos considerar a influência do contexto de ocorrência do fenómeno em estudo e quando queremos socorrer-nos de múltiplas fontes de informação. Tem como base um conjunto de características associadas ao processo de recolha de dados e às estratégias de análise dos mesmos, ou seja, *“é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, principalmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos”* (2001: 32). Godoy (1995) também vai ao encontro das ideias de Yin.

Yin afirma que o estudo de caso *“não implica nenhuma forma particular de recolha de dados, os quais podem ser quantitativos e qualitativos, mas sim o uso de múltiplas fontes de evidência, convergindo para o mesmo conjunto de questões”* (1993: 32), sendo, por isso, uma das principais vantagens destes estudos o *“recurso a múltiplas fontes de dados”* (1994: 92). A utilização dessas fontes de evidência assegura as diferentes perspetivas dos participantes no estudo e permite criar condições para uma triangulação dos dados durante a fase de análise dos mesmos.

Tendo em conta que um estudo deve dar algo de significativo ao conhecimento já existente, a finalidade do nosso estudo de caso é holística, ou seja, o estudo de caso consiste numa *“(...) descrição analítica, intensiva, holística e globalizante de uma entidade bem definida, um fenómeno único ou uma entidade social única.”* (Merriam, 1988, in Matos & Carreira, 1994: 23), neste caso de um grupo de professores do 1º CEB de um determinado concelho, e visa preservar e compreender o caso no seu todo e na sua unicidade. Para isso, o investigador estuda o *“caso”* no seu contexto real, em profundidade, tirando todo o partido possível de fontes múltiplas de dados (observações, documentos, diários de campo, inquéritos, entrevistas, registos áudio, testemunhos...), sendo comum que num mesmo estudo se combinem entre si as diversas técnicas e instrumentos (Yin, 1994; Punch, 1998).

Segundo Mertens, o que define o *“caso”* não é só a metodologia que adotamos, mas o objeto de estudo, que tem de ser *“único, específico, diferente, complexo”* (1998: 166). Para alguns autores, o estudo de caso não constitui por si só uma metodologia de investigação específica, mas antes uma estratégia.

Bell diz-nos que *“(...) a grande vantagem deste método consiste no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interactivos em curso e é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo”* (1997: 22, 23).

Fortin (1999: 165) afirma que o que essencialmente caracteriza um estudo de caso “(...) é a subtileza com a qual é possível acumular dados sobre um caso particular (...)”, neste caso sobre o tipo de competências dos supervisores no 1º CEB.

Pensamos que a nossa escolha foi uma escolha metodológica adequada, no sentido em que se pretende estudar de uma forma aprofundada opiniões, atitudes, motivações, padrões de comportamento, modelos e perfis com o objetivo de analisar globalmente os resultados e, no final, dar ênfase aos mesmos.

1.3.1. Acesso ao Campo

Através de uma carta de apresentação, foi feito um pedido formal a cada um dos diretores de Agrupamento do concelho de Abrantes: Agrupamento de Escolas de Tramagal, Agrupamento de Escolas D. Miguel de Almeida e Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Fernandes. Este pedido foi feito no âmbito da investigação empírica e solicitámos as autorizações para realizar nos três agrupamentos: um inquérito por questionário a todos os Professores do 1º CEB; um inquérito por entrevista aos três diretores e aos três representantes do 1º CEB que fazem parte da direção; bem como ter acesso ao regulamento interno, ao projeto educativo e projeto curricular de cada agrupamento. Informámos, assim, todos os intervenientes sobre o que pretendíamos realizar, qual o período de realização, bem como os objetivos da nossa investigação (cf. anexo 1).

A assinatura de um termo de consentimento livre e esclarecido, autorizando a publicação dos dados, foi o primeiro passo desta investigação, porque sem ele, não era possível alcançar os objetivos pretendidos.

1.3.2. Caracterização da População em Estudo

A população define-se como “uma colecção de elementos ou de sujeitos que partilham características comuns, definidas por um conjunto de critérios” (Fortin, 1999: 202).

A população objeto do nosso estudo corresponde à totalidade dos professores do 1º CEB em exercício de funções no ano letivo de 2012/2013, distribuídos pelas escolas do concelho de Abrantes, e aos respetivos diretores e representantes de 1º CEB, a desempenharem funções durante o período da nossa investigação.

Dada a abrangência do estudo, centrado no concelho de Abrantes, consideramos oportuno descrever, de forma sintética, o contexto onde decorreu esta investigação, de forma a enquadrar globalmente esta investigação.

Primeiramente, caraterizamos o concelho de Abrantes e, posteriormente, cada um dos agrupamentos, através de uma análise documental ao Projeto Educativo e ao Projeto Curricular de cada Agrupamento.

a) Caraterização do Concelho de Abrantes



Figura 5- Mapa do concelho de Abrantes

O concelho de Abrantes localiza-se no centro do território de Portugal Continental e é ponto de transição de zonas distintas, como o Ribatejo, a Beira Baixa e o Alto Alentejo.

Tem uma área de 714,73 km², uma população 39 362 habitantes, distribuída por 19 freguesias, 15 das quais com caraterísticas rurais e as restantes quatro, Alferrarede, Rossio ao Sul do Tejo, São João e São Vicente inseridas no perímetro urbano.

Abrantes, sede de concelho, beneficia da proximidade ao centro das grandes acessibilidades rodoviárias e ferroviárias nomeadamente, no eixo da autoestrada Lisboa/Porto, pela A-23 e Linha da Beira Baixa.

A localização geográfica do concelho e a sua boa acessibilidade influenciou, e naturalmente continua a influenciar, as suas caraterísticas culturais.

Do ponto de vista dos recursos naturais, Abrantes usufrui de dois dos maiores recursos hídricos do país: o rio Tejo, que atravessa o concelho numa extensão de cerca de 30 km, e a albufeira de Castelo do Bode.

A população ativa do concelho trabalha, maioritariamente, no setor secundário.

Ao nível cultural e desportivo, destacam-se as seguintes infraestruturas: Biblioteca Municipal António Botto, Cine Teatro S. Pedro, Galeria Municipal de Arte, Museu Municipal

D. Lopo de Almeida, Associações Culturais/Coletividades, Parque urbano de S. Lourenço, Aquapólis, Parque Desportivo de Abrantes e Edifício Pirâmide – Centro de Novas Tecnologias de Abrantes.

Este breve enquadramento do concelho é revelador das suas potencialidades e indiciador de uma dinâmica que, propiciadoras da consecução das políticas educativas estabelecidas a nível nacional e local, contribuirão para a formação de cidadãos ativos e intervenientes na vida social, económica e cultural do país e do mundo.

b) Caraterização da rede Escolar

Caraterização do Agrupamento de Escolas de Tramagal

O Agrupamento Escolar de Tramagal é um agrupamento vertical, que engloba a escola: EB 2,3/S Octávio Duarte Ferreira – Tramagal (escola Sede), Centro Escolar de Tramagal, a Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico de S. Miguel do Rio Torto e o Jardim de Infância de S. Miguel do Rio Torto.

Estando o Agrupamento inserido num meio geográfico, sociocultural e político específico, a sua apresentação passa, inicialmente, pela caraterização desse contexto externo, que engloba a localidade do Tramagal.

O número de turmas, de alunos e de alunos por turma pode variar de ano para ano. A totalidade dos discentes situa-se entre os 500 e os 550, aproximadamente. De acordo com a variabilidade do número de alunos e de turmas estará o número de professores a exercer funções neste agrupamento. Este grupo de docentes é constituído por educadores de infância, professores do 1º ciclo, professores do 2º ciclo e professores do 3º ciclo e do ensino secundário, em regime diurno e ainda cursos vocacionados para a vida ativa, estabelecidos anualmente através da rede escolar.

Agrupamento de Escolas de Tramagal	
Escolas Básicas - 1º Ciclo	Nº de Professores
Centro Escolar do Tramagal	5
E.B. de São Miguel do Rio Torto	2
Nº total de Professores titulares de turma	7

Quadro 3 - Agrupamento de Escolas de Tramagal

Caraterização do Agrupamento de Escolas D. Miguel de Almeida

O agrupamento de escolas D. Miguel de Almeida, com sede na escola básica do 2º e 3º ciclo localizada na cidade de Abrantes, freguesia de S. João, foi criado no ano letivo 2002/2003. Posteriormente, as sucessivas integrações aumentaram a dimensão deste agrupamento, tornando-o num dos maiores, em área, do país.

Este agrupamento é composto, além da escola sede, por 14 jardins-de-infância e 14 escolas do 1º ciclo. A sua área de influência abrange as freguesias de Fontes, Souto, Carvalhal, Alferrarede, S. João, Mouriscas, Pego, Rossio ao Sul do Tejo, S. Miguel do Rio Torto, Alvega, Concavada, São Facundo, Bemposta e Vale de Mós. A sua população escolar é composta por alunos oriundos das freguesias urbanas e, maioritariamente, das freguesias rurais, incluindo alunos provenientes de outros países. Verifica-se uma vasta dispersão geográfica pelos cerca de 500 km² de área de abrangência do agrupamento, distando, o estabelecimento de ensino mais a norte do concelho ao mais ao sul, cerca de 50 km.

Agrupamento de Escolas D. Miguel de Almeida	
Escolas Básicas - 1º Ciclo	Nº de Professores
E.B. de Abrantes	4
E.B. de Rossio ao Sul do Tejo	6
E.B. Maria Lucília Moita	8
E.B. de Mouriscas	2
E.B. de Carvalhal	2
E.B. de Bemposta	4
E.B. de Pego	4
E.B. de Alvega/Concavada	4
Nº total de Professores titulares de turma	34

Quadro 4 - Agrupamento de Escolas D. Miguel de Almeida

Caraterização do Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Fernandes

O agrupamento de escolas Dr. Manuel Fernandes foi constituído no ano letivo 2007-2008, sendo o resultado de fusão do Agrupamento Horizontal de Abrantes Oeste com a Escola Secundária e com 3.º ciclo Dr. Manuel Fernandes, que nesse ano passou a oferecer o 2.º ciclo do Ensino Básico. Além desta, que é Escola-Sede, integram ainda o Agrupamento o Jardim de Infância de Abrançalha de Baixo; o Jardim de Infância de Amoreira; o Jardim de Infância de

Rio de Moinhos; o Jardim de Infância da Chainça; a EB1 com Jardim de Infância António Torrado; a EB1 com Jardim de Infância de Martinchel; a EB1 de Amoreira; a EB1 de Rio de Moinhos; a EB1 N.º2 de Abrantes; a EB1 N.º 4 de Abrantes e a Escola Secundária com 2.º e 3.º C.E.B. Dr. Manuel Fernandes (que é a escola sede).

Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Fernandes	
Escolas Básicas - 1º Ciclo	Nº de Professores
E.B. António Torrado	8
E.B. n.º 2 de Abrantes	7
E.B. n.º 4 de Abrantes	8
E.B. de Rio de Moinhos	3
Nº total de Professores titulares de turma	26

Quadro 5- Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Fernandes

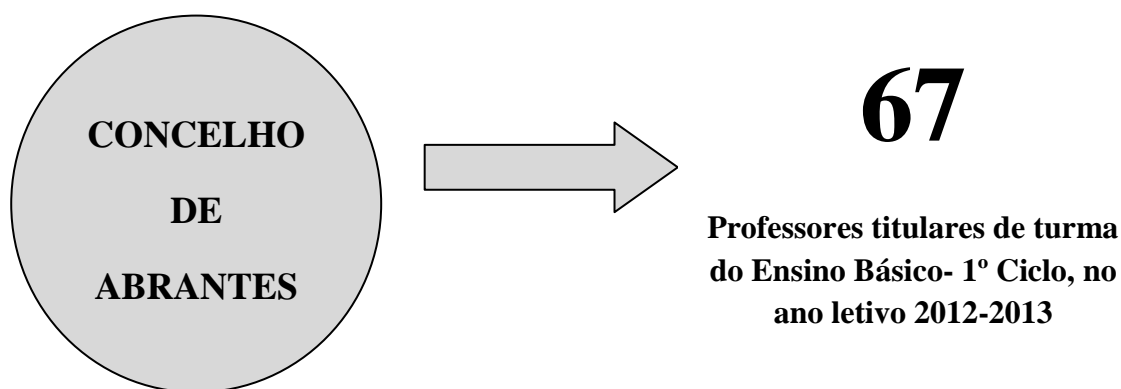


Figura 6- Total de professores titulares de turma no concelho de Abrantes

1.4. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Quando falamos em técnicas e instrumentos de recolha de dados é importante referir como procedemos. Então, neste capítulo apresentamos e fundamentamos as técnicas utilizadas neste estudo, apoiada em alguns autores, e de seguida explicamos como atuamos no terreno.

Bogdan & Biklen relembram-nos que os “dados” podem ser algo valioso se o investigador os considerar como tal ou se compreender o seu potencial: *“Tal como um mineiro*

apanha uma pedra, perscrutando-a na busca do ouro, também o investigador procura identificar informação importante por entre o material encontrado durante o processo de investigação. Num certo sentido, os acontecimentos vulgares tornam-se dados quando vistos de um ponto de vista particular – o do investigador” (1994:149).

O objetivo das técnicas de recolha de dados é saber “o quê” e “como” vão ser recolhidos os dados, que instrumentos vão ser utilizados, quais são as questões fundamentais das quais depende a qualidade científica dos resultados e das conclusões do estudo (Almeida & Freire, 1997).

1.4.1. Análise Documental

Durante a investigação, consultámos a partir da página eletrónica de cada Agrupamento documentos oficiais, nomeadamente: o Projeto Educativo (PE), o Projeto Curricular (PC) e o Regulamento Interno (RI), a fim de, num primeiro momento, caracterizar o contexto do estudo de caso. Posteriormente, estes mesmos documentos foram analisados, no sentido de averiguar de que modo a atividade de supervisão é caracterizada/definida/apresentada em cada um deles.

O recurso à análise documental foi uma técnica de recolha de informação necessária e importante na nossa investigação, na medida que implicou ao investigador uma pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituíram como uma fonte fundamental de informação (Pardal & Correia, 1995).

Segundo Cellard, o uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso: “[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente” (2008: 295).

1.4.2. Notas de campo

Como Bogdan & Biklen referem as notas de campo são um “*relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo*” (1994: 150). Este relato pode ser de dois tipos: descritivo, “*em que a preocupação é a de*

captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas”, ou reflexivo, “...a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (idem, 1994: 152).

Nesta investigação, utilizámos as notas de campo, onde anotámos informações significativas, descritivas e por vezes, reflexivas, no decorrer do nosso estudo. Primeiro começámos por desenhar o cronograma da nossa investigação. Depois, foi nossa preocupação registar as observações ou ocorrências relativas: a todos os passos que foram dados durante toda a investigação; à troca de ideias com alguns docentes fora do seu horário de trabalho, de modo mais informal; à marcação de reuniões com a equipa da direção; ao acesso de documentos oficiais de cada agrupamento; à marcação e realização dos questionários e entrevistas; ao registo de contactos telefónicos, bem como troca de emails e observações realizadas aquando das idas às escolas.

1.4.3. Inquéritos

Segundo Charles (1998), um inquérito é o processo que visa a obtenção de respostas expressas pelos participantes em estudo e pode ser implementado através de questionários ou entrevistas.

Ghiglione & Matalon dizem-nos que “o inquérito é uma técnica relativamente simples de aplicar” e tem a vantagem de “ser praticamente o único método que podemos, se necessário, aplicar em grande escala, escolhendo os indivíduos” (2005: 14).

Nesta investigação utilizámos dois tipos de inquérito, que considerámos técnicas eficazes tendo em conta a especificidade do estudo e o seu contexto. Assim, aplicámos primeiro um inquérito por questionário a todos os Professores do 1º CEB, do concelho de Abrantes para termos uma perceção geral, ampla, do que pensam sobre a temática da ‘Supervisão Pedagógica’. Depois de uma primeira análise dos dados obtidos desenvolvemos as entrevistas, onde aprofundámos os objetivos da nossa investigação, cruzámos os dados e averiguámos as hipóteses de interpretação dos questionários.

a) Inquérito por questionário

Um questionário é um instrumento de recolha de informações rigorosamente padronizado, tanto no texto das questões formuladas como na ordem em que elas são colocadas. Para que haja legitimidade na comparação das respostas dadas pelos sujeitos

inquiridos, a colocação das questões será igual para todos, sem nenhum tipo de adaptação, explicação ou alteração (Coutinho, 2011). A abordagem do inquérito por questionário implica, assim, o recurso a *“um instrumento rigorosamente estandardizado, tanto no texto das questões como na sua ordem”* (Ghiglione & Matalon, 1995: 121).

Optámos por esta técnica pois permite-nos partir das respostas obtidas a determinadas questões para tirar ilações sobre o seu significado e importância. Nesta situação, o uso do impresso funciona como mediador, não havendo uma relação direta entre o investigador e o sujeito inquirido. Este aspeto tem a vantagem de garantir o anonimato, favorecendo a autenticidade das respostas e a economia de tempo.

Utilizámos os inquéritos por questionário por considerar que estes nos permitem alcançar o conhecimento, bem como alcançar *“opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.”* (Gil, 1999: 128). Os questionários *“consistem basicamente em solicitar ao indivíduo pesquisado que analise, dentro de uma série graduada de itens, aqueles que melhor correspondam à sua percepção acerca do fato pesquisado”* (idem: 139).

Quer na elaboração do instrumento de recolha de dados, quer na sua aplicação e na interpretação dos dados recolhidos, procurámos ter em conta o respeito pelos princípios éticos de investigação que, segundo Bogdan & Biklen (1994: 77) são:

- “1- As identidades dos sujeitos devem ser protegidas...;*
- 2- Os sujeitos devem ser tratados respeitosamente e de modo a obter a sua cooperação na investigação...;*
- 3- Ao negociar a autorização para efectuar o estudo, o investigador deve ser claro relativamente aos termos do acordo e deve respeitá-lo até à conclusão do estudo...;*
- 4- Seja autêntico quando escrever os resultados.”*

Estrutura, construção e recolha dos questionários

A construção deste questionário resultou de um estudo moroso, consultas e adaptações de trabalhos já existentes, embora muito poucos, nesta matéria. Passou por momentos de reflexão sobre as leituras feitas em articulação com a teoria e a prática, de forma a obter o máximo de informação sobre a temática em estudo.

Uma vez terminado o questionário, verificou-se se cada uma das perguntas era adequada, útil, perceptível, se estava bem formulada, se o tamanho da letra era aceitável, se não tinha questões repetidas e se a ordem das mesmas era pertinente. Adotando esta ideia realizámos um “pré-teste”, que incluiu seis inquiridos que não faziam parte da amostra, mas tinham características idênticas, pois pretendíamos avaliar o desempenho/funcionalidade do questionário, no caso de ser necessário reformular. Foi também nossa intenção analisar

rigorosamente os dados do pré-teste, para detetar erros de lógica e de raciocínio e, uma vez recolhidos os dados, procedemos à sua análise, com o objetivo de introduzirmos as alterações necessárias. Neste caso, foram reformuladas duas questões. Ghiglione & Matalon (2005) dão muita importância ao pré-teste e nós também, sendo uma etapa fundamental neste processo de investigação.

Após termos introduzido, no pré-teste, todas as alterações que julgámos necessárias, procedemos ao envio do questionário para o Ministério de Educação, para sua aprovação. Sendo aprovado, conferimos o rigor e a legitimidade necessária para este tipo de investigação. De seguida, procedeu-se à distribuição do questionário definitivo (cf. anexo 2) a todos os elementos pertencentes à população-alvo do nosso estudo, durante o mês de janeiro do ano de 2013, de acordo com as orientações estabelecidas pela direção dos agrupamentos.

Sendo assim, no Agrupamento do Tramagal os questionários foram entregues e recolhidos durante o início da reunião de Conselho de Docentes; no Agrupamento D. Miguel de Almeida foram entregues pessoalmente a todos os professores; e no agrupamento Dr. Manuel Fernandes, a direção distribuiu pelos professores, em período de tempo idêntico para todos os sujeitos, o que de alguma maneira influenciou a receptividade dos questionários, tendo esta sido feita na sua totalidade.

O questionário estava estruturado em três partes e começava com um pequeno texto introdutório que fazia uma abordagem ao tema, introduzia as finalidades do nosso estudo, bem como a asserção da proteção e a garantia da confidencialidade dos dados.

Parte	Objetivos	Questões
I	- Recolher informações relativas à caracterização socioprofissional dos professores: idade, sexo, formação inicial, formação complementar, anos de serviço docente, situação profissional, grau académico, frequência em algum curso, bem como as funções e cargos desempenhados atualmente, exercício de funções supervisivas, formação na área de supervisão.	7 questões fechadas
II	- Verificar se os inquiridos tinham formação na área de supervisão e se exerceram cargos de supervisão pedagógica; - Retirar quais os conceitos que os professores associam à supervisão e como a definem.	2 questões fechadas 2 questões abertas
III	- Investigar qual era o grau de concordância quanto às características que consideravam ser fundamentais num supervisor e relacioná-las com o perfil de competências, usando como escala cinco graus de respostas: concordo totalmente; concordo; não concordo, nem discordo; discordo e discordo totalmente (escala de Likert).	32 questões de carácter fechado

	<p>Estas afirmações constituem o perfil geral de competências e foram adaptadas tendo em conta os objetivos do nosso estudo, e tendo também por base o trabalho sobre o “<i>Perfil geral de competências de Professores de Educação Básica e do Ensino Secundário</i>” (Ministério da Educação- Grupo de Missão, Acreditação da Formação de Professores).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Procurar saber que sentimentos o supervisor desperta nos professores supervisionados. - Verificar se os inquiridos querem redefinir o conceito de supervisão pedagógica, já que pedimos aos mesmos para responder ao questionário pela ordem que surgem as questões. 	<p>1 questão fechada</p> <p>1 questão aberta</p>
--	---	--

Quadro 6 – Síntese dos objetivos do Questionário

b) Inquérito por Entrevista

Após a recolha e análise dos inquéritos por questionário foram concebidas e realizadas as entrevistas para a equipa da direção (diretores e representantes do 1º CEB), no sentido de aferir e complementar a informação já recolhida ao longo da investigação realizada, indo ao encontro do que diz Tuckman (2000: 308): os investigadores recorrem às entrevistas para “*transformar em dados a informação directamente comunicada por uma pessoa (ou sujeito)*”.

Bogdan e Bilken (1994: 134) dizem-nos que “*a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.*”, e permite que o investigador capte o discurso do próprio sujeito para que, deste modo, a “*análise se torne evidente*”, pois estas são “*suficientemente flexíveis para permitir ao observador anotar e recolher dados sobre dimensões inesperadas do tópico em estudo*” (idem: 108).

A entrevista permitir-nos-ia, assim, colher informações junto dos participantes no que concerne aos factos, às suas representações, comportamentos e sentimentos face à supervisão, ou seja “*(...) se por um lado, se procura uma informação sobre o real, por outro, pretende-se conhecer algo dos quadros conceptuais dos dadores dessa informação, enquanto elementos constituintes desse processo*” (Estrela, 1994: 342).

Optámos por realizar entrevistas semiestruturadas, que se caracterizam pela existência de um guião previamente preparado que serve de orientação ao desenvolvimento da entrevista. Este funciona como uma lista de verificação, tendo como vantagem a flexibilidade e o garante de uma liberdade de exploração das questões no decorrer da entrevista (Bogdan & Bilken, 1994). Este tipo de entrevista facilita a análise e comparação de dados: “*nas entrevistas*

semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (idem, 1994: 135).

A entrevista semiestruturada permite, ainda, *uma “verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências, ao passo que, através das suas perguntas abertas e das suas reacções, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objectivos da investigação e permite, que o seu interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade” (Quivy & Campenhoudt, 2003:192).* Aqui, o investigador é livre de aprofundar, elucidar e clarificar determinado tópico no decurso da mesma.

Estrutura, construção e recolha das entrevistas

Primeiro elaborámos uma declaração, para o entrevistado(a), esclarecendo todos os objetivos e justificativas deste estudo de forma clara e detalhada e atestando que o mesmo concorda em participar numa entrevista semidiretiva, autorizando a publicação dos dados recolhidos para efeitos de estudo (cf. anexo 3).

No processo de investigação privilegiámos o modelo de entrevista semiestruturada, por ser uma abordagem mais flexível, em cuja condução a investigadora tem algum controlo. Embora as questões estejam predelineadas, ao longo da entrevista há possibilidade de uma gestão flexível e consensual entre os intervenientes no processo, gerindo-se a comunicação com atenção à imprevisibilidade do estudo. Foi sua finalidade: compreender o pensamento e conceções no que concerne à supervisão pedagógica; caraterizar o supervisor pedagógico; e caraterizar o perfil do supervisor pedagógico do concelho de Abrantes.

Para esta entrevista elaborámos um único guião de entrevista (cf. anexo 4) com o objetivo de orientar e responder às questões da nossa investigação. Primeiro foi feita uma aplicação prévia com vista a testar o guião de entrevista e foram corrigidas questões relacionadas com a clareza da linguagem, coerência e sequência das questões. Só depois foram realizadas, no total, seis entrevistas, entre as quais estão compreendidas dois membros de cada equipa da direção, dos três agrupamentos, ou seja, a um Diretor, um Adjunto, um Assessor, um Presidente da Comissão Administrativa Provisória, um Vice-presidente da CAP e um Vogal da CAP. Inicialmente pensámos em fazer um guião para cada um dos membros, mas quando nos deparámos com a simultânea função de adjunto/vice-presidente da CAP/vogal da CAP; com a função de representante do 1º CEB (que também verificámos que eram professores do Apoio Educativo do 1º CEB), achámos que não fazia sentido fazer guiões

diferentes. Optámos por estes cargos porque nos parecia dentro dos diversos cargos de gestão intermédia existentes nas escolas, que estes seriam os mais suscetíveis de exercerem práticas de supervisão pedagógica e administrativa, ou supervisão num sentido mais alargado.

Optámos por um formato onde as questões estavam previamente formuladas e ordenadas, para dar alguma garantia de que se colocariam questões semelhantes a todos os inquiridos, e também pela mesma ordem, aumentando a possibilidade de comparar respostas e facilitando a tarefa de organização e análise de dados, indo ao encontro do preconizado por Tuckman (2000). No guião de entrevista podemos encontrar seis blocos temáticos, que estão identificados na tabela seguinte:

Blocos Temáticos	Procedimentos / Objetivos
A - “Motivação do entrevistado e legitimação da entrevista”	Informar de forma muito sucinta, cada um dos entrevistados acerca dos principais objetivos da entrevista: compreender o pensamento e concepções de professores no que concerne à supervisão pedagógica; caraterizar o supervisor pedagógico; e caraterizar o perfil do supervisor pedagógico do concelho de Abrantes. Garantir igualmente a confidencialidade dos dados, o seu anonimato e a acessibilidade aos mesmos por parte dos entrevistados. As entrevistas foram todas gravadas em registo áudio, para que desta forma, se conservasse integralmente o que foi dito pelo entrevistador e entrevistado, tendo para isso sido pedida uma autorização prévia a cada um dos entrevistados, onde dataram e assinaram.
B - “Dados pessoais do entrevistado”	Recolher dados pessoais sobre o entrevistado, sobre o tipo de instituição onde exerce funções e quais os cargos que desempenhavam.
C - “Dados sobre o percurso da formação académica e profissional”	Recolher dados sobre a formação académica, o seu percurso e a sua experiência profissional.
D - “Perceções dos diretores / representantes do 1º CEB face à supervisão pedagógica”	Recolher informações sobre o conhecimento que os entrevistados têm sobre a supervisão pedagógica; como caraterizam as funções desempenhadas pelo supervisor pedagógico do 1º CEB; quais são as caraterísticas do supervisor; que estratégias de supervisão utilizam; que inovação/mudança traz a supervisão para as escolas; e como relacionam a supervisão pedagógica com a avaliação de desempenho docente.
E - “Supervisão Pedagógica no 1º CEB”	Recolher informações sobre o perfil de competências do supervisor pedagógico no 1º CEB; recolher a opinião dos entrevistados em relação às competências que consideram relevantes no supervisor do 1º CEB; aferir a importância atribuída pelos inquiridos à elaboração do perfil de competências do supervisor pedagógico no 1º CEB; se está delineado no projeto educativo das escolas o perfil dos supervisores; como orientam e avaliam outros supervisores do 1º CEB; qual é o papel do professor titular de turma do 1º CEB; e que lugar ocupa a supervisão pedagógica no 1º CEB.
F - “Considerações finais / Agradecimentos”	Recolher outras informações pertinentes e/ou significativas, que não tenham sido abordadas ao longo da entrevista e agradecer a sua colaboração.

Quadro 7 – Síntese dos objetivos da Entrevista

As entrevistas foram realizadas durante o mês de maio de 2013, mediante a disponibilidade de cada um dos entrevistados, ocorreram nos agrupamentos, num local calmo, sem grande ruído, sem interferências e com uma duração média de trinta minutos.

Procedeu-se, seguidamente, à sua transcrição integral e fiel, (cf. anexo 5) respeitando-se algumas incongruências gramaticais próprias do discurso oral. Foi garantido aos participantes que não seriam utilizados elementos que conduzissem à identificação dos sujeitos ou dos agrupamentos, existindo, assim, uma preocupação ética com a proteção dos dados. Após a transcrição da entrevista, esta foi enviada a cada entrevistado, via correio eletrónico para efeitos de validação.

1.4.4. Triangulação dos Dados

Sabendo que, no estudo de caso, a triangulação é uma característica fundamental, para aumentar a validade dos dados e reduzir ameaças à validade do estudo, utilizámos protocolos de triangulação, através de várias fontes de evidências, nomeadamente: dados obtidos através da análise documental, dos questionários e das entrevistas. Todas estas fontes permitiram-nos ter a perceção do objeto em estudo: o perfil de competências do supervisor no 1º CEB, do concelho de Abrantes.

A nossa investigação vai ao encontro do preconizado por Denzin (*in* Duarte, 2009: 11) quando nos diz que: *“a triangulação de dados, refere-se à recolha de dados, recorrendo a diferentes fontes”* e *“na triangulação teórica, são usadas diferentes teorias para interpretar um conjunto de dados de um estudo...”*. Tanto a triangulação de dados, como a triangulação teórica, permitiram-nos o cruzamento das informações recolhidas através das várias fontes de evidência, como já referimos anteriormente, e através da revisão bibliográfica efetuada, uma vez que as conceções teóricas orientaram a interpretação dos dados obtidos na investigação.

Yin considera que, para avaliar a qualidade de um projeto de investigação, é essencial *“o uso de fontes múltiplas de evidências”* (2010: 65), bem como o recurso a estratégias específicas para a recolha e análise de dados, e foi com base nesta linha de pensamento que tentámos orientar o nosso trabalho. Ao longo da apresentação dos resultados, serão descritos e exemplificados os processos de triangulação.

Para que o nosso estudo se revestisse da credibilidade necessária a um trabalho de mestrado, procurámos respeitar as ideias de Quivy & Campenhoudt (2005), Coutinho (2011),

entre outros autores, na medida em que eles reconhecem como essencial o rigor na escolha do público-alvo, a formulação clara e unívoca das perguntas, tanto nos questionários, como nas entrevistas, a honestidade e consciência profissional do investigador.

1.5. Apresentação dos dados

Pretendemos, num primeiro momento, proceder a uma leitura literal dos nossos dados, de uma forma lógica, objetiva e exata; e fazer uma organização das respostas, sem interpretações ou comentários pessoais aprofundados.

De fato, considerando que a análise de dados contempla o *“trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros”* (Bogdan & Biklen, 1994: 205), um primeiro passo é a sua leitura, desprovida de pré-conceitos, no sentido de formar um primeiro quadro mental relativamente à informação recolhida.

Numa fase seguinte, pretendemos analisar os resultados dos questionários, essencialmente através do tratamento estatístico e da análise de conteúdo. Numa última fase, pretendemos analisar os resultados das entrevistas através da análise de conteúdo.

A análise de conteúdo *“é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”*, e por objetivo final a sua interpretação (Berelson, *in* Bardin, 2009: 20).

Segundo Coutinho (2011), a análise de conteúdo utiliza-se sempre no caso de entrevistas, pois permite ao investigador retirar elementos de reflexão muito ricos, procurar estruturas e regularidades nos dados e fazer inferências com base nelas. A ideia-chave é as unidades de análise poderem organizar-se em categorias concetuais e estas poderem representar aspetos de uma teoria que estamos a estudar. A quantidade de informação descritiva que nós recolhemos necessita de ser organizada e reduzida, para que possibilite a descrição e interpretação do problema em estudo, permitindo ao investigador ir em busca de padrões de pensamento, ou comportamentos, palavras, frases, que justifiquem uma categorização.

Esta análise permitiu-nos estruturar as ideias hierarquicamente, identificar as categorias, subcategorias, ou seja, decompor as entrevistas nos seus elementos essenciais e classificá-los, tendo em conta que *“uma categoria é uma noção geral resultante de um esforço intelectual para integrar indicadores que se originam, em unidades de registo recortadas nas mensagens”* (Esteves, 2002: 230).

2. Análise dos dados

2.1. Apresentação de resultados da Análise Documental

Numa primeira fase desta investigação foi feita uma leitura integral do regulamento interno, do projeto educativo e do projeto curricular dos Agrupamentos em estudo. Procurou-se retirar todas as informações pertinentes para a nossa investigação relativamente à temática da supervisão.

Posto isto, verificámos que todos os agrupamentos nos dizem que: o conselho pedagógico é o órgão de coordenação, de supervisão pedagógica e orientação educativa, nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos, e da formação inicial e contínua do pessoal docente; colaborando com a direção, no sentido de assegurar:

- a coordenação,
- a supervisão;
- o acompanhamento das atividades escolares;
- a promoção do trabalho colaborativo;
- a realização da avaliação de desempenho do pessoal docente.

Quem desempenha estes cargos são os docentes posicionados no 4.º escalão ou superior, preferencialmente com formação especializada nos domínios da organização e desenvolvimento curricular, supervisão pedagógica e formação de formadores e orientação educativa, designados pelo Diretor. O mandato tem a duração de quatro anos e cessa com o mandato do Diretor, podendo ser exonerados a todo o tempo por despacho fundamentado do Diretor.

Nos regulamentos internos dos Agrupamentos vêm definidas as competências: do conselho geral, do diretor, do conselho administrativo, do conselho pedagógico, da coordenação da escola, dos departamentos curriculares, departamento de formações e projetos, coordenação de ciclo, do núcleo de apoio educativo especializado, dos serviços de psicologia e orientação. Bem como, os direitos e deveres do pessoal docente e das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica. Estas informações foram fundamentais para perceber e tentar delinear o perfil de competências do supervisor do 1º CEB, no concelho de Abrantes.

As estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica previstas nos Regulamentos destes Agrupamentos elaboram os seus próprios regimentos, definindo as respetivas regras de organização e de funcionamento. Podem ser constituídas pela Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho, pelo Júri de Avaliação e pelos Relatores, cuja composição e competências são definidas na legislação. Também podemos observar, que em todos os agrupamentos, a distribuição do serviço docente é feita de acordo com o perfil do docente, ao nível: pessoal e profissional, respeitando também o critério da continuidade pedagógica e as características das turmas.

Encontrámos, também, outras informações pertinentes para o nosso trabalho, tais como: a presença, no projeto curricular de um agrupamento, do perfil do diretor de turma e do perfil do professor tutor, que são papéis muito importantes na comunidade educativa. Estes devem ser escolhidos de acordo com algumas características, nomeadamente:

- Disponibilidade,
- Tolerância e espírito de abertura na relação com os alunos;
- Capacidade de prever situações e solucionar problemas com bom senso e ponderação;
- Facilidade de relacionamento com a comunidade educativa;
- Capacidade de iniciativa e dinamismo na construção de relações interativas entre a escola e a família;
- Capacidade de organização e método;
- Ser docente profissionalizado com experiência adequada; entre outras características.

Analisando os projetos educativos de cada Agrupamento, podemos observar que todos apresentam os mesmos objetivos e metas a alcançar. Existe apenas um agrupamento que realça os aspetos onde é preciso intervir, nomeadamente: na área dos resultados escolares; na prestação do serviço educativo (práticas de supervisão da atividade letiva, em contexto de sala de aula); na organização e gestão escolar; na liderança (ao nível, do poder de decisão e gestão sem visibilidade pelos coordenadores das estruturas de gestão intermédia); e na capacidade de autorregulação e melhoria do agrupamento.

Estes aspetos podem beneficiar se articularmos estas ideias com a de uma escola reflexiva e colaborativa, desenvolvendo práticas mais estruturadas e sistemáticas de supervisão.

2.1.1. Análise dos vários perfis de Professor no Agrupamento de Escolas A, B e C

Analisando os instrumentos normalizados dos três agrupamentos relativamente às dimensões, aos domínios e indicadores, observámos que os mesmos vão ao encontro dos perfis gerais e específicos de desempenho profissional dos educadores e professores do ensino básico e secundário, segundo o decreto-lei 240/2001 e 241/2001, ambos de 30 de agosto e aos padrões de desempenho estabelecidos pelo Ministério da Educação.

Estes perfis estruturam-se segundo as quatro dimensões: Profissional, Social e Ética; Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem; Participação na Escola e Relação com a Comunidade Educativa; e Desenvolvimento e Formação ao longo da vida. Estas dimensões são avaliadas de acordo com os parâmetros classificativos e indicadores de classificação (Excelente, Muito Bom, Bom, Regular e Insuficiente) que o próprio agrupamento estabelece, tendo em conta todos os documentos reguladores.

Para uma melhor compreensão dos vários perfis do professor sob o ponto de vista das quatro dimensões, analisámos os vários instrumentos de avaliação de cada agrupamento, de escolas e verificámos que são muito semelhantes. Esta análise permitiu descrever todos os indicadores que um professor deve ter, para alcançar a menção de Excelente. Ao elaborar o perfil do professor excelente nos três agrupamentos, do concelho de Abrantes, verificámos que este documento poderá servir como um instrumento de trabalho para o supervisor pedagógico.

Segundo Homem (2009, s/p), *“Ser-se EXCELENTE é o mesmo que ser-se perfeito, distinto, notável, admirável, brilhante, magnífico, ótimo. São sinónimos que o qualificam extraordinariamente, que o qualificam como O MELHOR de entre aqueles que já são MUITO BONS”*.

2.1.2. Perfil do Professor Excelente no Agrupamento de Escolas A, B, C

Na dimensão: Vertente Profissional, Social e Ética

- O docente demonstrou claramente que refletiu e se envolveu consistentemente na construção do seu conhecimento profissional;
- Revelou um profundo comprometimento na promoção do desenvolvimento integral do aluno e investiu na qualidade das suas aprendizagens;

- Atuou como figura de referência na promoção do trabalho colaborativo e apoiou os colegas, bem como no desenvolvimento de projetos da escola e com a comunidade.

Na dimensão: Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem

- O docente evidenciou elevado conhecimento científico, pedagógico e didático inerente à disciplina / área curricular;
- Planificou com rigor, integrando de forma coerente e inovadora propostas de atividades, meios, recursos e tipos de avaliação das aprendizagens;
- Integrou a planificação no quadro dos vários níveis e âmbitos da decisão curricular, tendo em conta a articulação vertical e horizontal, em conjunto com os pares;
- Planificou o ensino de acordo com as finalidades e as aprendizagens previstas no currículo e a rentabilização dos meios e recursos disponíveis;
- Aplicou instrumentos adequados à monitorização da sua atividade;
- Concebeu e planificou as estratégias de ensino adequadas aos diferentes alunos e contextos e recursos disponíveis;
- Desenvolveu atividades de avaliação das aprendizagens para efeitos de diagnóstico, regulação do processo de ensino e avaliação e certificação de resultados;
- Promoveu ambientes de aprendizagem em que predomina o respeito mútuo e a interação;
- Concebeu e implementou estratégias de avaliação diversificadas e rigorosas, monitorizou o desenvolvimento das aprendizagens, refletiu sobre os resultados dos alunos e informou-os regularmente sobre os progressos e as necessidades de melhoria;
- Constituiu uma referência para o desempenho dos colegas com quem trabalha;
- Promoveu processos de autorregulação nos alunos que lhes permitam apreciar e melhorar os seus desempenhos;
- Utilizou evidências na análise crítica do seu processo de ensino e formulou hipóteses explicativas dos resultados;
- Promoveu processos de autorregulação nos alunos que lhes permitam apreciar e melhorar os seus desempenhos;
- Reorientou a planificação, as suas estratégias e o desenvolvimento do ensino de acordo com a apreciação realizada.

Na dimensão: Participação na Escola e Relação com a Comunidade Educativa

- O docente envolveu-se ativamente na conceção, desenvolvimento e avaliação dos documentos institucionais e orientadores da vida da escola;
- Apresentou sugestões que contribuem para a melhoria da qualidade da escola, trabalhando de forma continuada com os diferentes órgãos e estruturas educativas, constituindo uma referência na organização;
- Mostrou iniciativa no desenvolvimento de atividades que visam atingir os objetivos institucionais da escola e investiu, sistematicamente, no maior envolvimento da comunidade;
- Participou em projetos de trabalho colaborativo na escola;
- Envolveu-se em ações que visam a participação de pais e encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade no desenvolvimento da escola;
- Contribuiu para a eficácia das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e / ou outras entidades da comunidade no desenvolvimento da escola.

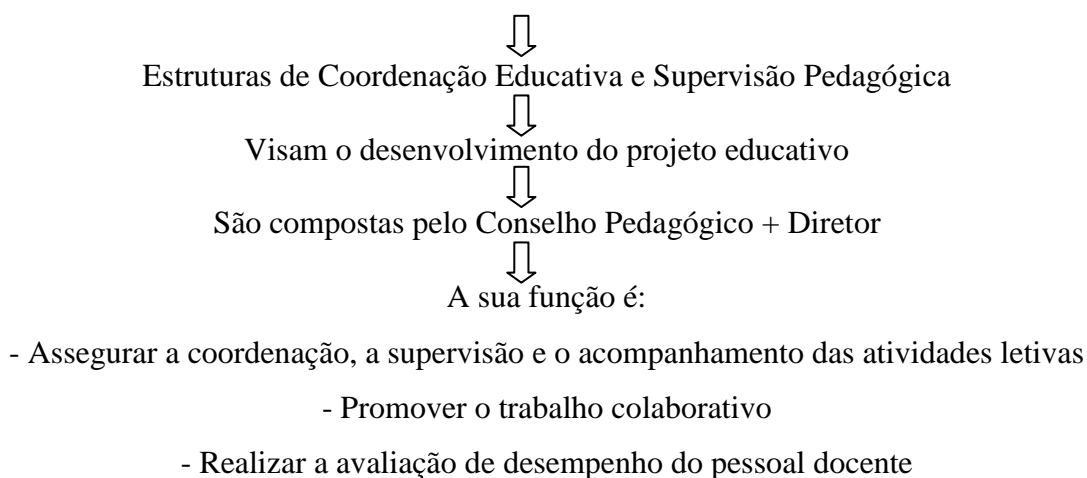
Na dimensão: Desenvolvimento e Formação ao Longo da Vida

- O docente refletiu consistentemente sobre as suas práticas;
- Mobilizou o conhecimento adquirido na melhoria do seu desempenho e no desenvolvimento organizacional da escola;
- Promoveu sistematicamente o trabalho colaborativo como forma de partilha de conhecimento, desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional da escola;
- Analisou criticamente a sua ação, adquirindo conhecimento profissional que mobilizou para a melhoria das suas práticas;
- Desenvolveu conhecimento profissional a partir do trabalho colaborativo com pares e com órgãos da escola;
- Desenvolveu estratégias de aquisição e de atualização de conhecimento profissional científico, pedagógico e didático (através da formação continua).

Muitos destes indicadores relacionam-se com a supervisão e foi com base nesse pressuposto que evidenciamos o perfil do professor excelente neste estudo. Podemos encontrar uma relação entre alguns dos indicadores e algumas dimensões que referimos no enquadramento teórico, nomeadamente com as dimensões: pessoal e interpessoal, ética, cultural, científico-pedagógica, entre outras. Esta análise contribuiu também para a busca de algumas respostas às questões da nossa investigação.

Síntese:

Agrupamentos do concelho de Abrantes



Os documentos parecem, assim afirmar, a existência de atividades supervisivas, mas, pela leitura que fizemos, não esclarecem claramente nem definem que supervisão é esta, quais são os seus objetivos, exercida por quem e sobre quem.

Ao delinear o perfil do professor excelente com base nos documentos internos de cada agrupamento, percebemos que alguns indicadores estão relacionados com a supervisão pedagógica. Esta análise, mais tarde, ajudou-nos a elaborar o perfil do supervisor do 1º CEB.

O objetivo da análise documental prendeu-se essencialmente com a validação, triangulação e melhor compreensão dos contextos que constituem o nosso ‘caso’, para a elaboração dos questionários e das entrevistas, bem como uma ampliação de informação sobre os agrupamentos, simplificando-a.

2.2. Apresentação de resultados da Análise dos Questionários

Após a análise documental dos documentos significativos dos agrupamentos, começámos pela leitura e análise das respostas dos questionários respondidos pelos professores do 1º CEB. De seguida, foi construída uma base de dados, em Excel, onde colocámos os dados, que importámos para o programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 17.0 para o Windows. Com a ajuda deste programa foram elaboradas as análises estatísticas, para as perguntas fechadas do questionário, pois, segundo Pereira

(2004: 15), este programa “é uma poderosa ferramenta informática que permite realizar cálculos estatísticos complexos, e visualizar os seus resultados, em poucos segundos”. Estas análises estatísticas foram organizadas através de quadros e gráficos para melhor compreensão e interpretação dos resultados (cf. anexo 6). Na continuidade, analisámos as respostas relativas às perguntas de carácter aberto, em que houve necessidade de recorrer à análise de conteúdo através da categorização da informação. Deste modo, para cada grupo procurámos criar categorias de análise que potencializassem a interpretação dos resultados e constatamos ainda o número de conceitos referentes à supervisão, com a descoberta da possibilidade de os agrupar em campos semânticos. Na análise destas questões elaborámos um quadro síntese organizando o nosso conteúdo por: categorias onde colocámos os conceitos-chave identificados, organizados por campos semânticos, unidades de registo onde registámos as expressões/citações mencionadas pelos inquiridos e na unidade de contexto, que designámos só contexto mencionámos as ideias principais (cf. anexo 7).

a) I Parte - “Dados de Caraterização”

A primeira parte do questionário incidiu sobre os dados de caraterização dos 67 professores de 1º CEB, sendo que a maioria é sexo feminino e são professores titulares de turma, na sua maioria com mais de 40 anos de idade e com grau académico de licenciatura.

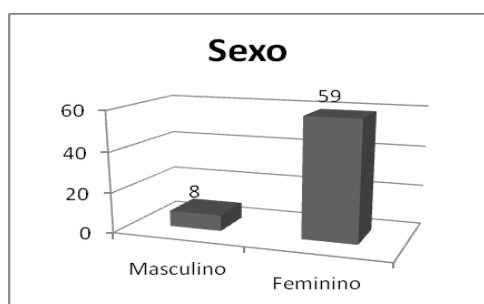


Gráfico nº1 – “Sexo”

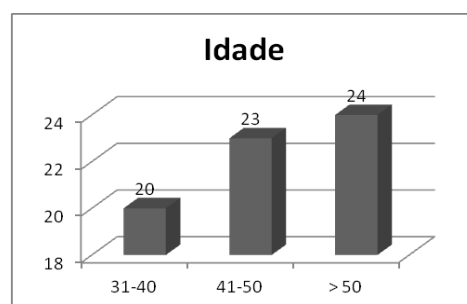


Gráfico nº2 – “Idade”

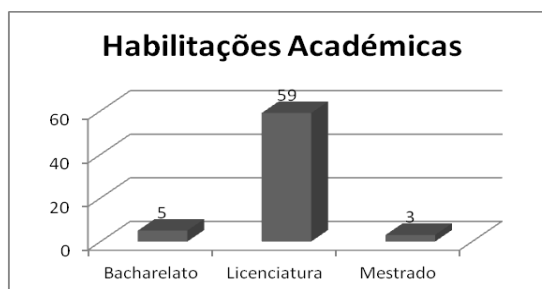


Gráfico nº3 – “Habilitações Académicas”

Os inquiridos pertencem maioritariamente ao quadro de agrupamento e têm mais de 25 de anos de serviço.

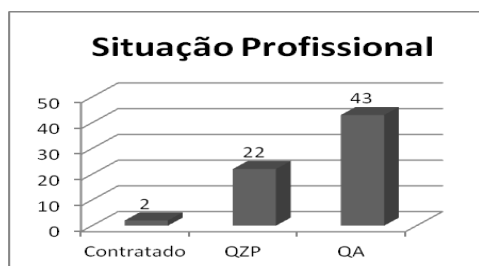


Gráfico n°4 – Situação Profissional”

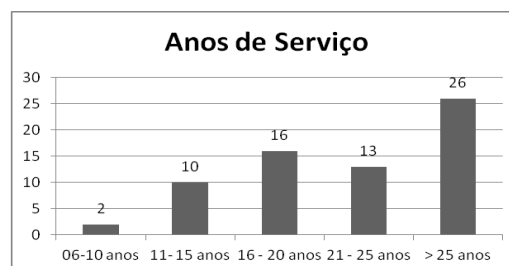


Gráfico n°5 – “Anos de Serviço”

Relativamente a outras formações de tipo pós-graduado, para além da licenciatura, temos 6 professores com pós-graduação em Educação Especial - no domínio Cognitivo Motor, 2 com pós-graduação em Bibliotecas Escolares, 4 com Especialização em Administração Escolar, 1 professor com a especialização em Língua Portuguesa e apenas 1 com especialização em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Atualmente, apenas 1 professor frequenta uma pós-graduação e outro professor o mestrado.

Quanto aos cargos pedagógicos desempenhados, 9 têm funções de coordenador de escola e 1 docente tem funções de apoio educativo. Temos ainda 2 subcoordenadores de departamento, um membro do conselho geral, 1 coordenador do conselho de docentes e 1 responsável de estabelecimento (cf. anexo 6).

Estes dados revelam-nos que os professores do concelho de Abrantes não têm formação específica na área da supervisão (cf. anexo 6). Este facto é um tanto mais relevante quanto percebemos que temos professores a desempenhar algumas funções que implicam a supervisão, nomeadamente ser professor do 1º Ciclo, na medida em que faz supervisão às AEC, ser diretor de turma, ser coordenador de disciplina ou de área disciplinar, ser supervisor, ser relator, entre outros cargos.

b) II Parte - “Representações sobre a Supervisão Pedagógica”

A segunda parte do questionário estava relacionada com as representações dos professores sobre a supervisão pedagógica. Como observamos no gráfico abaixo, 58 inquiridos não teve formação em supervisão (86,6%) e é também digno de nota que apenas 5 inquiridos (7,5%) afirmam exercer funções de supervisão.

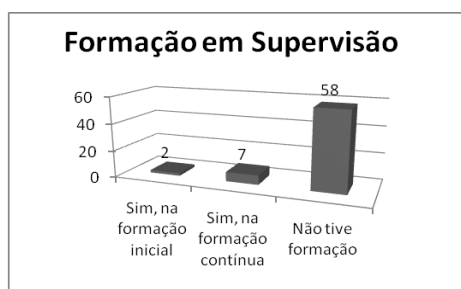


Gráfico nº6 – “Formação em Supervisão”

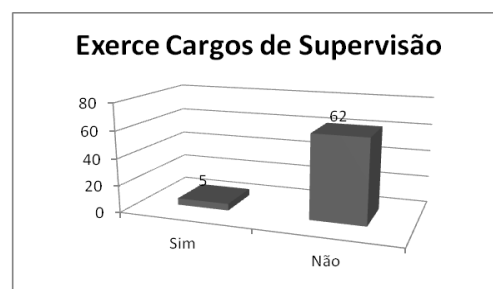


Gráfico nº7 – “Cargos de Supervisão”

Este é um dado curioso, porque todos os docentes, sendo do 1º CEB e titulares de turma deveriam fazer, pelo menos, a supervisão das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Este dado causou-nos alguma surpresa, o que nos levou a desenvolver mais esta questão na nossa investigação através das entrevistas. Desde já levantamos, todavia, a hipótese de que todos os professores do 1º CEB, sendo suposto serem supervisores, não se reconhecem como tal, logo não terão uma ideia muito clara sobre o que é a supervisão ou como ela se integra na sua atividade.

Ao analisar cuidadosamente as respostas à questão “Indique três conceitos que associa à Supervisão”, respondida pela maioria dos inquiridos (88 %), observamos que surgem 60 conceitos diferentes (cf. anexo 8), embora se destaquem, com maior número de ocorrências, os conceitos de: orientação, avaliação, reflexão, acompanhamento, desenvolvimento de competências, apoio, controlo, ajuda, coordenação, como podemos verificar no gráfico abaixo.

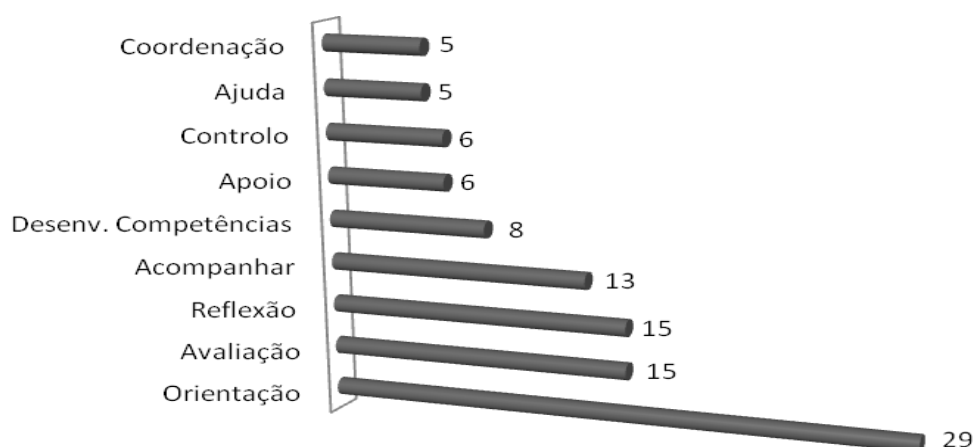


Gráfico nº8 – “Conceitos associados à Supervisão”

A próxima questão do nosso questionário, “Como definiria Supervisão Pedagógica?”, pode ser cruzada com estes resultados anteriores, confirmando-se que a **supervisão** é, na perspectiva dos inquiridos, associada a 4 campos/ações fundamentais, como se pode ver no quadro seguinte e confrontá-lo de forma integral no anexo 7.

Ou seja, apesar da diversidade de conceitos, foi possível agrupá-los pela proximidade dos significados dos mesmos em campos semânticos, tais como: Orientação, Avaliação, Desenvolvimento de Competências Profissionais e Inovação. Queremos salientar que estes campos não são estanques; e que há, por vezes, interseções que podem dificultar a categorização, na medida em que um conceito pode ser introduzido em mais do que um campo semântico. Procurámos, no entanto, organizar e sistematizar esta informação, como é suposto quando se faz análise de conteúdo, baseando as nossas opções na interpretação do entendimento dos inquiridos patente ao longo de todo o questionário.

SUPERVISÃO			
Orientação	Avaliação	Competências Profissionais	Inovação
Apoiar, ajudar, tutoria, reforçar, interajuda, aconselhar, acompanhar, coordenar, observar, dialogar, articular, trabalhar em equipa, interagir, orientar, analisar, participar, cooperar, ouvir, refletir e reformular.	Policiar, controlar, vigiar, hierarquizar, decidir, inspecionar, monitorizar, verificar, isenção, rigor, imparcial, precisar, aferir, diagnosticar, tomar decisões, obter informações, corrigir e supervisionar.	Saber, formar, ensinar, teoria, prática, conhecer, desenvolver, partilhar saberes, conhecer várias pedagogias, planificar e dinamizar trabalhos.	Progridir, incentivar, outra visão, melhorar, mudar, investigação-ação, valorizar, dinamizar, fazer arte, ser uma mais-valia e o sucesso.

Quadro 8 – Campos Semânticos da Supervisão

O primeiro grupo está associado ao campo da **Orientação**. A supervisão, na perspectiva dos inquiridos, é orientar, no âmbito: “*da pedagogia; da prática pedagógica; com vista a ajudar o professor a analisar, interpretar e refletir sobre a sua prática pedagógica...*”. Neste campo semântico da orientação, podemos agrupar alguns conceitos que estão interrelacionados entre si, tais como: o supervisor deve apoiar e ajudar o professor; ser um tutor, na medida em que um professor mais experiente orienta um professor menos experiente; o supervisor deve reforçar, aconselhar, acompanhar o trabalho do professor; deve haver uma interajuda, um diálogo constante entre o supervisionado e o supervisor; deve existir sempre um trabalho de equipa, uma interação/articulação positiva para que o trabalho seja eficaz; deve diagnosticar o

problema, analisar e orientar, na medida em que todos trabalham cooperativamente, ouvindo, refletindo e reformulando as suas ideias em prol do sucesso educativo.

Neste sentido, a supervisão enquadra-se num ambiente de orientação profissional, sendo o objetivo principal o desenvolvimento profissional do professor, numa perspetiva de reflexão na ação, reflexão sobre a ação, com vista a melhoria como alavanca da emancipação e da transformação.

O segundo grupo é constituído pela **Avaliação** e neste campo semântico agrupámos alguns conceitos que estão relacionados com esta ideia, nomeadamente: para avaliar é preciso diagnosticar, obter informações, monitorizar, aferir e verificar, antes de corrigir, tomar decisões e decidir. Este processo deve ser feito de forma imparcial, isenta e com precisão/rigor para não prejudicar o supervisionado. Os inquiridos referiram que a supervisão pedagógica é avaliar: *“práticas e saberes; os supervisionados; todo o trabalho realizado durante as aprendizagens...”*.

Nesta linha, a avaliação no processo da supervisão parece-nos ser vista, segundo os inquiridos, como um processo avaliativo para melhorar algo que está menos bem e não como forma de policiamento, controlo, inspeção, vigilância e hierarquia. Ou seja, este processo de supervisão associado à avaliação pode ser visto como um processo de mediação na construção do conhecimento, isto é, como um processo formativo que vai ao encontro da melhoria da qualidade da atividade profissional do docente. Quando lemos estes resultados parece-nos que os inquiridos querem “agradar” (ou “ser politicamente corretos”) na maneira como definem a supervisão, pois estas respostas contradizem de alguma forma a realidade que empiricamente conhecemos e que aponta para uma associação estreita entre a supervisão e a avaliação de desempenho docente que, muitas vezes, têm consequências na indefinição e confusão entre os objetivos de um e outro processos. Consideramos, no entanto, que as respostas podem também significar que os professores estão conscientes de que esta associação deve ser questionada, ou pelo menos feita com cautela, ainda que as práticas que conhecemos pareçam ir no sentido inverso.

De seguida, agrupámos no terceiro grupo alguns conceitos tendo em conta o campo semântico das **Competências Profissionais**, devido à sua associação com a escola, alunos, professores, supervisores, ao próprio contexto, já que o desenvolvimento de competências é um processo dinâmico e evolutivo, que está sempre em construção e em mudança. Os inquiridos referem que a supervisão é *“a dinamização de grupos de trabalho/equipa; a partilha de*

saberes e experiências; conhecer várias pedagogias; ensinar as melhores estratégias e motivações a ter com os alunos; formar pessoas...”.

Podemos considerar como competências profissionais todas aquelas que estão ligadas à profissão docente, indo ao encontro de uma ideia de ‘bom professor’. Para isso, segundo os inquiridos é preciso dominar o saber, toda a teoria e prática da sua disciplina; conhecer várias pedagogias; saber ensinar; formar; planificar; dinamizar trabalhos, de forma a desenvolver e partilhar saberes com supervisionados e com toda a comunidade educativa. Ao desenvolver as competências do supervisor, melhoramos as competências dos professores e por sua vez melhora-se o desempenho dos alunos.

O último grupo recai no campo semântico da **Inovação** educativa, na qual subentendemos que a supervisão está ao serviço do sucesso e da melhoria das práticas, do desenvolvimento profissional do professor e, por consequência, a aprendizagem dos alunos. Para os inquiridos inovar é mudar, melhorar, valorizar o trabalho do professor, incentivar, progredir, ter outra visão, fazer arte, fazer investigação-ação e ser uma mais-valia no sistema educativo em que vivemos.

Os inquiridos referem-nos que a supervisão é *“fazer arte pela qual se fomenta a reflexão sobre as técnicas pedagógicas, didáticas e metodológicas que possibilitam uma prática inovadora, criativa e adequada às características intrínsecas de um grupo escolar...”* (cf. anexo 7).

Tal como Formosinho (2002) nos diz a supervisão deve estimular os docentes que querem e conseguem chegar mais longe, podendo ser considerada como uma forma de inovação. A investigação-acção referida pelos inquiridos leva-nos a pensar na supervisão como uma estratégia de desenvolvimento profissional, que se insere no cerne do processo de mudança, melhoria e inovação da realidade profissional e educacional. Esta inovação leva-nos a novas ideias, novas formas de ação, atuação, implicando mudanças qualitativas na nossa prática pedagógica, que se situam num determinado contexto e se desenvolvem com base na relação entre o supervisor e o supervisionado.

c) **III Parte - “Representações sobre Perfis e Competências do Supervisor”**

Na análise da terceira parte do questionário, começámos por fazer o exercício de tentar agrupar as afirmações que tínhamos incluído no questionário pelos quatro campos semânticos encontrados nas questões anteriores, de modo a haver uma coerência e complementaridade na análise dos vários dados.

Estas categorias emergiram de uma tentativa de definição mais “estabilizada”, ainda que provisória, de cada campo semântico. Nesta linha de pensamento, procurámos inserir cada afirmação relativa aos comportamentos/attitudes do supervisor, colocadas nesta III parte do questionário a todos os professores do 1º CEB, pelos quatro campos semânticos/categorias, tendo em conta que se trata de um estudo de caso.

Este trabalho foi um trabalho moroso e complexo porque inicialmente não foi nossa intenção colocar estas afirmações dentro destas quatro categorias, sendo assim, foi feita uma análise e reflexão ao objetivo de cada afirmação. De seguida, colocámos cada afirmação na categoria que para nós teria mais concordância com aquele campo semântico, apesar de termos consciência que estas poderiam ser analisadas de outra forma e que depende do ‘olhar’ do investigador. De um modo geral, acabámos por não forçar nenhuma afirmação, sendo estas colocadas facilmente dentro de cada categoria.

“O supervisor deve...”	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo Totalmente
ORIENTAÇÃO					
Saber trabalhar em equipa, na orientação, desenvolvimento e avaliação de projetos.		1,5%		29,9%	68,7%
Apoiar os supervisionados e incentivá-los a refletir “na” e “sobre” a sua ação, didática e reflexão pedagógica.				37,3%	62,7%
Basear a sua ação na implementação de momentos formais de orientação, análise e reflexão das práticas dos supervisionados.		6%	22,4%	49,3%	22,4%
Apoiar o supervisionado incondicionalmente.	1,5%	13,4%	17,9%	43,3%	23,9%
Adequar o seu estilo de Supervisão aos supervisionados.	4,5%	4,5%	13,4%	50,7%	26,9%
Dinamizar o grupo docente, promovendo estratégias de cooperação entre eles.			3%	37,3%	59,7%
Aproveitar ocasiões informais para promover a reflexão.	3%	4,5%	19,4%	50,7%	22,4%
Negligenciar as ideias dos supervisionados.	52,2%	38,8%	9%		
Manter um diálogo constante com os supervisionados promovendo um crescimento pessoal e profissional.			6%	58,2%	35,8%
AValiação					
Ser imparcial durante a Supervisão, independentemente das diferentes características dos supervisionados.	1,5%	3%	1,5%	31,3%	62,7%
Utilizar a auto e heteroavaliação do seu desempenho para refletir sobre a sua ação educativa e prática pedagógica.			1,5%	49,3%	49,3%
Avaliar a qualidade dos recursos pedagógicos utilizados pelos professores.	4,5%	10,4%	17,9%	44,8%	22,4%
Entender a avaliação como um elemento fundamental no exercício da função docente.		13,4%	17,9%	41,8%	22,4%
Utilizar a avaliação contínua para recolher e processar informação, a partir de critérios definidos com os professores	3%	7,5%	13,4%	47,8%	28,4%
Envolver a equipa docente e suscitar a sua adesão ao pensamento estratégico, para encontrar respostas a problemas educativos e organizacionais.			6%	61,2%	32,8%
Promover a competição como estratégia de formação.	17,9%	53,7%	17,9%	9%	1,5%
Usar pouca diversidade de técnicas e instrumentos de avaliação.	10,4%	47,8%	17,9%	13,4%	10,4%
COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS					
Ajudar os seus supervisionados a desenvolver competências e a explorar os conhecimentos de que dispõem para resolverem os problemas do dia-a-dia.			1,5%	40,3%	58,2%
Ser um ‘modelo’ em termos éticos e profissionais.	1,5%	7,5%	19,4%	49,3%	22,4%

Ser um “Mestre” que transmite o seu saber aos supervisionados, que o devem imitar.	<u>23,9%</u>	<u>38,8%</u>	<u>25,4%</u>	7,5%	4,5%
Manifestar capacidade de comunicação oral e escrita adequada à situação pedagógica.			4,5%	<u>56,7%</u>	38,8%
Dominar saberes científicos e pedagógicos.			6%	38,8%	<u>55,2%</u>
Conhecer a política, o sistema e a administração educativa da escola.			10,4%	<u>53,7%</u>	35,8%
Não anuir profissionalmente com a equipa pedagógica.	9%	<u>44,8%</u>	34,3%	10,4%	1,5%
Manifestar capacidade de adaptação a ambientes multiculturais, valorizando os diferentes saberes.			3%	46,3%	<u>50,7%</u>
Partilhar os seus saberes e as suas práticas, abrindo espaço à crítica dos seus próprios desempenhos e opções.	1,5%	1,5%	3%	<u>58,2%</u>	35,8%
Ter facilidade em estabelecer relações sociais.			10,4%	37,3%	<u>52,2%</u>
Estabelecer relações de cooperação educativa com os professores, pais e outros membros da comunidade educativa.		1,5%	11,9%	<u>58,2%</u>	28,4%
Reforçar positivamente o trabalho dos supervisionados com clareza e sempre que necessário			1,5%	<u>49,3%</u>	<u>49,3%</u>
INOVAÇÃO					
Considerar os seus supervisionados como parceiros da mesma comunidade profissional, interessados em inovar e provocar mudanças nos contextos educativos.			3%	38,8%	<u>58,2%</u>
Permitir que os seus supervisionados se constituam eles próprios em agentes dinâmicos, cabendo-lhe o papel de os ajudar a analisar e a repensar o seu desempenho.			6%	<u>52,2%</u>	41,8%
Dar o seu contributo, de forma responsável, para a resolução dos problemas educativos da comunidade escolar.			3%	<u>52,2%</u>	44,8%

Quadro 9- Afirmções sobre os comportamentos/atitude do supervisor

Com base na leitura do quadro anterior, destacamos no campo da **Orientação** que a maioria dos inquiridos concorda totalmente que o supervisor deve:

- ✓ “Saber trabalhar em equipa, na orientação, desenvolvimento e avaliação de projetos”;
- ✓ “Apoiar os supervisionados e incentivá-los a refletir “na” e “sobre” a sua ação, didática e reflexão pedagógica”;
- ✓ “Dinamizar o grupo docente, promovendo estratégias de cooperação entre eles”.

Ao invés, discordam totalmente que o supervisor deve:

- ✓ “Negligenciar as ideias dos supervisionados”.

No campo da **Avaliação**, de um modo geral os dados encontram-se mais dispersos, no entanto, destacamos as seguintes afirmações sobre o comportamento/atitude a adotar pelo supervisor:

- ✓ “Ser imparcial durante a Supervisão, independentemente das diferentes características dos supervisionados”;
- ✓ “Envolver a equipa docente e suscitar a sua adesão ao pensamento estratégico, para encontrar respostas a problemas educativos e organizacionais”;
- ✓ “Avaliar a qualidade dos recursos pedagógicos utilizados pelos professores”;
- ✓ “Entender a avaliação como um elemento fundamental no exercício da função docente”;

✓ “Utilizar a avaliação contínua para recolher e processar informação, a partir de critérios definidos com os professores”.

Ao invés, a maioria discorda com a “promoção da competição como estratégia de formação”. Quanto à afirmação “Usar pouca diversidade de técnicas e instrumentos de avaliação”, verificamos que apresenta valores muito distribuídos, podendo ser considerada como contraditória. Ou seja, revela-nos que os professores não estão todos de acordo e levamos a levantar a hipótese dos supervisores carecerem de formação no domínio dos novos instrumentos de avaliação e de supervisão, ou que a formulação da afirmação possa ter levantado algumas dúvidas de interpretação.

No campo das **Competências Profissionais**, destacamos que o supervisor deve:

✓ “Ajudar os seus supervisionados a desenvolver competências e a explorar os conhecimentos de que dispõem para resolverem os problemas do dia-a-dia”;

✓ “Dominar saberes científicos e pedagógicos”;

✓ “Ter facilidade em estabelecer relações sociais”;

✓ “Manifestar capacidade de comunicação oral e escrita adequada à situação pedagógica”.

No entanto, os dados sobre as afirmações “Ser um ‘Mestre’ que transmite o seu saber aos supervisionados, que o devem imitar” e “Ser um ‘Modelo’ em termos éticos e profissionais” não parecem ser consensuais, na medida em que as opiniões expressas se encontram muito dispersas. Este fato parece indiciar que os professores diferenciam modelo de mestre, lembrando o cenário da imitação artesanal, onde se aprende imitando o professor como um modelo único de saber.

No campo da **Inovação**, o supervisor deve:

✓ “Considerar os seus supervisionados como parceiros da mesma comunidade profissional, interessados em inovar e provocar mudanças nos contextos educativos”;

✓ “Dar o seu contributo, de forma responsável, para a resolução dos problemas educativos da comunidade escolar”;

✓ “Permitir que os seus supervisionados se constituam eles próprios em agentes dinâmicos, cabendo-lhe o papel de os ajudar a analisar e a repensar o seu desempenho”.

Os dados revelam-nos que os inquiridos encontram-se na linha de pensamento da inovação, como novas oportunidades, novas ideias, investindo na criatividade, em prol do sucesso da comunidade educativa e de uma escola mais ativa.

Quanto à segunda questão da terceira parte do questionário, que se refere às características emocionais suscitadas pela relação com o supervisor, verificamos que os inquiridos nos dizem que os supervisores devem despertar nos supervisionados sentimentos de: confiança, motivação e interesse. Um fato curioso é o sentimento da “atenção” em que 38 inquiridos (56,7%) acha que o supervisor não deve despertar atenção no supervisionado e 29 inquiridos (43,3%) acha que deve, dados que revelam que uns concordam e outros discordam da ideia. Por sua vez, temos alguns sentimentos que não obtiveram qualquer registro, tais como: repulsa, receio, desânimo, timidez, angústia e aflição. Estes dados vão ao encontro dos comportamentos desejáveis do supervisor, que encontramos na literatura, nomeadamente por Alarcão & Tavares (2007). É digno de nota que encontramos mais emoções positivas do que negativas em relação ao supervisor, o que nos parece indicar que a relação de interação entre o supervisor e o supervisionado não é conflituosa ou geradora de tensão.

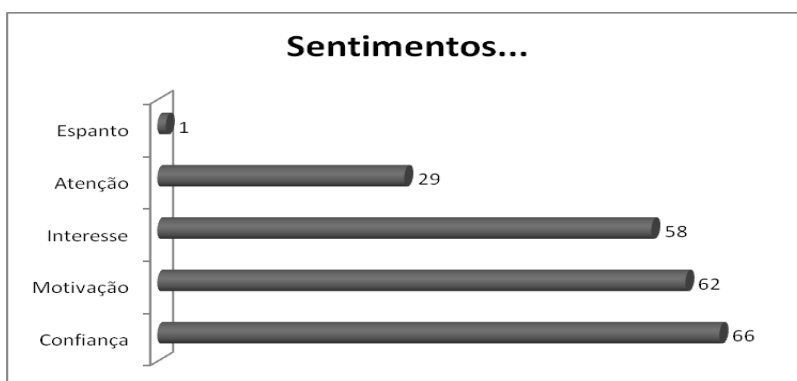


Gráfico n°9 – “Sentimentos que os Supervisores despertam nos professores”

Relativamente à última questão do questionário, apenas 5 professores desejaram redefinir o conceito de “Supervisão Pedagógica”. Assim, orientámos a nossa análise de conteúdo acrescentando apenas os dados que não foram referidos anteriormente. Os professores dizem-nos que o supervisor deve exemplificar, ensinar, ter bases científicas, criar novos instrumentos de trabalho, de modo a que o supervisionado se sinta confortável, para que o ensino-aprendizagem dos alunos seja um sucesso. Estas afirmações vêm confirmar o que alguns inquiridos entendem sobre o supervisor numa linha de mestre e modelo. Para haver orientação, o supervisor deve ter em conta o capital humano para que o supervisionado alcance os seus objetivos e para isso deve repensar, tolerar, respeitar, confiar, ser humilde, não criticar, valorizar e facilitar o trabalho do supervisionado.

Síntese

De um modo geral, os questionários ajudaram-nos a compreender as características do supervisor, do concelho de Abrantes. Para os professores inquiridos, “orientação”, “avaliação”, “reflexão” e “acompanhamento” são os conceitos que mais se destacam na caracterização da supervisão pedagógica.

A partir da definição de “Supervisão Pedagógica”, conseguimos agrupar as ideias dos inquiridos em 4 campos semânticos, que deram origem a 4 categorias que utilizamos na análise dos dados: Orientação, Avaliação, Competências Profissionais e Inovação.

O conceito de ‘acompanhamento’, para nós, integra a categoria ‘Competências Profissionais’ porque, por um lado, é parte constituinte do processo de orientação e, por outro sabemos que é preciso possuir competências profissionais de supervisor para fazer esse acompanhamento. Estas ‘Competências Profissionais’ implicam, por isso, o acompanhamento e para haver acompanhamento é preciso a reflexão, que por sua vez vai conduzir-nos à ‘Inovação’, sendo também uma categoria que demos como uma das finalidades da supervisão.

Analisando as respostas relativas às competências do supervisor, percebemos ser possível agrupar os nossos resultados nos 4 campos semânticos mencionados anteriormente, confirmando-se que eles podem configurar categorias de análise possíveis de nos fornecer dados pertinentes para definir o perfil do supervisor do 1º CEB.

Orientação é entendida no sentido do supervisor orientar, liderar e estimular o(s) professor(es) para a ação, promovendo o trabalho colaborativo, manifestando disponibilidade para a abertura a novos horizontes. Segundo Vieira (1993), os docentes devem ter formação específica para exercer funções de supervisor (informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar) numa orientação de reflexão/experimentação enquadrada em três áreas fundamentais: supervisão, observação e didática.

As **Competências Profissionais** podem ser intra e/ou interpessoais, no sentido de mobilizar saberes e competências. Para isso os supervisores devem ter algumas atitudes, tais como: abertura, disponibilidade, flexibilidade, sentido crítico; saberes (experiential e documental): do processo de supervisão, do processo de observação e da didática da disciplina; e capacidades: descrição; interpretação; comunicação e negociação (Vieira, 1993).

A **Avaliação** deve ser vista como sendo um processo de cariz formativo e não apenas classificativo. Deve ser vista como um processo de melhoria, de mudança promovendo a sua

natureza reflexiva e sistemática, através de um processo de abertura ligada ao desenvolvimento profissional.

A **Inovação** está ligada ao aparecimento de novas ideias, novas mudanças e à ideia de implementá-las, ou seja, está associada à capacidade de encontrar soluções inovadoras para os problemas ou dificuldades inesperadas que surjam na prática diária do professor.

Alarcão & Tavares (2003) referem que o supervisor é aquele que dá voz aos professores num diálogo construtivo entre professores da mesma comunidade profissional e apostam nas mudanças e inovação nos contextos educativos.

“O supervisor não é aquele que faz, nem é aquele que manda fazer; é a pessoa que cria condições para que os professores pensem e ajam e façam isso de uma forma colaborativa, de uma forma crítica, indagadora, portanto, com um espírito de investigação que é hoje absolutamente necessário. Não têm que ser, costume eu dizer, investigadores no sentido verdadeiramente académico, mas têm que ter o espírito de investigação e têm que ser capazes de fazer algumas pequenas investigações, porque só isso é que possibilita que, realmente, haja inovação e transformação” (Alarcão, 2009: 120).

Sintetizando, a *orientação* leva-nos às *competências profissionais*, que por sua vez implica *avaliação* e esta *inovação*. Podemos até considerar este processo como um ciclo que está sempre em movimento. De facto, observámos que aparecem com mais destaque conceitos relativos à supervisão como: orientação e avaliação, do que conceitos relativos às competências profissionais e à inovação, mas estes não deixam de ser igualmente importantes. Faz sentido que os professores se direcionem nesse caminho, visto a avaliação e a inovação serem áreas um pouco polémicas e complexas no contexto educativo e supervisoivo. Relembramos que estamos a atravessar um período muito conturbado na área educação e a temática da avaliação ainda é vista como um ‘tabu’ para muitos professores, ideia que deve ser desmistificada. A ideia de inovação assusta também muitos professores porque não sabem como o fazer; outros não têm meios para alcançá-la; outros ainda não têm formação e não estão interessados em fazê-la. Em suma, existem inúmeras razões que podem justificar os nossos dados.

Alarcão e Roldão (2008) dizem-nos que um supervisor reflexivo, crítico, que se auto questiona, em função dos contextos e de uma atitude colaborativa, vai gerar mudança e inovação em si, nos outros e na escola, e provoca a transformação.

Os inquiridos revelaram-nos também que o supervisor desperta essencialmente no supervisionado sentimentos de: confiança, motivação e interesse; alertando para a importância

da profissão do humano, profissão que lida com as pessoas, ou seja, o supervisor deve ter um conjunto de capacidades, conhecimentos, competências e atributos de personalidade, pois só assim consegue com que os supervisionados alcancem os seus objetivos.

2.3. Apresentação de resultados da Análise das Entrevistas

Neste capítulo, apresentam-se os resultados da análise de conteúdo das entrevistas. No anexo 5 podemos encontrar as transcrições integrais das entrevistas que constituíram o *corpus* de análise do trabalho. Para análise extraímos do *corpus* as ocorrências que se articulam com as categorias que delineámos.

Realçamos o facto de que todos os inquiridos se assumiram, desde logo, como supervisores, o que nos facilitou bastante o processo de análise. Além disso, a abertura e o à vontade que todos os entrevistados demonstraram, ao longo da entrevista, falando um pouco de si, das suas vivências e experiências profissionais, foi muito gratificante e enriquecedor para nós, enquanto investigadoras.

O tratamento dos resultados obtidos através da análise de conteúdo às entrevistas compreendeu as seguintes etapas:

- 1º Transcrevemos as entrevistas na sua íntegra;
- 2º Fizemos uma leitura integral de todas as entrevistas, para retirar as primeiras ideias/impressões;
- 3º Agrupámos as respostas e fizemos várias leituras e reflexões, tendo por base o percurso teórico, as questões e os objetivos desta investigação;
- 4º Seleccionámos os aspetos mais pertinentes e relevantes do discurso dos entrevistados;
- 5º Adotámos as categorias de análise dos questionários (Orientação, Competências Profissionais, Avaliação e Inovação), no sentido de operacionalizar a análise da informação recolhida, a qual foi sofrendo reajustes ao longo de todo o processo de análise, com o objetivo de tornar os dados mais claros. Neste processo de categorização dos dados, procurámos agrupar todos os segmentos de texto segundo as categorias apontadas anteriormente, permitindo ao leitor uma leitura fluente. Segundo Esteves, a validade da categorização passa pelo fato de ela se coadunar com os objetivos definidos na investigação, ou seja, “*ser pertinente e na medida do possível, produtivo*” (2006: 123).

6º Construimos um quadro síntese de categorização onde se agrupam os dados recolhidos nas entrevistas para melhor sistematização e compreensão da informação.

7º Fizemos a correspondência com as unidades de registo e de contexto que consideramos significativas, para ilustrar a compreensão e interpretação que concebemos deste instrumento de trabalho e para nos ajudar a compreender os resultados do nosso estudo.

Como já foi referido anteriormente, o estudo decorreu em três agrupamentos de escola do concelho de Abrantes, no ano letivo 2012-2013. Foram entrevistados seis professores pertencentes à direção, todos eles sem formação especializada em supervisão, mas com experiência nesta área. O quadro 10 apresenta a caracterização dos entrevistados, ao nível: do sexo, da idade, da situação profissional, da sua função, dos anos de serviço e das suas habilitações académicas.

Entrevistados	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Sexo	Feminino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Idade	50	52	55	43	50	55
Situação Prof.	QA	QA	QA	QA	QA	QA
Função/ Cargo	-Adjunta da direção -Prof. Apoio Educativo ao 1ºCEB -Rep. do 1ºCEB	-Assessoria das direções -Prof. Apoio Educativo ao 1ºCEB -Coord. do 1º CEB	-Vice Presidente da CAP -Rep. do 1ºCEB	Diretora	Presidente da CAP	-Vogal da CAP -Prof. do Apoio Educativo ao 1º CEB -Rep. do 1ºCEB
Anos de serviço	27	28	32	22	22	32
Habilitações Académicas	Licenciatura	Licenciatura	Bacharelato Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura	Bacharelato Licenciatura Mestrado

Quadro 10 – Caracterização dos Entrevistados

De seguida, tivemos a necessidade de elaborar um quadro com todas as palavras/frases-chave mais significativas que os entrevistados nos transmitiram. Para uma melhor análise e compreensão agrupámos as suas respostas nas quatro categorias mencionadas anteriormente como podemos confrontar no anexo 9.

Relativamente à Orientação:

Os entrevistados revelaram-nos que esta orientação baseia-se no diálogo, na confiança, no trabalho de equipa, no encontrar soluções, na partilha de experiências, na reflexão conjunta sobre a ação e na ação, no desenvolvimento das estratégias e no acompanhamento. Estas foram algumas das características mais evidentes.

Relativamente às Competências Profissionais:

Os entrevistados mencionaram que a função do supervisor é: supervisionar, ajudar o professor no seu desenvolvimento profissional; ser um conselheiro; orientar o professor; partilhar experiências, informações e saberes; ter capacidade de comunicar; estar atento, refletir; criticar quando é preciso; construir; verificar se o professor está a desempenhar as funções que estão contempladas na lei e se estão bem-feitas; ser um mobilizador; trabalhar colaborativamente e em equipa; identificar problemas e ajudar a resolvê-los.

Verificámos que todos responderam durante a entrevista que exercem funções de supervisão, na medida em que: supervisionam, orientam reuniões; resolvem questões burocráticas; ajudam a identificar problemas e a resolvê-los; contratam professores; observam o funcionamento da escola; criam melhores condições para o exercício da profissão dos professores e para os alunos; gerem; ouvem toda a comunidade escolar, entre outras, como podemos observar no anexo 9.

Observámos que, quanto às características do supervisor, a análise dos dados dá predominância: à formação; aos bons conhecimentos da área que o supervisor vai supervisionar; o saber comunicar, ter capacidade de dialogar com as pessoas; ter um bom relacionamento com os colegas; ter capacidade de ouvir; ser uma pessoa consciente, atenciosa, amiga, segura, atenta e equilibrada; ser capaz de fundamentar, argumentar, refletir; ajudar e colaborar; saber tomar decisões, trabalhar em equipa, implementar estratégias; e saber observar, partilhar.

Quanto ao papel do professor titular de turma do 1º CEB perante as AEC, todos os entrevistados dizem-nos que: supervisionar é o papel mais importante do professor titular de turma; é preciso trabalhar em equipa; fazer a ligação/articulação com o professor das AEC, ao nível: das planificações; dos conteúdos a lecionar nas AEC; do comportamento dos alunos nas AEC; do decurso das aulas das AEC; e da participação nas atividades das AEC. Depois, com menos frequência, temos entrevistados que nos dizem que os problemas são resolvidos em conjunto com o professor das AEC; os professores do 1º CEB reúnem mensalmente com os professores das AEC, em reuniões de conselho de docentes para debaterem o funcionamento das AEC; fazem supervisão formal e informal; e querem ter conhecimento de tudo o que se passa nas AEC.

Relativamente ao perfil de competências dos supervisores do 1º CEB verificámos que os entrevistados afirmam que o supervisor deve: ter formação na área da Supervisão ou áreas

similares; ter capacidade de ouvir; ter capacidade de comunicar e fomentar o diálogo; ser uma pessoa pró-ativa, de espírito aberto; ter espírito de iniciativa; saber dar conselhos; ter em conta as orientações que vêm do Ministério da Educação, já que normalmente estas competências são delegadas nos coordenadores de ciclo/departamento. O supervisor deve trabalhar com o supervisionado numa base de confiança; diálogo; trabalho de equipa; responsabilização; deve ser um líder multifacetado, ou seja, apresentar algumas características de líder: autocrata, democrático e *laissez faire*.

No entanto, observámos também que todos os entrevistados têm conhecimento do perfil de competências, mas este não está delineado em nenhum documento oficial da escola. Os entrevistados dizem-nos que o papel do supervisor deve ser mais valorizado nas escolas e que é importante defini-lo nos documentos oficiais. Quando se fala do perfil do supervisor continuam a relacioná-lo com o perfil do coordenador, porque não existe outro.

Relativamente à Avaliação:

Observámos que os entrevistados avaliam e supervisionam outros supervisores através do trabalho de equipa; na preparação e participação de reuniões em grande ou pequeno grupo com os supervisores; e na leitura de atas. Apenas dois entrevistados dizem-nos que não supervisionam outros supervisores. Quanto às estratégias que utilizam no processo de supervisão, todos os entrevistados referiram que a supervisão se faz através do diálogo com os professores. Outros entrevistados dizem-nos que o supervisor e o supervisionado devem encontrar soluções em equipa; partilhar experiências; e discutir ideias.

Quando abordámos a relação que há entre a supervisão pedagógica e a avaliação de desempenho docente, observámos que os entrevistados nos deram respostas diferentes. Realçamos o fato de uns relacionarem a avaliação com a supervisão e outros distinguirem uma da outra. Também temos entrevistados que nos dizem que a supervisão pedagógica e a avaliação de desempenho estão relacionadas na dimensão do supervisionar e acompanhar o professor, mas depois cada área tem a sua especificidade. E outros entrevistados dizem-nos que a supervisão pedagógica e a avaliação de desempenho estão misturadas, principalmente naquela altura do ano em que se começa avaliar, ou se entrega um relatório, acabando por prejudicar o processo da supervisão.

Relativamente à Inovação:

Tentámos perceber que inovação/mudança traz a supervisão para as escolas e se a mesma contribui para a melhoria da prática docente e verificámos que todos os entrevistados nos dizem que traz vantagens e mudanças, à exceção de um. Os entrevistados mencionam que a supervisão promove: o desenvolvimento do trabalho em equipa/colaborativo; a troca e partilha de experiências; a melhoria do processo ensino/aprendizagem, dos resultados, ao nível pedagógico e didático dos professores e alunos; além dos professores se encontrarem com espírito mais aberto para as questões da supervisão pedagógica; e saberem qual é o caminho certo que devem percorrer.

No final da nossa entrevista, tentámos retirar outros dados significativos que ainda não tinham sido mencionados anteriormente e dois entrevistados ajudaram-nos nessa recolha. Destacando que a supervisão: é um conceito pouco atual nas escolas; deve ter uma participação mais ativa; trazer ideias novas; implementar atividades e estratégias de modo a partilhar e refletir sobre elas; permitir alcançar o sucesso educativo nas escolas; em escolas mais pequenas faz-se num contexto de uma grande proximidade em que os professores, por vezes, nem se apercebem que estão a ser supervisionados. Relativamente ao supervisor, os entrevistados dizem-nos que deve ser mais valorizado o seu papel e ser visto como alguém que vai ajudar a melhorar alguma situação mais difícil.

Síntese

Através da realização das entrevistas aos docentes conseguimos obter dados complementares aos questionários ministrados aos Professores do 1º CEB, do concelho de Abrantes, nomeadamente ao nível da compreensão do pensamento e conceções no que concerne à supervisão pedagógica, à caracterização do supervisor e à caracterização do perfil do supervisor pedagógico, que eram os nossos objetivos específicos na realização da entrevista.

A análise dos dados permitiu-nos observar que, relativamente à definição de supervisão pedagógica, existem opiniões diferentes, mas todas elas se complementam. Para uma melhor compreensão dos dados destacamos que os entrevistados defendem a ideia que a supervisão pedagógica deverá ser baseada no acompanhamento constante ao professor supervisionado, com base no diálogo e através de um bom ambiente de trabalho de equipa e entreajuda. Para isso será importante aferir ideias, procedimentos, estratégias, critérios relativos a todo o processo de supervisão. Também estão associados à supervisão pedagógica alguns conceitos

conexos, nomeadamente: observar, partilhar, verificar, conversar, orientar, ajudar, reunir e discutir.

Relativamente à caracterização do supervisor, verificámos que os entrevistados tiveram dificuldade em definir esta função, na medida em que respondem com o verbo correspondente ao substantivo: “o supervisor tem como função supervisionar”. Tiveram, no entanto, facilidade em mencionar as tarefas/attitudes que consideram fundamentais em quem desempenha esta função: o supervisor deve ajudar, orientar o professor no seu desenvolvimento pessoal e profissional; dar conselhos; partilhar experiências, informações e saberes através de um trabalho colaborativo, de modo a que possa identificar problemas e ajudar a resolvê-los. O supervisor deve ter a capacidade de ouvir e comunicar; estar atento, refletir; fazer críticas construtivas; verificar se o professor exerce bem as suas funções e ser acima de tudo um mobilizador.

Chamamos a atenção para o facto de os entrevistados definirem o perfil do supervisor pedagógico com base nas competências pessoais, emocionais, profissionais e sociais, e nas orientações que vêm do Ministério da Educação. Destacando a capacidade de ouvir, de comunicar e fomentar o diálogo; ser uma pessoa pró-ativa, com iniciativa e de espírito aberto; e com formação na área da Supervisão ou áreas similares. Mais à frente desenvolvemos esta ideia e apresentamos uma proposta do perfil do supervisor com base nos dados recolhidos e da fundamentação teórica estudada.

3. Discussão dos Resultados

Neste capítulo aprofundamos a análise dos dados e a interpretação dos resultados apresentados anteriormente, discutindo-os e confrontando-os de modo a procurar respostas para as questões que norteiam esta investigação.

Assim, começámos por tentar responder à primeira questão de investigação: **“O que entendem os professores do 1º CEB por supervisão pedagógica?”** onde tentámos compreender o pensamento e concepções dos professores do 1º CEB, dos agrupamentos do concelho de Abrantes, sobre a supervisão pedagógica. Observámos que os professores do 1º CEB associam vários conceitos à Supervisão Pedagógica, tais como: orientação, avaliação, reflexão, acompanhamento, desenvolvimento de competências, apoio, controlo, ajuda e coordenação. No entanto, quando aprofundamos mais esta questão verificamos que as opiniões assentam em quatro eixos fundamentais: orientação, avaliação, competências profissionais e inovação, dando ênfase ao acompanhamento e à importância de criar um bom ambiente de trabalho, espírito de equipa e entreajuda entre o supervisor e o supervisionado.

Relativamente à segunda questão de investigação, **“Que práticas supervisivas são desenvolvidas nas escolas do 1º CEB?”**, tentámos analisar e caracterizar práticas supervisivas dos professores do 1º CEB, e verificámos que os supervisores desenvolvem estas práticas supervisivas através do diálogo com os professores; numa relação muito próxima; com base na confiança; e no respeito.

Existem linhas de orientação idênticas para todos os supervisores e todos afirmam que trabalham colaborativamente, em parceria com os colegas supervisionados. Em equipa partilham ideias, experiências onde negociam, refletem e discutem ideias. As reuniões em pequeno e grande grupo e os tempos letivos que os coordenadores de departamento têm destinado para desempenharem estas funções supervisivas são também muito importantes. Aqui ajuda-se a identificar problemas, dialogar e resolvê-los através de estratégias pensadas em equipa, no sentido de criar as melhores condições para o exercício da profissão dos professores e para os alunos. É importante que esta supervisão seja feita entre pares e no final não comentar com os outros professores.

É também prática supervisiva a verificação do cumprimento dos programas, a análise dos resultados escolares; se exercem as funções que estão contempladas na lei, quais as estratégias que utilizam em sala de aula e fora dela; a leitura de atas e relatórios e se envolvem

em projetos. Depois temos outras práticas supervisivas que estão ligadas a todo o funcionamento da escola, nomeadamente: à organização e preparação do ano letivo; constituição de turmas; elaboração de horários; questões logísticas; reuniões com os parceiros da comunidade educativa; avaliação de professores e alunos; gestão; supervisão de espaço escolar; e coordenação.

No que respeita à terceira questão, **“Que características/competências são identificadas como fundamentais para o supervisor do 1º CEB?”**, tentámos analisar e caracterizar os perfis de competências do supervisor pedagógico e definir uma proposta de perfil de competências do supervisor pedagógico. É importante referir que todos os professores do 1º CEB participaram neste estudo e deram o seu contributo para a construção do perfil do seu supervisor.

Destacamos algumas afirmações que foram essenciais para a caracterização das competências necessárias ao supervisor do 1º CEB, nomeadamente: saber trabalhar em equipa, na orientação, desenvolvimento e avaliação de projetos; apoiar os supervisionados e incentivá-los a refletir “na” e “sobre” a sua ação, didática e reflexão pedagógica; dinamizar o grupo docente, promovendo estratégias de cooperação entre eles; ser imparcial durante a Supervisão, independentemente das diferentes características dos supervisionados; ajudar os seus supervisionados a desenvolver competências e a explorar os conhecimentos de que dispõem para resolverem os problemas do dia-a-dia; dominar saberes científicos e pedagógicos; ter facilidade em estabelecer relações sociais; manifestar capacidade de comunicação oral e escrita adequada à situação pedagógica; e considerar os seus supervisionados como parceiros da mesma comunidade profissional, interessados em inovar e provocar mudanças nos contextos educativos. A maioria dos inquiridos referiu também que o supervisor deve despertar nos supervisionados sentimentos de confiança, motivação e interesse (competências emocionais).

Verificamos também que as principais funções do supervisor assentam em supervisionar; ajudar o professor no seu desenvolvimento profissional; partilhar experiências, informações e saberes; ter capacidade de comunicar; estar atento, refletir; ser um conselheiro que saiba orientar, fazer críticas construtivas; ser um mobilizador; saber trabalhar colaborativamente; identificar problemas e ajudar a resolvê-los; e verificar o trabalho dos colegas.

O supervisor deverá ter algumas competências, nomeadamente ao nível:

Pessoal e Social- ser uma pessoa pró-ativa, de espírito aberto; ter espírito de iniciativa; ter a capacidade de se colocar no papel do outro; deve gerar o bem-estar docente; ter a capacidade de comunicar e fomentar o diálogo, de ouvir; ter um bom relacionamento com os colegas; transmitir aquilo que pensa da forma mais correta; ser consciente, atencioso, amigo, seguro, atento, uma pessoa equilibrada, perspicaz; ser uma pessoa por quem os outros professores têm respeito; ser um conselheiro; leal em relação à escola; saber gerir sentimentos, picos de stresse e neuro-stresse; ser contagiante; alguém em quem depositamos confiança.

Técnico e Científico- ter formação, conhecer muito bem a área que vai supervisionar; ter formação na área da Supervisão ou áreas similares (por exemplo: formação em gestão e liderança de pessoas); conhecimentos científicos e pedagógicos; conhecimentos de correntes teóricas e práticas; formação geral e específica ao nível da pedagogia e psicologia; e lecionar um conjunto de áreas.

Segundo o entendimento do público estudado, quem desempenha funções de supervisão é o órgão de gestão máxima, o diretor ou alguém que exerça funções de CAP; ou o coordenador de departamento.

Segundo a literatura, as estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica (os coordenadores de departamento curriculares e os coordenadores dos diretores de turma ou coordenadores de ciclo) têm prescrita, na lei em vigor, toda uma responsabilidade supervisiva, acentuada a partir da publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. O mesmo se passa com os órgãos de gestão, nomeadamente com o diretor. Parece-nos, no entanto, que faltará aos Agrupamentos esclarecer devidamente em que dimensão supervisiva poderão atuar cada um destes órgãos, de modo a não haver sobreposições e indefinições.

Profissional- partilhar experiências e saberes; ter um livro de competências; deve ser capaz de identificar ou prevenir problemas e resolvê-los; ter experiência profissional; desenvolver um bom trabalho; trazer sugestões de melhoria; ser capaz de fundamentar, argumentar, refletir; ajudar e colaborar; saber tomar decisões, trabalhar em equipa, implementar estratégias; saber observar, partilhar; perceber que não é o supra-sumo da razão, nem do conhecimento; tomar atitudes e decisões; dar uma opinião fundamentada; ser aberto à inovação e à mudança; e ter poder de argumentação e de observação.

4. Perfil do Supervisor do 1º CEB

A análise dos dados permitiu-nos, complementarmente às leituras, propor/delinear um perfil de competências para o supervisor do 1º CEB, constituindo-se um dos objetivos da nossa investigação.

Para chegar a este processo final foram necessárias muitas leituras e reflexões baseadas nos vários autores que mencionamos ao longo da nossa investigação, bem como a análise de todos os dados recolhidos, a ativação de conhecimentos prévios já adquiridos em torno desta temática e a nossa própria experiência profissional.

Sendo a supervisão um processo educativo e contínuo, obviamente que o supervisor ideal não existe. Contudo, existem características que se podem aproximar desse idealismo e que, se forem postas em prática, permitirão desenvolver um processo de supervisão de qualidade. Pensamos, pois, que é necessário que exista um referencial de critérios que assegurem a equidade e a transparência no exercício da supervisão. Para isso, tentámos clarificar este perfil através de vários ‘itens’.

Primeiramente, consideramos pertinente propor os **requisitos** do supervisor. Julgamos ser fundamental, na escolha do supervisor do professor do 1º CEB, ele pertencer obrigatoriamente ao grupo de recrutamento - 110, já que este é um grupo que funciona em regime de monodocência. A base de formação inicial destes professores é, por esse motivo, específica e difere substancialmente da base de formação dos professores do 2º e 3º Ciclos e do Ensino Secundário, ainda que o novo modelo de formação pós-Bolonha aproxime a formação para o 1º e o 2º Ciclos (mas estes professores só agora começam a chegar ao terreno). O supervisor deverá também ter experiência profissional na área em que irá exercer a supervisão – ensino do 1º Ciclo, para que possa desempenhar as suas funções de forma adequada a cada contexto supervisiivo. Os resultados da avaliação de desempenho e a sua formação contínua também devem ser valorizados na seleção do supervisor. É nosso parecer pessoal que o supervisor deverá ser um professor externo à escola, com formação específica em Supervisão Pedagógica, o qual deve trabalhar diretamente com o supervisor interno do agrupamento, quando este existe, ou vice-versa. Defendemos o supervisor externo porque quando um supervisor conhece muito bem, quer a nível pessoal e quer profissional, todos os intervenientes da organização, poderá estar criada à partida uma empatia mais favorável para uns do que para outros, o que poderá influenciar o processo de supervisão. Isto é, o olhar

interno beneficiaria se fosse complementado com um olhar externo, ajudando à manutenção de uma atitude de equidistância perante todos, independentemente da relação de empatia que possa existir com o supervisionado. Caso seja necessário, o agrupamento de escolas poderá definir outros critérios. Os critérios de seleção que propomos neste perfil de competências do supervisor do 1º CEB são, de certa forma, hierarquizados, na medida em que estão previamente estabelecidos pelas responsabilidades e requisitos para o exercício desta atividade, e cumulativos, na medida em que este cargo pode ser acumulado com a função de docente, de coordenador, ou até mesmo de direção.

Relativamente **aos papéis de tarefas a desempenhar**: o supervisor deve supervisionar a ação dos professores do 1º CEB, através do acompanhamento pedagógico e profissional ao supervisionado. Deve colaborar no cumprimento e desenvolvimento do plano de melhoria de todo o processo supervisiivo; realizar formação para os professores do 1º CEB, no agrupamento e frequentar ações de formações promovidas pelas Universidades, pelas Escolas Superiores de Educação, pelo ME, ou outras entidades devidamente creditadas e reconhecidas; supervisionar as AEC; participar na avaliação de desempenho docente; e participar no processo de recrutamento de professores do 1º CEB.

Para se ser supervisor dos professores do 1º CEB, importa também ter algumas **competências essenciais**, nomeadamente no âmbito: sociopessoal, científico-pedagógico e avaliativo.

No domínio das competências sociopessoais consideramos incluídas competências de âmbito atitudinal, comunicativo e relacional, fundamentais num processo que é eminentemente relacional e cujo desenvolvimento depende, também, da comunicação interpessoal, como vimos no enquadramento teórico. No domínio científico-pedagógico podemos encontrar as competências mais estritamente profissionais, associadas à lecionação do 1º CEB e respetivas características pedagógico-didáticas. No domínio da avaliação estão presentes as competências de análise e críticas. Sabemos que a avaliação é necessária e pertinente, não como medida penalizadora mas como reveladora daquilo que é necessário mudar para melhorar. Por isso mesmo, a relação que se estabelece entre o supervisor e os supervisionados deve ser de trabalho e ter como base a confiança. Importa que ele fomente, entre si próprio e o supervisionado, a corresponsabilização no processo avaliativo, numa perspetiva reflexiva e construtivista.

No final, mencionamos a **avaliação** do próprio supervisor porque também ele precisa de ser avaliado, tal como todos os professores e todos os órgãos colegiais que fazem parte do sistema educativo. O supervisor deverá ser avaliado pelo diretor da escola, ou por alguém que esteja num escalão superior ao seu, ao nível pedagógico e/ou organizacional; na ausência desta figura, poderá ser avaliado por alguém externo ao seu agrupamento de escolas, como também por todos os supervisionados que supervisionou. Os critérios de avaliação deverão ser definidos no início do ano letivo, pelos órgãos nomeados para o exercício da supervisão, sendo que a planificação inicial deste processo supervisivo deverá ser o ponto de partida para a avaliação da supervisão, processo em que deve ser verificado o que se realizou e não se realizou, analisando sempre as possíveis causas para o incumprimento dos objetivos. Além disso, importa também verificar o que contribuiu para a melhoria do desempenho do supervisionado através de instrumentos/grelhas de registo que foram utilizadas ao longo do ano, por exemplo, bem como observar o desenvolvimento de competências elencadas no perfil com especial destaque para a sua capacidade crítica e reflexiva.

Na sua maioria, os indicadores apontados neste perfil serão comuns para os supervisores de qualquer nível de ensino, destacando-se, no entanto, alguns específicos do supervisor de professores do 1º CEB, sobretudo no domínio científico-pedagógico. Este perfil não pretende ser uma lista exaustiva de competências mas sim focar o essencial.

No quadro que se segue, sistematizamos esse perfil.

Perfil de Competências do Supervisor Pedagógico no 1º CEB
Designação profissional
Supervisor Pedagógico do 1º CEB
Requisitos
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formação em Ensino Básico- 1º Ciclo (Licenciatura ou Mestrado); ✓ Formação específica em Supervisão Pedagógica (Professor interno / externo); ✓ Experiência na lecionação do 1º CEB; ✓ Conhecimento do meio próximo da escola; ✓ Conhecimento pedagógico atualizado (por exemplo: através da frequência de ações de formação contínua); ✓ Conhecimento dos enquadramentos institucional e legal no que se refere à supervisão (legislação, regulamentos, programas, ...). ✓ Avaliação de desempenho, ao longo da sua carreira.
Papéis e Tarefas a desempenhar
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Realizar a supervisão pedagógica dos professores do 1º CEB (definição de objetivos, estratégias e atividades a desenvolver); ✓ Realizar formação para os professores do 1º CEB, no agrupamento e frequentar ações de formação devidamente creditadas e reconhecidas, através de um processo contínuo;

- ✓ Supervisionar as AEC e promover o trabalho articulado entre professores titulares de turma e professores destas atividades (quando diferenciados);
- ✓ Participar no processo de recrutamento de professores do 1º CEB;
- ✓ Contribuir para a melhoria no desempenho do supervisionado;
- ✓ Participar na avaliação de desempenho;
- ✓ Exercer as funções/orientações emanadas do Ministério da Educação;
- ✓ Outras funções inerentes ao seu cargo.

Competências essenciais:

Competências Socio pessoais

No âmbito atitudinal, pautar-se por:

- Honestidade, rigor e sentido de justiça;
- Disponibilidade, acessibilidade;
- Coerência;
- Segurança, autoconfiança, poder de asserção;
- Flexibilidade; resiliência e espírito positivo;
- Autonomia e espírito (auto)crítico e criativo;
- Disponibilidade para aprender.

No âmbito comunicativo, ser capaz de:

- Expressar-se correta, rigorosa e educadamente;
- Ouvir com atenção;
- Dialogar;
- Dar feedbacks claros, apropriados e construtivos.

No âmbito relacional:

- Acompanhar, apoiar, colaborar;
- Respeitar o professor (seu espaço e tempo);
- Manifestar abertura a diferentes pontos de vista;
- Revelar empatia e compreensão;
- Promover a autoconfiança do professor, valorizando o seu trabalho;
- Promover o acolhimento e/ou integração do professor nas escolas;
- Trabalhar e promover o trabalho em equipa (colaborar, partilhar, cooperar...);
- Promover o espírito crítico;
- Liderar;
- Fomentar o sucesso e a motivação do professor;
- Dar ideias, sugestões e apresentar alternativas.

Competências Científico-Pedagógicas

- Conhecer o currículo do 1º CEB e respetivos documentos orientadores;
- Dominar os conteúdos a lecionar no 1º CEB e as estratégias pedagógico-didáticas adequadas a essa leção;
- Compreender as especificidades do perfil monodocente e as respetivas implicações no desempenho profissional do professor de 1º CEB;
- Conhecer o enquadramento legal e institucional no que se refere à supervisão;
- Conhecer (e promover) diferentes modos e estratégias de supervisão, adequando-as ao contexto e intervenientes;
- Promover a reflexão e o questionamento;
- Estimular a implementação de abordagens didáticas inovadoras;
- Coconstruir conhecimento profissional (científico, pedagógico, didático) com os supervisionados;

- Analisar, com os professores, o trabalho desenvolvido nas AEC's, apoiando-os neste nível de trabalho que é também ele, de supervisão.
Competências Avaliativas
<ul style="list-style-type: none"> - Formular critérios e instrumentos de avaliação claros, objetivos (tanto quanto possível) e rigorosos; - Discutir / negociar critérios e instrumentos de avaliação com os supervisionados (antes, durante e depois do ciclo supervisão); - Demonstrar imparcialidade; - Ser rigoroso, mas aberto à perspectiva do outro; - Saber criticar de modo construtivo e promotor da vontade da melhoria.
Avaliação do Supervisor
<p>Realizada pelo diretor da escola ou pelo órgão de gestão máximo.</p> <p><u>Instrumentos/Estratégias de avaliação:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Reunião antes, durante e após o processo de avaliação; - Documentos produzidos pelo supervisor no âmbito do processo supervisão (grelhas de registo; grelhas de observação;...); - Relatórios de (auto)avaliação; - Ficha de avaliação de desempenho (uma para o diretor e outra para os supervisionados). <p><u>Aspetos a avaliar:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento do processo supervisão: planificação inicial da supervisão pedagógica (definição de objetivos, estratégias e atividades a desenvolver); reuniões com os supervisionados, plano de desenvolvimento construído com os supervisionados, feedback fornecido ...; - Contributo para a melhoria do desempenho do supervisionado; - Desenvolvimento das competências elencadas no perfil com particular destaque para a capacidade crítica e reflexiva.

Quadro 11- Perfil de Competências do Supervisor Pedagógico no 1º CEB

5. Reflexão Final

Neste capítulo final, pretendemos apresentar as principais conclusões desta investigação, de acordo com o seu objetivo central e as questões que a nortearam.

Tendo em conta a problemática do estudo – aprofundar conhecimentos sobre os perfis de competências de um supervisor pedagógico, no contexto português de 1º CEB – desenvolvemos um estudo de caso no qual colocámos algumas questões que visavam compreender, por um lado, as conceções dos professores em causa sobre o processo de supervisão pedagógica e, por outro, identificar competências fundamentais para o desempenho da função de supervisão pedagógica em contexto de 1º CEB.

A compreensão do conceito de supervisão foi fundamental para o nosso estudo e tinha como objetivo aferir como é que os inquiridos definiam supervisão, no sentido de contextualizar o conceito dentro da própria instituição e aprofundá-lo mais no que toca ao perfil do supervisor do 1º CEB e à situação atual do processo de Supervisão no 1º CEB, no concelho de Abrantes, assumindo assim, um compromisso entre todos os participantes neste estudo, de forma consciente e adequada às expectativas de todos os seus destinatários.

O perfil de competências que propomos para um supervisor de 1º CEB vai ao encontro da perspetiva de Alarcão & Canha (2013), que nos dizem que supervisionar é acompanhar para monitorizar e ativar percursos de desenvolvimento, onde se destaca a dimensão colaborativa como uma das tendências da atualidade.

A Supervisão Pedagógica tem sido uma referência obrigatória na reflexão sobre as práticas educativas e na promoção da profissionalidade docente.

Os modelos teóricos e os instrumentos de trabalho de que a Supervisão Pedagógica dispõe permitem uma ação pedagógica que pode contribuir para a qualidade das práticas supervisivas, assim como para a qualificação dos profissionais, das organizações e do sistema de ensino em Portugal. Neste quadro, percebemos que as competências mais valorizadas pelos professores nos supervisores foram as pessoais, as científicas e as profissionais, base que nos permitiu elaborar o perfil do supervisor do 1º CEB.

Percebemos que é fundamental existir um perfil específico para o supervisor do 1º CEB, já que este vai avaliar professores monodocentes, que apresentam características diferentes dos professores de outros ciclos. Por exemplo, os professores do 1º CEB são os únicos que

supervisionam as AEC's e lecionam várias áreas curriculares. Assim, o supervisor terá que ter formação na mesma área, pois só assim irá compreender o trabalho realizado pelo professor do 1º CEB.

Comparando os resultados obtidos com o levantamento teórico efetuado, concluímos que se torna urgente repensar as funções do supervisor pedagógico, bem como a sua reorganização, constituição e funcionamento despertando para a mudança. Isto é, existe um certo distanciamento entre o que existe na teoria e o que é feito na prática porque pelos próprios dados recolhidos e pela experiência, verificamos que nem sempre ao nível das escolas está claro quem faz a supervisão e para que se faz, sendo assim, torna-se urgente repensar sobre esta temática e que toda a comunidade educativa converse sobre ela.

A Supervisão Pedagógica surge como uma ação facilitadora do processo de desenvolvimento pessoal e profissional de docentes, tratando-se de uma coconstrução permanente de saberes e de competências, num processo contínuo de desenvolvimento, ao longo da vida. Deve assumir-se como um campo de ação e de saber multifacetado, no qual o supervisor sabe 'escutar' e integrar outros saberes, após questionar a especificidade dos problemas, de forma a criar conhecimento específico e inovador. Isto é, hoje a supervisão precisa de ser entendida como uma ação crítica, construtiva e vitalizadora colocada ao serviço dos docentes, tendo em vista seu desenvolvimento e transformação para futuras e melhores ações educativas.

Julgamos, assim, poder afirmar que é fundamental que os agrupamentos de escolas, na seleção do supervisor pedagógico, tenham em conta um perfil de competências claro e definido e que, no processo, participem sobretudo profissionais preparados e capazes de conduzir o processo de supervisão com segurança e com o objetivo de ajudar o professor no seu desenvolvimento profissional, instituindo práticas pedagógicas dinâmicas e inovadoras.

As expectativas dos inquiridos e o perfil que propomos apontam, no fundo, para um processo de supervisão assente num cenário reflexivo e colaborativo. Segundo Alarcão e Canha (2013), é neste mundo instável e dinâmico que nós realizamos a nossa atividade. Viver e exercer uma profissão implica envolvimento pessoal num processo contínuo de desenvolvimento, de modo a que cada um construa e reconstrua o seu conhecimento e a sua forma de agir ao longo da vida. Assim, a supervisão deve ser vista como ação crítica, construtiva e vitalizadora colocada ao serviço de toda a comunidade educativa, mas muito em particular da melhoria das aprendizagens dos alunos, tendo em vista o desenvolvimento do professor em prol do sucesso educativo.

6. Contributos, limitações do estudo e sugestões para futuras investigações

Esta investigação assumiu para nós uma importância inegável, na medida em que constituiu um momento importante de aprendizagem e nos ajudou a aprofundar os nossos conhecimentos no âmbito da supervisão. Permitiu-nos crescer como pessoas e como profissionais, contribuindo para melhorar o nosso desempenho profissional e, cremos, o de quem considerar o perfil proposto.

A presente investigação poderá apresentar-se *a priori* limitada nos resultados finais se considerarmos a análise de conteúdo e a subjetividade que lhe é inerente, bem como o estabelecimento das categorias, que foram os fatores que mais implicaram o sujeito da investigação. No entanto, apesar destas limitações, pensamos ter contribuído, com a elaboração deste perfil, para o desenvolvimento de uma perspetiva dinâmica, inovadora e de melhoria contínua, para as escolas do concelho de Abrantes. Contudo, é fundamental lembrar que o que poderá funcionar com uns supervisores poderá não aplicar-se a outros, pelo que é necessário ter em conta a diversidade de conceções e práticas de ensino de cada contexto.

Ao longo desta investigação fomos-nos confrontando com outras ideias e, por esse motivo, sugerimos para futuras investigações a aplicação desta proposta de perfil de competências do supervisor pedagógico, nas escolas do concelho de Abrantes, para verificar quais são os resultados obtidos e alargar este estudo para os concelhos limítrofes, do distrito de Santarém, ao nível do 1º CEB, com o objetivo de fazer um estudo mais aprofundado.

Outro tipo de estudo poderia incidir na aplicação deste perfil em escolas públicas e privadas e verificar quais as semelhanças e diferenças, bem como elaborar todos os instrumentos de avaliação do supervisor.

Não podemos terminar o nosso estudo empírico sem alertar para a falta do tempo que os professores têm para trabalhar em equipa, assim como a falta de familiaridade dos docentes com as práticas e temáticas que fomos abordando ao longo do trabalho. Na verdade, desenvolver processos supervisivos de qualidade pressupõe conhecimentos por parte dos envolvidos e criação de condições, inclusivamente materiais e temporais, para que se possa efetivamente trabalhar, dando à supervisão a atenção e concentração que ela requer e merece.

“No século XXI, a participação no próprio desenvolvimento ao longo de toda a carreira é um requisito básico para quem quiser ser reconhecido e para quem quiser agir como um profissional. A aprendizagem ao longo de toda a vida é uma responsabilidade específica dos professores (Day, 2001:312).

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1994). *Supervisão de Professores e Reforma Educativa*. IGE – In Formação. Ano 3. n.º 1, maio.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1998). Revisitando a competência dos professores na sociedade de hoje. *Aprender*, pp.21,46-50.
- Alarcão, I. (1999). Um olhar reflexivo sobre a supervisão. Em *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão e Formação*. Universidade de Aveiro, pp. 256-266.
- Alarcão, I. (Org.). (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In Alarcão, I. (Org.). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional. Que Novas Funções Supervisivas? In J.O. Formosinho (Org.). *A Supervisão na Formação de Professores. Da Sala à Escola I*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. (2008). Desafios actuais ao desenvolvimento da Didáctica de Línguas em Portugal. In R. Bizarro (org.), *Ensinar e aprender línguas e culturas estrangeiras hoje: que perspectivas?*. Porto: Areal Editores, pp. 10-14.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de Desenvolvimento Profissional*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In J. Tavares (ed.), *Para Intervir em Educação*. Aveiro: CIDInE, pp. 201-232.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica: uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Lisboa: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma Relação para o Desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Almeida, L. & Freire, T. (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: APPORT.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação. Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cabrito, B. G. (1994). *Formações em alternância: conceitos e práticas*. Lisboa: Educa.
- Caetano, A. (2008). *Avaliação de desempenho, o essencial que avaliadores e avaliados precisam de saber*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Campos, B. (2002). *Políticas de formação de profissionais de ensino em escola autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.
- Campos, B. (2003). *Quem pode ensinar: Garantia da qualidade das habilitações para a docência*. Porto: Porto Editora.
- Cardona, M. J. (2002). Modelos de formação inicial e desenvolvimento profissional. Um estudo sobre os educadores de infância portugueses. *Revista do GEDEI* (5), pp. 43-61.
- Ceartil, M. (2006). *“Gestão e Desenvolvimento de Competências”*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Cellard, A (2008). A análise documental. In Poupart, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes.
- Charles, C. M. (1998). *Introduction to Educational Research*. 3ª ED. New York: Longman.
- Coelho, A. & Rodrigues, A. (2008). *Guia de Avaliação de Desempenho Docente*. Lisboa: Texto Editores.
- Conlow, R. (2001). *Excellence in Supervision: Essential Skills for the new Supervisor*. Estados Unidos da América: CrispLearning.
- Contreras, J. (2002). *Autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez.

- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Cortesão, L. (2000). *Nos Bastidores da Formação: Contributo para o Conhecimento da Situação actual da Formação de Adultos para a Diversidade em Portugal*. Celta Editora.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J. et al (2005). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XX*. Porto: Edições ASA.
- Duarte, T. (2009). A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). Centro de Investigação e Estudos de Sociologia. E-Working Paper n.º 60/2009. Retirado a 31 de julho de 2013 de: http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_002.pdf
- Esteves, M. (2002). *A Investigação enquanto estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In Ávila de Lima e Pacheco (Org.). *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores* (IV ed.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na sala de aula* (4.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (1998). *Educação para todos. O Ensino Primário: de ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica*. Programa de Educação Para Todos. Cadernos PEPT 2000 (21). Lisboa: Ministério da Educação.
- Formosinho, J. (2002a). *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Pedago.
- Formosinho, J. O. (1997). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de educadoras de infância. *Inovação*, pp. 10, 89-109.
- Formosinho, J. O. (org.) (2002b). *A Supervisão na Formação de Professores I - da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. O. (org.) (2002c). *A Supervisão na Formação de Professores II. Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Fortin, M.F. (1999). *O processo de Investigação: Da concepção à realização* (II ed.). Loures: Lusociência.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Galinha, S.A. (Coord.) (2010). A Supervisão Pedagógica e a Gestão numa análise Transnacional. Cap.5 In Galinha, S. A. & Duarte, C. V. *Sociedades Empáticas e Organizativas: Contributos Psicossociológicos em Educação*. Santarém: Imprime.
- Galveias, M. F. C. (2008). *Prática Pedagógica: cenário de formação profissional*. Obtido em 29 de Agosto de 2011 da Revista *Interacções*, nº. 8, 6-17: <http://www.eses.pt/interaccoes>
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2005). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5ª ed. S. Paulo: Editora Atlas S.A.
- Gimeno, J. (1995). Consciência da acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor*, pp. 63-92. Porto: Porto Editora.
- Glickman, C., Gordon, S. e Ross-Gordon, J. (2010). *Supervision and Instructional Leadership-eight edition. A Developmental Approach*. Boston: Pearson.
- Godoy, A.S. (1995). Pesquisa Qualitativa: Tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*. S. Paulo, Nº 3, p. 20-29.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'organisation.
- Le Boterf, G. (2000). *Construi les competences individuelles et collectives*. Paris: Éditios d' Organisatio.
- Leandro, A. & Freire, T. (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação. APPORT*. Coimbra.
- Ludovico, O. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Universidade de Évora: Dissertação de Mestrado.
- Machado, F.A. (1995). *Do Perfil dos Tempos ao Perfil da Escola: Portugal na Viragem do Milénio*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Marques, R. (2007). Educação ética e cidadania: conceitos e perspetivas. *Interacções*. v. 3, nº 5.
- Matos, J. F. & Carreira, S. P. (1994). Estudos de caso em Educação Matemática: Problemas actuais. *Quadrante*, 3, 19- 53.
- Medina, A. (2004). Supervisor Escolar: parceiro Político-Pedagógico do Professor. In Rangel, M.; Silva; C. (orgs.). *Nove Olhares Sobre a Supervisão*. 10. Campinas: Papirus, p.32.

- Mertens, D. M. (1998). *Research Methods In Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative & Qualitative Approaches*. London: Sage Publications.
- Ministério da Educação (1998, 2000). *Referenciais e Acreditação da Formação Inicial de Professores- Relatório Grupo de Missão*. Ministério da Educação: Grupo de Missão Acreditação da Formação de Professores.
- Ministério da Educação- DGIDC. *Metas de Aprendizagem*. [online] 9-01-2012. <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/>.
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Portugal: Porto Editora.
- Neves, R. (2007). *A Construção Curricular da Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade de Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa. Tese de Doutoramento.
- Nóvoa, A. (1992a). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: D. Quixote.
- Nóvoa, A. (1992b). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (coord). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1992c). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2008). Desafios do trabalho do Professor no Mundo Contemporâneo. Palestra de António Nóvoa. [online] 12-06-2011 <http://pt.scribd.com/doc/2943879/Desafios-do-trabalho-do-professor-Antonio-Novoa>
- Novoa, A. (2009). *Professores. Imagens do futuro presente*. Educa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Nóvoa, A. (2010). Entrevista com o reitor da Universidade de Lisboa António Nóvoa. [online] 11-06-2011: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12841>
- Patrício, M. F. (1992). “A Cultura e a Escola numa Perspetiva Europeia”. In Revista Portuguesa de Educação, nº1. Braga: Universidade do Minho.
- Patrício, M. F. (1993). *Lições de Axiologia Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Pereira, A. (2004). *Guia Prático de Utilização do SPSS – Análise de Dados para Ciências Sociais e Psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Perrenoud, P. (1994). *A Escola e a Mudança*. Lisboa: Escolar Editora.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI, in Revista de Tecnología Educativa, Santiago – Chile, XIV, nº3, Tradução Maria Eugénia Nordenflycht, disponível em www.unige.ch em 28-01-2012.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício do professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2007). *Pedagogia Diferenciada- das Interações à Ação*. Porto Alegre: Artmed.
- Pires, A. L. (2005). *Educação e Formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Punch, K. (1998). *Introduction to Social Research: quantitative & qualitative approaches*. London: SAGE Publications.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais* (3ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais* (4ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Rabaglio, M. O. (2001). *Seleção por Competências*. Educator: São Paulo.
- Ralha-Simões, H. (1993). *Estádios do ego e competência educativa como vectores do desenvolvimento do professor – uma experiência no contexto de formação inicial de educadores de infância*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Tese de Doutoramento.
- Ralha-Simões, H. (1995). *Dimensões Pessoal e Profissional na Formação de Professores*. CIDInE. Aveiro.
- Ribeiro, D. (2000). A Supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In Alarcão, I. (org). (2000). *Escola reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora, pp.89-94.
- Roldão, M. (2004). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura de profissionalização: que triangulação? In Luísa Alonso e M. Céu Roldão (org.) (2005). *Ser professor de 1º Ciclo: construindo a profissão*. (pp. 13-26). Braga. CESC e Almedina.
- Roldão, M. C. (2008). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Sá-Chaves, I. (1994). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Dissertação de Doutoramento).

- Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: UA, Unidade de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da práxis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/FCT.
- Sá-Chaves, I. (Org.) (2005). *Os "Portfolios" reflexivos (também) trazem gente dentro*. Porto: Porto Editora.
- Santos, R. J. D. (2012). *Supervisão Pedagógica: visão crítica de um percurso*. Prime Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. São Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schön, D. (1994). *The reflective practitioner*. U.K. Ashgate Publishing Group.
- Seiça, A. (2003). *A docência como praxis ética e deontológica: um estudo empírico*. (1ª ed.). Lisboa: Departamento de Educação Básica. Ministério da Educação.
- Tavares, J. (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve. Relações Interpessoais*. Porto: Porto Editora.
- Tavares, J. et al. (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Trindade, V. M. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada. Cruzamento de Saberes e de Competências*. Lisboa: Edições Colibri.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Vieira, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente: Para uma Abordagem de Orientação Transformadora*. Cadernos do CCAP- 1. Conselho Científico para Avaliação de Professores.
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des competences. In Richard Wittorski (Org.). *La compétence au travail*. Education Permanente. n.º 135. Paris.
- Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Yin, R. (2010). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (4ª ed.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Zeichner, K. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Legislação consultada

- Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto, *In* DR. N.º 201 SÉRIE I-A: 5569-5572 - Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.
- Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto, *In* DR. N.º 201 SÉRIE I-A: 5572- Perfil Específico de Desempenho do Professor do Ensino Básico- 1º Ciclo.
- Decreto-Lei nº 49/2005 de 30 de agosto, capítulo II, art.º 8, *In* DR. N.º 166 SÉRIE I-A: 5122-5138 - Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, *In* DR. N.º 79 SÉRIE I-A: 2341-2356 - Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.
- Decreto Regulamentar 2/2008, de 10 de janeiro, *In* DR. N.º 7 SÉRIE I-A: 225-233 - Regulamenta o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário
- Despacho nº 16034/2010 de 15 de outubro, *In* DR. N.º 206 SÉRIE II-A: 52300-52302 - Padrões de desempenho docente.
- Despacho nº. 13981/2012, art.º 3, *In* DR. N.º 208 SÉRIE II-A: 35375-35376 - Estabelece os parâmetros nacionais para a avaliação externa da dimensão científica e pedagógica a realizar no âmbito da avaliação do desempenho docente.

Documentos institucionais consultados

- Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas: de Tramagal, D. Miguel de Almeida e Dr. Manuel Fernandes;
- Projeto Curricular do Agrupamento de Escolas: de Tramagal, D. Miguel de Almeida e Dr. Manuel Fernandes;
- Documentos relativos à Avaliação de Desempenho Docente do Agrupamento de Escolas: de Tramagal, D. Miguel de Almeida e Dr. Manuel Fernandes;

ANEXOS

ANEXO 1 – Acesso ao Campo

Exm^o. (a). Sr. (a) Diretor(a) do
Agrupamento de Escolas
A, B e C

Eu, Sílvia Isabel Delgado Salgueiro, Professora do Ensino Básico- 1º Ciclo, a frequentar o Curso de Mestrado em Supervisão e Orientação Pedagógica, na Escola Superior de Educação de Santarém, estou a desenvolver um trabalho de investigação sobre as Competências do Supervisor Pedagógico, em Escolas do Ensino Básico -1º Ciclo, sob a orientação da Professora Doutora Leonor Santos.

Serve a presente para solicitar a V. Ex.^a autorização e colaboração para desenvolver a componente empírica do meu estudo, provisoriamente intitulado de “Perfil de Competências do Supervisor Pedagógico, em Escolas do Ensino Básico – 1º Ciclo”, nas escolas que dirige.

A recolha de dados será efetuada apenas por mim, entre o mês de dezembro de 2012 e o mês de abril de 2013, e implicará a:

- ✓ Distribuição de um questionário anónimo a todos os professores do 1º Ciclo deste Agrupamento;
- ✓ Realização de uma entrevista aos Coordenadores do 1º Ciclo, Coordenadores de Ano do 1º Ciclo e ao Diretor do Agrupamento (ou equipa da direção);
- ✓ Leitura e análise de documentos oficiais do Agrupamento, nomeadamente: o Regulamento Interno; o Projeto Educativo; o Projeto Curricular; as grelhas de Avaliação de Desempenho Docente e outros documentos que sejam considerados relevantes para o meu estudo;
- ✓ Observação de reuniões, com eventual registo áudio/vídeo, no âmbito da supervisão e avaliação de docentes.

Os dados recolhidos serão apenas divulgados no final do estudo, sendo o anonimato dos participantes devidamente salvaguardado, incluindo a identidade do próprio Agrupamento, se assim for entendido por V. Ex.^a.

E porque só com a sua autorização e a respetiva colaboração dos diversos professores este estudo será possível, agradecemos desde já a atenção dispensada a este pedido.

Com os maiores cumprimentos,

Tramagal, 14 de setembro de 2012
Atenciosamente, aguardo deferimento

(Sílvia Isabel Delgado Salgueiro)

ANEXO 2 – Questionário realizado aos Professores do 1º CEB

Questionário

Caro(a) Colega,

Este questionário faz parte de um projeto de investigação desenvolvido no âmbito do Mestrado em Supervisão e Orientação Pedagógica, na Escola Superior de Educação de Santarém, com o qual se pretende aprofundar conhecimentos sobre perfis de competências do supervisor pedagógico, nas escolas do Ensino Básico -1º Ciclo.

Solicito a sua colaboração e peço que responda com a maior sinceridade e rigor às questões apresentadas e pela ordem em que surgem. As suas respostas são anónimas e confidenciais e ninguém terá acesso a elas, excetuando os responsáveis deste estudo.

Obrigada pela sua disponibilidade!

I - Dados de Caracterização

1- Sexo

Feminino ☐

Masculino ☐

2- Idade

21-30 anos ☐

31-40 anos ☐

41-50 anos ☐

+ 50 anos ☐

3- Situação Profissional

Contratado/a ☐

Quadro de Zona Pedagógica ☐

Quadro de Agrupamento ☐

Destacado/a ☐

Outra ☐ Refira qual _____

4- Anos de Serviço Docente

0 - 5 anos ☐

6 - 10 anos ☐

11 - 15 anos ☐

16 - 20 anos ☐

21 - 25 anos ☐

+ 25 anos ☐

5- Habilitações Académicas

Bacharelato ☐

Licenciatura ☐

Mestrado ☐

Doutoramento ☐

Especialização ☐ Refira qual _____

6- Frequência atual de algum curso:

Não frequento ☐

Pós-Graduação ☐

Mestrado ☐

Doutoramento ☐

Outros ☐ Se sim, refira qual _____

7- Funções e/ou cargos desempenhados no presente ano letivo:

- | | | | | |
|-------------------------------------|-----|--------------------------|-----|--------------------------|
| • Diretor/a | Sim | <input type="checkbox"/> | Não | <input type="checkbox"/> |
| • Coordenador/a de Escola | Sim | <input type="checkbox"/> | Não | <input type="checkbox"/> |
| • Coordenador/a de Departamento | Sim | <input type="checkbox"/> | Não | <input type="checkbox"/> |
| • Professor/a Titular de Turma | Sim | <input type="checkbox"/> | Não | <input type="checkbox"/> |
| • Professor/a do Apoio Educativo | Sim | <input type="checkbox"/> | Não | <input type="checkbox"/> |
| • Presidente do Conselho Pedagógico | Sim | <input type="checkbox"/> | Não | <input type="checkbox"/> |
| • Outro. Qual? _____ | | | | |

II – Representações sobre a Supervisão Pedagógica

1- Teve formação na área de supervisão?

- Sim, na formação inicial ☐
- Sim, na formação contínua ☐
- Não tive formação nessa área ☐

2- Exerce atualmente cargos com funções de Supervisão Pedagógica?

Sim ☐ Não ☐

Se sim, refira qual é: _____

3- Indique três conceitos que associa à “Supervisão”

4- Como definiria “Supervisão Pedagógica”?

III- Representações sobre Perfis e Competências do Supervisor

- 1- Indique o seu grau de concordância quanto às características que considera fundamentais num supervisor.

O Supervisor deve ...

1.1. Ajudar os seus supervisionados a desenvolver competências e a explorar os conhecimentos de que dispõem para resolverem os problemas do dia-a-dia.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo, Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

1.2. Manifestar capacidade de adaptação a ambientes multiculturais, valorizando os diferentes saberes.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo, Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

1.3. Saber trabalhar em equipa, na orientação, desenvolvimento e avaliação de projetos.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo, Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

1.4. Ser imparcial durante a Supervisão, independentemente das diferentes características dos supervisionados.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo, Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

1.5. Utilizar a auto e heteroavaliação do seu desempenho para refletir sobre a sua ação educativa e prática pedagógica.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo, Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

1.6. Apoiar os supervisionados e incentivá-los a refletir “na” e “sobre” a sua ação, didática e reflexão pedagógica.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo, Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

1.7. Adequar o seu estilo de Supervisão aos supervisionados.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo, Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

1.8. Basear a sua ação na implementação de momentos formais de orientação, análise e reflexão das práticas dos supervisionados.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo, Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

1.9. Usar pouca diversidade de técnicas e instrumentos de avaliação.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo, Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

1.10. Ter facilidade em estabelecer relações sociais.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo, Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

1.11. Avaliar a qualidade dos recursos pedagógicos utilizados pelos professores.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo, Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

1.12. Considerar os seus supervisionados como parceiros da mesma comunidade profissional, interessados em inovar e provocar mudanças nos contextos educativos.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo, Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

1.13. Dinamizar o grupo docente, promovendo estratégias de cooperação entre eles.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo, Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

1.14. Entender a avaliação como um elemento fundamental no exercício da função docente.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo, Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

1.15. Conhecer a política, o sistema e a administração educativa da escola.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo, Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

1.16. Dar o seu contributo, de forma responsável, para a resolução dos problemas educativos da comunidade escolar.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo, Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

1.17. Ser um “Mestre” que transmite o seu saber aos supervisionados, que o devem imitar.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo, Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

1.18. Permitir que os seus supervisionados se constituam eles próprios em agentes dinâmicos, cabendo-lhe o papel de os ajudar a analisar e a repensar o seu desempenho.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo, Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

1.19. Reforçar positivamente o trabalho dos supervisionados com clareza e sempre que necessário.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo, Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

1.20. Promover a competição como estratégia de formação.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo, Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

1.21. Manter um diálogo constante com os supervisionados promovendo um crescimento pessoal e profissional.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo, Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

1.22. Não anuir profissionalmente com a equipa pedagógica.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo, Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

1.23. Manifestar capacidade de comunicação oral e escrita adequada à situação pedagógica.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo, Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

1.24. Envolver a equipa docente e suscitar a sua adesão ao pensamento estratégico, para encontrar respostas a problemas educativos e organizacionais.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo, Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

1.25. Estabelecer relações de cooperação educativa com os professores, pais e outros membros da comunidade educativa.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo, Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

1.26. Utilizar a avaliação contínua para recolher e processar informação, a partir de critérios definidos com os professores.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo, Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

1.27. Dominar saberes científicos e pedagógicos.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo, Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

1.28. Aproveitar ocasiões informais para promover a reflexão.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo, Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

1.29. Ser um 'modelo' em termos éticos e profissionais.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo, Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

1.30. Partilhar os seus saberes e as suas práticas, abrindo espaço à crítica dos seus próprios desempenhos e opções.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo, Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

1.31. Negligenciar as ideias dos supervisionados.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo, Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

1.32. Apoiar o supervisionado incondicionalmente.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Concordo Totalmente	Concordo	Não concordo, Nem discordo	Discordo	Discordo Totalmente

2- Na sua opinião, o supervisor deve despertar nos professores supervisionados:

Coloque um (x) nas palavras-chave com que se identifica.

Interesse <input type="checkbox"/>	Atenção <input type="checkbox"/>	Receio <input type="checkbox"/>
Motivação <input type="checkbox"/>	Desânimo <input type="checkbox"/>	Confiança <input type="checkbox"/>
Timidez <input type="checkbox"/>	Insegurança <input type="checkbox"/>	Repulsa <input type="checkbox"/>
Angústia <input type="checkbox"/>	Aflição <input type="checkbox"/>	Espanto <input type="checkbox"/>
Outra? <input type="checkbox"/> Diga qual _____		

3- Antes de terminar, deseja redefinir o conceito de “Supervisão Pedagógica”? Se sim, faça-o aqui.

Terminou o preenchimento deste questionário.

Muito Obrigada!

ANEXO 3 - Declaração “Consentimento livre e esclarecido”

Declaração do Entrevistado(a)



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Entrevistado(a)

Estou a desenvolver um projeto de investigação, no âmbito do Mestrado Supervisão e Orientação Pedagógica, na Escola Superior de Educação de Santarém, na área das Ciências da Educação. Esta investigação incidirá sobre os “**Perfis de Competências do Supervisor Pedagógico em Escolas do Ensino Básico-1º Ciclo**, no concelho de Abrantes”, orientada pela Professora Dr.^a Leonor Santos e tem como objetivos:

- Compreender o pensamento e conceções no que concerne à supervisão pedagógica;
- Caraterizar o supervisor pedagógico;
- Caraterizar o perfil do supervisor pedagógico do concelho de Abrantes.

A sua participação é muito importante, para isso solicito a sua autorização, abaixo assinada para participar numa entrevista gravada e para publicação dos resultados obtidos. O seu nome não será divulgado na pesquisa e as informações coletadas serão utilizadas apenas para fins de estudo. Se por qualquer motivo não quiser continuar no estudo, poderá retirar-se, sempre que o desejar. As gravações serão desagregadas, após o *terminus* desse estudo.

Desde já agradecemos a sua colaboração e nos colocamos à sua disposição para qualquer esclarecimento.

Declaração

Eu.....declaro que fui esclarecido(a) sobre os objetivos e justificativas deste estudo de forma clara e detalhada e que concordo em participar na entrevista.

() Autorizo a publicação dos dados recolhidos para efeitos de estudo.

ANEXO 4 – Guião de Entrevista

Guião de Entrevista

Este guião de entrevista destina-se exclusivamente aos Diretores de Agrupamento e aos Adjuntos da Direção do concelho de Abrantes e o seu objetivo é obter informações complementares aos questionários ministrados aos Professores do Ensino Básico 1º Ciclo. Esta entrevista integra a recolha de dados de um estudo sobre o “Perfil de Competências do Supervisor Pedagógico em Escolas do Ensino Básico-1º Ciclo”.

Desde já, o nosso obrigado pelo tempo dispensado e pela colaboração.

Blocos Temáticos	Objetivos Específicos	Operacionalização durante a realização da entrevista de carácter semidiretiva, de perguntas abertas, permitindo uma livre expressão do entrevistado. (Questões)
A Motivação do entrevistado e Legitimação da entrevista	1. Motivar o entrevistado para colaborar; 1.1. Legitimar a entrevista; 1.2. Garantir a confidencialidade	1. Informar o entrevistado sobre os objetivos do nosso trabalho de investigação no âmbito da Supervisão. 1.1. Pedir a colaboração do entrevistado, pois é considerada muito importante para a prossecução do trabalho. 1.2. Assegurar o carácter confidencial e a autorização do registo áudio da entrevista. 1.3. Perguntar se podem ser realizadas anotações?
B Dados pessoais do entrevistado	2. Recolher elementos sobre os sujeitos em estudo. Recolher elementos sobre o tipo de instituição onde exerce funções e sobre o cargo que desempenha nessa instituição.	Registar o sexo: _____ 2.1. Que idade tem? 2.2. Qual é a sua situação profissional? 2.3. Qual é a função ou cargo que desempenha nesta instituição?
C Dados sobre o percurso da formação académica e profissional	3. Recolher elementos sobre a formação académica e percurso profissional.	3.1. Que habilitações académicas possui? 3.2. Qual é a sua formação inicial? 3.3. Tem alguma formação complementar? Se sim, qual? 3.4. Quantos anos de serviço tem? 3.5. Qual é a sua experiência profissional?
D Perceções do Diretor/Adjunto	4. Conhecer a perceção do diretor/adjunto da direção sobre a supervisão	4.1. O que entende por supervisão pedagógica? Explicite. 4.2. No seu entender, como caracteriza a função de supervisor? Que características

<p>da Direção face à Supervisão Pedagógica</p>	<p>pedagógica.</p>	<p>deverá ter?</p> <p>4.3. Que funções são inerentes ao seu cargo? É a supervisão uma delas? Como a desenvolve?</p> <p>4.4. Tem desenvolvido estratégias de diálogo com os colegas sobre o processo de supervisão?</p> <p>4.5. Como caracteriza o seu poder/liderança curricular e pedagógica nesse órgão?</p> <p>4.6. Que inovação/ mudança traz a supervisão para a escola? (Será que a Supervisão Pedagógica contribui para a melhoria da prática docente?)</p> <p>4.7. Como relaciona a supervisão pedagógica e a avaliação de desempenho docente?</p>
<p>E</p> <p>Supervisão Pedagógica no 1º CEB</p>	<p>5. Recolher elementos sobre o perfil de competências do supervisor pedagógico.</p>	<p>5.1. Conhece o perfil de competências de supervisão dos professores do 1º Ciclo do seu agrupamento? Justifique a sua resposta.</p> <p>5.2. Concorde que um supervisor deve ter um determinado perfil de supervisão?</p> <p>5.3. Está delineado no projeto educativo o perfil dos supervisores neste agrupamento?</p> <p>5.4. Como orienta, avalia e supervisiona profissionalmente outros supervisores do 1º Ciclo?</p> <p>5.5. Qual o papel do professor titular de turma do 1ºCEB nas AEC's que os seus alunos frequentam?</p> <p>(Consoante a resposta, clarificar se é ou seria suposto ser, um papel supervísivo).</p>
<p>F</p> <p>Considerações finais/ Agradecimentos</p>	<p>6.Recolher elementos sobre informações pertinentes que não tenham sido referidas anteriormente.</p>	<p>6.1.Quer acrescentar mais alguma coisa?</p> <p>Muito obrigada pela sua atenção e colaboração.</p>

ANEXO 5 – Transcrições das Entrevistas

Transcrição da Entrevista 1

Dados da entrevista:

Data da entrevista: 16 de maio de 2013

Entrevistadora: Sílvia Salgueiro

Tipo de entrevista: semiestruturada

Meio/local da entrevista: Agrupamento de Escolas / sala de reuniões

Nome do entrevistado: Maria (Nome fictício)

Início da entrevista: 15h

Fim da entrevista: 15h30m

Duração da entrevista: 30m'

Investigadora – **Então, muito boa tarde.**

Entrevistada – Boa tarde.

In – **Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a sua disponibilidade por me conceder esta entrevista e pedir-lhe autorização para a respetiva gravação áudio.**

Ent. – Não há problema nenhum.

In - **Como já sabe, estamos a desenvolver um estudo para a dissertação de mestrado em Supervisão e Orientação Pedagógica, cujo objetivo da investigação é obter informações complementares aos questionários ministrados aos Professores do Ensino Básico- 1º Ciclo do vosso agrupamento. Esta entrevista integra a recolha de dados de um estudo sobre o “Perfil de Competências do Supervisor Pedagógico em Escolas do Ensino Básico-1º Ciclo”.**

Assim, no âmbito deste estudo,

In – **Agradecemos mais uma vez e gostaríamos de referir e sublinhar que a sua colaboração nesta investigação é fundamental, o conteúdo da entrevista será analisado e divulgado apenas para estes fins, sendo garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados. No final da investigação será assegurado o feedback, se assim o desejar.**

In –**Então começaríamos a nossa entrevista. Gostaria de lhe perguntar:**

In- Que idade tem?

Ent- Tenho 50 anos.

In- Qual é a sua situação profissional?

Ent- Pertencço ao quadro de agrupamento A.

In- Qual é a função ou cargo que desempenha nesta instituição?

Ent- Sou adjunta de direção e tenho a minha componente letiva numa Escola Básica do 1º Ciclo, como professora de apoio educativo.

In- Que habilitações académicas possui?

Ent- Tenho uma Licenciatura em Ensino Básico-1º Ciclo.

In- Qual é a sua formação inicial?

Ent- A minha formação inicial é o curso do magistério primário.

In- Tem alguma formação complementar? Se sim, qual?

Ent- Sim, fiz um curso de iniciação durante três anos e depois fiz um complemento de formação que me conferiu o grau de licenciatura. Tenho várias formações complementares pagas, como por exemplo na área das TIC, na área da leitura e da escrita. São formações que me permitiram enriquecer e atualizar em termos de conhecimento.

In- Quantos anos de serviço tem?

Ent- Tenho 27 anos de serviço.

In- Qual é a sua experiência profissional?

Ent- Sempre fui professora titular de turma do 1º ciclo e durante os últimos 8 anos, tenho exercido o cargo de adjunta de direção e professora de apoio educativo.

In- O que entende por supervisão pedagógica? Explique.

Ent- A supervisão pedagógica é supervisionar, é acompanhar uma atividade. Esse acompanhamento pode ser feito presencialmente ou não, pois eu posso também fazer supervisão não estando presente. Por exemplo, eu posso reunir, conversar com o professor que está a colocar a atividade em prática e delinear estratégias para melhorar os aspetos menos positivos.

In- No seu entender, como caracteriza a função de supervisor? Que características deverá ter?

Ent- A pessoa supervisora deve estar segura daquilo que está a fazer. Se tiver que fazer algum comentário deve estar segura, deve fundamentar, deve argumentar quer seja uma situação mais positiva ou mais negativa. Não se trata só da função de supervisionar, de referir, ou estar mais atenta ao que é menos positivo, mas também devemos refletir sobre o que foi positivo, sobre aquilo que correu muito bem. Para que assim, possamos todos enriquecer os nossos conhecimentos com a pessoa que é o supervisor, mas também com o supervisionado.

Nem todos os professores têm perfil para se colocar na posição de supervisor porque nem todos têm à vontade. Em supervisão devem estar seguros dos seus comentários e das suas estratégias de resolução, ou até mesmo da forma mais correta de dizer que esta atividade correu bem, ou menos bem.

Volto a referir, o bom supervisor tem que ser uma pessoa com alguma segurança e com convicção daquilo que está a dizer e deve tentar sempre encontrar o equilíbrio entre as partes. Possivelmente há professores que veem os supervisores como pessoas críticas, mas temos que encará-las como construtivas, para melhoria de alguma atividade ou outra situação e não para negligenciar o próprio professor. No entanto, o supervisor tem que ter algum cuidado na forma como se apresenta, mas de qualquer modo continuo a dizer que a segurança deve ser a base dos supervisores e ter convicção naquilo que dizem e fazem.

In- Que funções são inerentes ao seu cargo?

Ent- Por exemplo, a supervisão é uma delas.

In- Como a desenvolve?

Ent- Uma vez presencialmente, outras vezes sem estar presente. Supervisiono ao nível dos espaços, “de arranjos”, questões burocráticas, orientação de reuniões, tudo aquilo que me é emanado superiormente, que é das minhas competências e tudo aquilo que vem contemplado na lei. Esta supervisão não será tanto pedagógica, mas está mais ligada ao bom funcionamento do estabelecimento.

In- Tem desenvolvido estratégias de diálogo com os colegas sobre o processo de supervisão?

Ent- Sim, conversamos muitas vezes sobre o assunto. Pode haver algumas colegas que ainda estão um bocadinho renitentes no que concerne à supervisão, porque acham que o supervisionar é avaliar e a avaliação é feita por um supervisor e é sempre vista do ponto de vista negativo e não é. Acho que a supervisão deve ser feita com base na confiança e na partilha de experiências entre os intervenientes.

In- Como (diretor/ adjunto da direção) como caracteriza o seu poder/liderança curricular e pedagógica nesse órgão?

Ent- Tenho alguma responsabilidade, mas não quero de modo algum sobrepor-me a ninguém, porque o diretor é o órgão máximo. Tento que isso seja posto em prática e colaboro sempre que possível, apoiada em ordens superiores, não fazendo nada sem autorização prévia. O trabalho é conjunto.

In- Que inovação (mudança) traz a supervisão para a escola?

Ent- Eu acho que traz vantagens e mudanças porque nós não trabalhamos da mesma forma que trabalhávamos a alguns anos atrás. Portanto, continuo a dizer, que a supervisão tende a levar-nos à partilha de experiências, ao diálogo, à discussão e desta discussão nasce a luz do nosso trabalho com os alunos. Com outros saberes e outras ideias podemos enriquecer a nossa prática letiva e pedagógica.

In- Será que a Supervisão Pedagógica contribui para a melhoria da prática docente?

Ent- Sim, acho que as pessoas hoje em dia, estão com um espírito mais aberto para a supervisão pedagógica, considerando-a como uma melhoria. Mas, há sempre um colega ou outro, que recusa e encara isso como um não contributo para a melhoria. Os professores estão cada vez mais recetivos e tentam inovar a sua prática letiva. Eu falo por mim, acho que todos nós temos necessidade quando chega a um certo ponto da nossa carreira profissional, de fazer diferente e fazer diferente é inovar. Não inovamos sozinhos, porque não inventamos nada de novo, mas acredito na troca de experiências, conhecimentos, vivências, na supervisão para nos tornarmos mais ativos, críticos e reflexivos.

In- Como relaciona a supervisão pedagógica e a avaliação de desempenho docente?

Ent- A supervisão pedagógica tem um pouco a ver com a avaliação, mas não é propriamente a mesma coisa porque a avaliação de desempenho docente tem a ver com todo um percurso profissional, uma prática docente que está a ser avaliada num determinado período. A supervisão também pode ter a ver com um determinado tempo e período, mas acho que não é a mesma coisa. Tem alguma relação na parte de supervisionar, no acompanhar, penso que se tocam, mas depois cada uma tem a sua especificidade.

In- Conhece o perfil de competências de supervisão dos professores do 1º Ciclo do seu agrupamento? Justifique a sua resposta.

Ent- Dizer que conheço profundamente não conheço, pois o perfil não está nítido, não está visível, não está escrito que este professor é supervisor porque tem estas competências ou outras. Mas conheço alguns professores que espelham um bocadinho esse perfil de competências. No fundo, o supervisor tem de ter algumas qualidades. São pessoas muito seguras, muito confiantes naquilo que dizem e naquilo que fazem, muito atentas e perspicazes perante determinadas situações, têm poder de argumentação, poder de observação. Estas são algumas, pois com certeza que existe uma infinidade de competências da supervisão. Por outro lado, temos outros professores do 1º ciclo que se alheiam desse perfil, ou porque não

querem, ou porque não gostam, ou porque acham que já estão um bocadinho desfasados da realidade.

In- Está delineado no projeto educativo o perfil dos supervisores neste agrupamento?

Ent- Não tenho conhecimento disso, não tenho presente, mas sei que existe em suporte informático na página do agrupamento. É uma questão de voltar a ler, mas acho que não.

In- Como orienta, avalia e supervisiona profissionalmente outros supervisores do 1º Ciclo?

Ent- Enquanto adjunta de direção supervisiono o que os meus superiores me incumbem de fazer e o que está contemplado na lei, pois eu não sou supervisora pedagógica. Avaliar e orientar docentes, neste momento, não fazem parte das minhas competências.

In- Qual o papel do professor titular de turma do 1ºCEB nas AEC's que os seus alunos frequentam?

O papel do professor titular é fazer a ligação com o professor das AEC, tanto ao nível das planificações, porque as planificações são feitas conjuntamente, quer para se dar continuidade àquilo que o professor titular de turma trabalha com os alunos. Por exemplo, a professora titular de turma vai trabalhar a alimentação, a professora de música, a professora de expressão dramática, a professora de dança, vão trabalhar nessa linha, existindo uma boa articulação com todos os professores. Para além disso, tudo o que acontece dentro do tempo das AEC é transmitido à professora titular de turma. O professor titular de turma, no dia seguinte tem conhecimento que o aluno teve um bom ou mau comportamento, se participa ou não na atividade proposta, se teve necessidade de sair da atividade e porquê, portanto esse feedback é sempre dado. O professor das AEC tem direito, caso aconteça alguma situação, de a registar na caderneta do aluno. O professor titular de turma se por qualquer motivo não pode conversar com o professor das AEC pode inteirar-se dessa situação pela caderneta, sendo assim um importante meio de comunicação. Existe aqui um papel supervisoivo, mas nem sempre presencial, só é feito, caso se justifique. Existe uma articulação constante entre estes professores ao nível dos conteúdos/matérias a trabalhar. Mensalmente reúnem-se e lavram atas.

In- Quer acrescentar mais alguma coisa?

Ent- Não.

In- Muito obrigada pela sua atenção e colaboração.

Transcrição da Entrevista 2

Dados da entrevista:

Data da entrevista: 17 de maio de 2013

Entrevistador: Sílvia Salgueiro

Tipo de entrevista: semiestruturada

Meio/local da entrevista: Agrupamento de Escolas/ sala de reuniões

Nome do entrevistado: Manuela (Nome fictício)

Início da entrevista: 9h

Fim da entrevista: 09h20m

Duração da entrevista: 20m'

Investigadora – **Então, muito bom dia.**

Entrevistada – Bom dia.

In – **Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a sua disponibilidade em me conceder esta entrevista e pedir-lhe autorização para a respetiva gravação áudio.**

Ent. – Não há problema nenhum, pode gravar e tomar anotações.

In - **Como já sabe, estamos a desenvolver um estudo para a dissertação de mestrado em Supervisão e Orientação Pedagógica, cujo objetivo da investigação é obter informações complementares aos questionários ministrados aos Professores do Ensino Básico- 1º Ciclo do vosso agrupamento. Esta entrevista integra a recolha de dados de um estudo sobre o “Perfil de Competências do Supervisor Pedagógico em Escolas do Ensino Básico-1º Ciclo”.**

Assim, no âmbito deste estudo,

In – **Agradecemos mais uma vez e gostaríamos de referir e sublinhar que a sua colaboração nesta investigação é fundamental, o conteúdo da entrevista será analisado e divulgado apenas para estes fins, sendo garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados. No final da investigação será assegurado o feedback, se assim o desejar.**

In –**Então começaríamos a nossa entrevista. Gostaria de lhe perguntar:**

In- Que idade tem?

Ent- Tenho cinquenta e dois anos.

In- Qual é a sua situação profissional?

Ent- Sou professora do quadro de agrupamento B.

In- Qual é a função ou cargo que desempenha nesta instituição?

Ent- Desempenho funções de assessoria da direção e funções de coordenação do 1º Ciclo.

In- Que habilitações académicas possui?

Ent- Possuo a Licenciatura em Ensino Básico- 1º Ciclo.

In- Qual é a sua formação inicial?

Ent- A minha formação inicial é o curso do primeiro ciclo feito nas antigas escolas do Magistério Primário.

In- Tem alguma formação complementar? Se sim, qual?

Ent- Tenho o Complemento de Formação Científico e Pedagógico.

In- Quantos anos de serviço tem?

Ent- Tenho vinte e oito anos de serviço.

In- Qual é a sua experiência profissional?

Ent- Comecei como professora titular de turma e exerci essas funções durante vinte e um anos. Nos últimos anos tenho exercido as funções de professora de Apoio Educativo e ultimamente tenho exercido também as funções de coordenadora do 1º ciclo e assessoria da direção.

In- O que entende por supervisão pedagógica? Explícite.

Ent- Supervisão pedagógica é partilhar com os colegas a prática pedagógica trabalhando em equipa.

In- No seu entender, como caracteriza a função de supervisor? Que características deverá ter?

Ent- Primeiro de tudo deve haver um trabalho colaborativo entre os colegas, para partilharmos informações, de modo a que as coisas corram da melhor maneira possível, através da partilha de saberes e de experiências, quer da parte do supervisor, como do supervisionado, pois não estamos aqui para estarmos a ver o trabalho dos outros, mas sim partilhar, pois só assim conseguimos construir algo que seja bom, tanto para os professores como para os alunos, no sentido de beneficiar ambas as partes.

In- Que funções são inerentes ao seu cargo? É a supervisão uma delas? Como a desenvolve?

Ent- A supervisão é uma função inerente ao meu cargo, em algumas situações, como por exemplo relativamente à coordenação, sou responsável em ter tudo aquilo que é necessário relativamente às reuniões de docentes, tenho o dever de verificar perante as situações se tudo está a ser feito de forma harmoniosa, para estarmos todos a trabalhar em prol do mesmo

processo. No 1º Ciclo, temos também os subcoordenadores que nos dão esse apoio, no sentido de ver qual é a melhor maneira de gerir este processo de supervisão e colmatar as necessidades quer dos professores, quer dos alunos de modo a que se consiga fazer um bom trabalho.

In- Tem desenvolvido estratégias de diálogo com os colegas sobre o processo de supervisão?

Ent- Sim, aliás é muito pelo diálogo que desenvolvemos o processo de supervisão e vemos o que é melhor para ambas as partes, tendo a necessidade e o cuidado de fazer isso.

In- Como caracteriza o seu poder/liderança curricular e pedagógica nesse órgão?

Ent- O meu poder não é nada do estilo autoritário, mas sim neste cargo, peço sempre a opinião dos colegas e tenho sempre uma preocupação contante de ver se na prática é funcional ou não, determinados trabalhos que temos de desenvolver. Todo o trabalho que desenvolvo é sempre com o conhecimento do diretor e do representante do 1º ciclo, existindo sempre o cuidado de transmitir todos os assuntos relacionados com o trabalho que me foi confinado. Tenho o cuidado de seguir as orientações que me são transmitidas pelos meus superiores, nunca tomando qualquer decisão sem a sua autorização.

In- Que inovação/ mudança traz a supervisão para a escola?

Ent- A supervisão pedagógica veio trazer alguma mudança e contributo para a melhoria da prática docente nas escolas, pois através da partilha de experiências com os colegas, verificamos que existe sempre algo que podemos mudar e construir em conjunto, de modo a melhorar a nossa prática profissional beneficiando assim os alunos.

In- Como relaciona a supervisão pedagógica e a avaliação de desempenho docente?

Ent- A supervisão poderá contribuir para ajudar na avaliação de desempenho docente.

In- Conhece o perfil de competências de supervisão dos professores do 1º Ciclo do seu agrupamento? Justifique a sua resposta.

Ent- Conheço mais ou menos e tentamos que esse perfil vá ao encontro de uma pessoa com espírito aberto, que fomente o diálogo, que ouça e saiba ouvir os outros, deve partilhar experiências e saberes, contagiar os colegas no “bom sentido”, só assim conseguimos desenvolver um bom trabalho. Não podemos esquecer que cada supervisor tem o seu perfil de acordo com as suas apetências e aptidões porque cada pessoa é um ser único e tem maneiras diferentes de desenvolver o seu trabalho.

In- Está delineado no projeto educativo o perfil dos supervisores neste agrupamento?

Ent- O nosso projeto educativo está estruturado com as competências para cada elemento, não está muito explícito mas acaba por estar implícito no coordenador determinadas funções e competências que têm de desempenhar. O coordenador acaba por exercer funções de supervisor em muitas situações.

In- Como orienta, avalia e supervisiona profissionalmente outros supervisores do 1º Ciclo?

Ent- Diretamente não oriento, avalio e supervisiono outros supervisores, mas há todo um trabalho que vamos desenvolvendo nas reuniões. Em todas as reuniões do primeiro ciclo temos o trabalho estruturado. Os docentes também têm o trabalho organizado e colaboram em diferentes grupos de trabalho para: a elaboração de fichas, recolha de dados sobre resultados escolares e outras tarefas.

Na função de subcoordenadora presido reuniões e participo em todas as reuniões dos subcoordenadores onde trabalhamos em equipa.

In- Qual o papel do professor titular de turma do 1ºCEB nas AEC's que os seus alunos frequentam?

Ent- O professor titular de turma está atento às atividades de enriquecimento curricular. Nas escolas muitas atividades são articuladas e os docentes titulares de turma e os docentes das atividades de enriquecimento curricular colaboram ativamente no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Os professores reúnem normalmente duas vezes por período ou quando for necessário com os docentes destas atividades para falar das aprendizagens e das atividades desenvolvidas. Há o cuidado de se realizar, no final de cada período, a avaliação destas atividades e o cuidado, a preocupação de resolver qualquer situação relativamente às atividades de enriquecimento curricular.

Muitas vezes, estas AEC são intercaladas com o horário letivo e os professores titulares estão na escola e observam inconsciente como está a decorrer as aulas. Existindo assim, um papel superviso durante as aulas, nas reuniões há o empenho, da parte do professor titular de turma, em partilhar/falar sobre o progresso dos alunos durante nas AEC.

In- Quer acrescentar mais alguma coisa?

Ent- Não, penso que tudo foi dito.

In- Muito obrigada pela sua atenção e colaboração.

Transcrição da Entrevista 3

Dados da entrevista:

Data da entrevista: 20 de maio de 2013

Entrevistador: Sílvia Salgueiro

Tipo de entrevista: semiestruturada

Meio/local da entrevista: Agrupamento de Escolas / sala de reuniões

Nome do entrevistado: Manuel (Nome fictício)

Início da entrevista: 9h30m

Fim da entrevista: 09h50m

Duração da entrevista: 20m'

Investigadora – **Muito bom dia.**

Entrevistado – Bom dia.

In – **Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a sua disponibilidade em me conceder esta entrevista e pedir-lhe autorização para a respetiva gravação áudio.**

Ent. – Não há problema nenhum, pode gravar e tomar anotações.

In - **Como já sabe, estamos a desenvolver um estudo para a dissertação de mestrado em Supervisão e Orientação Pedagógica, cujo objetivo da investigação é obter informações complementares aos questionários ministrados aos Professores do Ensino Básico- 1º Ciclo do vosso agrupamento. Esta entrevista integra a recolha de dados de um estudo sobre o “Perfil de Competências do Supervisor Pedagógico em Escolas do Ensino Básico-1º Ciclo”.**

Assim, no âmbito deste estudo,

In – **Agradecemos mais uma vez e gostaríamos de referir e sublinhar que a sua colaboração nesta investigação é fundamental, o conteúdo da entrevista será analisado e divulgado apenas para estes fins, sendo garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados. No final da investigação será assegurado o feedback, se assim o desejar.**

In – **Então começaríamos a nossa entrevista. Gostaria de lhe perguntar:**

In- Que idade tem?

Ent- Eu tenho 55 anos.

In- Qual é a sua situação profissional?

Ent- Sou professor do quadro do agrupamento B, pertencendo ao grupo de recrutamento 110, ou seja, do 1º ciclo.

In- Qual é a função ou cargo que desempenha nesta instituição?

Ent- Desempenho funções de vogal da comissão administração provisória no agrupamento x.

In- Que habilitações académicas possui?

Ent- Para além do Bacharelato em Professor do 1ºCiclo do Magistério Primário possuo uma Licenciatura na área da Administração Escolar.

In- Qual é a sua formação inicial?

Ent- Fiz o Bacharelato em 1º ciclo, na altura chamava-se o Magistério Primário.

In- Tem alguma formação complementar? Se sim, qual?

Ent- Sim, na área da administração escolar (Licenciatura).

In- Quantos anos de serviço tem?

Ent- Tenho 32 anos de serviço.

In- Qual é a sua experiência profissional?

Ent- Inicialmente comecei como professor titular de turma do 1º ciclo, estive neste cargo durante 16 anos e depois exerci cargos de gestão, supervisão e administração que também já lá vão 16 anos de serviço.

In- O que entende por supervisão pedagógica? Explícite.

Ent- A Supervisão pedagógica, como o próprio nome indica será uma observação mais cuidada tendo em conta os objetivos que estão estabelecidos nos programas do governo, na área da educação estando presente toda a informação disponível que no fundo têm o esse controle dessa mesma supervisão.

In- No seu entender, como caracteriza a função de supervisor? Que características deverá ter?

Ent- O supervisor, em primeiro lugar deve conhecer muito bem qual é a área que procura supervisionar, deve ter uma formação bastante genética/generalista sobre essa mesma área e cruzar com outros saberes, está é mais a parte mais académica. Depois há a parte da relação, isto é, é óbvio que a supervisão tem que ter um conjunto, uma relação com todos os seus conotadores, no sentido de trazer satisfação para os mesmos e também para aqueles a quem se dirige o objeto do trabalho. É preciso ter um perfil de bom conhecimento, o perfil psicológico e interpessoal de maneira a que crie um ambiente de trabalho.

In- Que funções são inerentes ao seu cargo? É a supervisão uma delas? Como a desenvolve?

Ent- A minha função neste momento no meu cargo tem a ver com a gestão em si e quando falo na gestão em si é a distribuição do serviço, supervisionar o poder disciplinar dos alunos, questões de natureza burocráticas, gestão de bens, gestão dos alunos, de professores e de pessoal auxiliar. A supervisão é sempre uma função de qualquer gestor. Eu desenvolvo a supervisão através da ida às escolas, contatos pessoais, das reuniões, entradas em salas de aula de forma discreta, observação de ambientes de escola, ouvir todos os participantes da comunidade educativa e obviamente aplicar todas as orientações curriculares.

In- Tem desenvolvido estratégias de diálogo com os colegas sobre o processo de supervisão?

Ent-. Sim, não com muita frequência, mas há sempre muita necessidade de aplicar algumas estratégias de diálogo e fundamentalmente no início de cada ciclo concursal. Isto é, quando se inicia o ciclo concursal, à procedimentos de distribuição de serviço dos quais têm que ser muito bem explícitos, muito bem negociados e explanados, de forma a que todos percebam a união que existe porque os professores hoje em dia, não são professores da escola mas sim docentes/funcionários do agrupamento. Ao logo do ciclo concursal, com o aumento de turmas ou redução de turmas, tomando como um exemplo, pode haver necessidade de mobilidade dentro do agrupamento dos docentes. Os professores ficam conscientes dos seus direitos, das suas obrigações e deveres. Há um momento de negociação, de encontro, onde nos refletimos, onde nós dizemos “é assim que vamos fazer”, “fizemos assim porque achamos melhor...” este é um dos pontos mais importantes da gestão.

In- Como caracteriza o seu poder/liderança curricular e pedagógica nesse órgão?

Ent- Como sabemos há três tipos de poder de liderança: há o autocrata, o democrático e o liberal (laissez-faire). Um líder tem que saber que em determinados momentos usar todas as três e saber qual delas deve utilizar. Sabemos que devemos ser um pouco autocratas, no sentido que, devemos negociar e haver momentos em que devemos deixar que os outros façam, devemos estabelecer objetivos e metas claras.

Um bom líder deve ter estas três componentes e saber geri-los no momento da tomada de decisões.

In- Que inovação/ mudança traz a supervisão para a escola?

Ent- A supervisão pode ser um espaço de reflexão, isto é, o supervisor ao se dirigir ou ao se relacionar com todos os seus professores, pode mesmo dentro de cada um, para o grupo comentá-la, transferi-la e a partir das várias experiências fazer um trabalho coletivo.

Resumindo a supervisão deu-nos uma alavanca para desenvolver todo um trabalho coletivo, para indicar um caminho, caminho esse que é escolhido por todos.

In- Como relaciona a supervisão pedagógica e a avaliação de desempenho docente?

Ent- Tem sido uma área sobre a qual eu não me tenho debruçado muito. Nós nesta direção temos tido até à presente data, áreas de trabalho mais específico para cada um dos elementos da direção. Uns estão mais dirigidos para o trabalho relacionado com os concursos, outros com a avaliação interna, outros para a avaliação de desempenho docente e nesta área não tenho exercido qualquer tipo de funções.

In- Conhece o perfil de competências de supervisão dos professores do 1º Ciclo do seu agrupamento? Justifique a sua resposta.

Ent- Sim conheço, são docentes que por natureza da sua própria formação, pela forma como o seu dia-a-dia se desenvolve na monodocência, têm que ter um livro de competências. Isto é, a nível de preparação estão preparados para lecionar todo um conjunto de áreas e isso obriga-os a que eles tenham uma formação bastante geral, mas também uma formação muito específico na área da pedagogia e da psicologia, isto no ponto de vista académico. Sob o ponto de vista humano têm uma formação muito própria, específica, tendo em atenção que trabalham com alunos dos 6 aos 10 anos de idade e ainda têm formação ao nível da supervisão. Pois trabalham durante 5 horas e há dias em que trabalham 6 horas letivas por dia e eles têm que gerir um conjunto de sentimentos, de picos de stress e neuro-stress ao longo do dia para os quais eles têm de estar preparados. Este é um trabalho muito objetivo, estar com os jovens dos 6 aos 10 anos, seis horas por dia não é fácil, temos de conhecer muito bem o perfil do jovem e da família.

Estes docentes devem ter um perfil muito específico, muito aberto, quase que diria um perfil muito familiar, algo muito maternal, paternal porque um professor desempenha também a função da família, do pai, da mãe e não pode ser posto em causa estas funções e saber muito bem distingui-las. Estes quatro anos de escolaridade são uma marca muito forte para o resto da vida das crianças.

O perfil do professor do 1º ciclo é de fato uma grande referência e tem influência em idades mais avançadas. Os professores do 1º ciclo que desempenha funções de supervisão são escolhidos pela equipa da direção tendo em conta que têm cursos para ministrar estas funções. No nosso agrupamento temos um supervisor que é professor do Ensino Básico- 1º ciclo e exerce funções de supervisão na área da avaliação, porque temos necessidade de

supervisionar as aulas e é sempre essa pessoa que indicamos porque teve uma formação complementar nessa área.

In- Está delineado no projeto educativo o perfil dos supervisores neste agrupamento?

Ent- Não está.

In- Como orienta, avalia e supervisiona profissionalmente outros supervisores do 1º Ciclo?

Ent- Não supervisionamos outros supervisores. Trabalhamos todos em conjunto em prol do sucesso educativo.

In- Qual é o papel do professor titular de turma do 1ºCEB nas AEC's que os seus alunos frequentam?

Ent- O papel destes professores é no fundo um papel supervisoivo, pois nós somos todos supervisores e desempenhamos estas funções. O grande papel dos professores é fazer alguma supervisão às atividades, esta é feita presencialmente, embora haja algumas orientações do Ministério da Educação sobre os conteúdos a aplicar nas AEC. Estes professores titulares de turma têm de ter a preocupação científico ou pedagógica, de ver se os alunos estão bem enquadrados nas AEC e observar se corre tudo dentro do previsto. A supervisão passa fundamentalmente por uma relação muito informal diariamente, isto é, eles cruzam-se no fim das aulas, conversam sobre as expectativas e angústias que ocorreram durante o dia e para além disso também desenvolvem algumas reuniões com os professores das AEC para detetar problemas, recursos e fazer a avaliação dos seus alunos, é um papel que está muito presente. Há uma preocupação constante nestes contatos que existem, em envolver estas AEC, nas atividades curriculares que os alunos desenvolvem ao longo do ano. Todos os professores do Ensino Básico- 1º Ciclo são supervisores e desenvolvem bem o seu trabalho por mais informal que ela seja, a supervisão está presente.

In- Quer acrescentar mais alguma coisa?

Ent- Não.

In- Muito obrigada pela sua atenção e colaboração.

Transcrição da Entrevista 4

Dados da entrevista:

Data da entrevista: 22 de maio de 2013

Entrevistador: Sílvia Salgueiro

Tipo de entrevista: semiestruturada

Meio/local da entrevista: Agrupamento de Escolas / sala de reuniões

Nome do entrevistado: Madalena (Nome fictício)

Início da entrevista: 08h30m

Fim da entrevista: 08h50m

Duração da entrevista: 20m'

Investigadora – **Então, muito dia.**

Entrevistado – Bom dia.

In – **Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a sua disponibilidade por me conceder esta entrevista e pedir-lhe autorização para a respetiva gravação audio.**

Ent. – Não há problema nenhum.

In - **Como já sabe, estamos a desenvolver um estudo para a dissertação de mestrado em Supervisão e Orientação Pedagógica, cujo objetivo da investigação é obter informações complementares aos questionários ministrados aos Professores do Ensino Básico- 1º Ciclo do vosso agrupamento. Esta entrevista integra a recolha de dados de um estudo sobre o “Perfil de Competências do Supervisor Pedagógico em Escolas do Ensino Básico-1º Ciclo”.**

Assim, no âmbito deste estudo,

In – **Agradecemos mais uma vez e gostaríamos de referir e sublinhar que a sua colaboração nesta investigação é fundamental, o conteúdo da entrevista será analisado e divulgado apenas para estes fins, sendo garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados. No final da investigação será assegurado o feedback, se assim o desejar.**

In –**Então começaríamos a nossa entrevista. Gostaria de lhe perguntar:**

In- Que idade tem?

Ent- Tenho 43 anos.

In- Qual é a sua situação profissional?

Ent- Pertença ao quadro de agrupamento de escolas A.

In- Qual é a função ou cargo que desempenha nesta instituição?

Ent- Sou vice-presidente da comissão administrativa provisória do agrupamento A.

In- Que habilitações académicas possui?

Ent- Tenho uma Licenciatura em Línguas e Literatura Moderna- variante em Estudos Portugueses e Ingleses.

In- Qual é a sua formação inicial?

Ent- A minha formação inicial é a Licenciatura.

In- Tem alguma formação complementar? Se sim, qual?

Ent- Não.

In- Quantos anos de serviço tem?

Ent- Tenho 22 anos de serviço.

In- Qual é a sua experiência profissional?

Ent- Comecei a minha carreira profissional na escola profissional de agricultura, nas Mouriscas onde lecionei durante 1 ano. De seguida, comecei a concorrer para os serviços do Ministério da Educação e entrei para a escola D. Miguel de Almeida. Em 1998 efetivei no Sabugal, depois vim para a escola do Tramagal destacada e onde permaneço há 14 anos.

In- O que entende por supervisão pedagógica? Explícite.

Ent- A supervisão pedagógica é a possibilidade de haver alguém que verifique ou pelo menos acompanhe as pessoas que estão no desenvolvimento da sua carreira de professor. A supervisão é aferir critérios, procedimentos, estratégias, tudo quanto diz respeito à relação entre professor aluno, à relação pedagógica, verificar se os materiais, as estratégias estão ou não estão adequadas, é um conselheiro. Para mim um supervisor é acima de tudo um conselheiro, é alguém que ajuda o professor no seu desenvolvimento profissional.

In- No seu entender, como caracteriza a função de supervisor? Que características deverá ter?

Ent- A função supervisor, é uma função muito importante, desde que ela seja bem desenvolvida e sempre no sentido construtivo. Esta função deveria ser mais valorizada e não é, muitas pessoas veem o supervisor como um inspetor, como alguém que está ali sentado a avaliar, espreitar e vigiar. Esta função de supervisão deveria ser privilegiada e até ter outra dimensão porque é muito importante. O supervisor deve ser uma pessoa muito comunicativa, que sabe comunicar, ouvir, observar e consegue transmitir aquilo que pensa sem ferir a pessoa com quem está a falar, por isso acho que a comunicação é um aspeto fundamental do

supervisor, para além da formação como é evidente. Mas acho que a comunicação e a capacidade de comunicar bem deve ser uma das funções mais importantes na supervisão.

In- Que funções são inerentes ao seu cargo?

Ent- A minha função é supervisionar a constituição de turmas, elaboração de horários, estratégias de professores em sala de aula, a parte administrativa, todo o trabalho inerente à avaliação de professores e à avaliação de alunos, todo o trabalho relacionado com os fornecedores, contratos de trabalho, tudo o que diz respeito à ação social escolar. Sendo a supervisão uma das minhas funções fundamentais porque nós supervisionamos desde a constituição de turmas, à elaboração de horários, à relação entre encarregados de educação e professores, à disciplina em sala de aula, ao cumprimento ou não dos programas, tudo isto é supervisão.

In- Como a desenvolve?

Ent- Desenvolvo esta supervisão numa relação muito próxima com os professores da minha escola. Por exemplo, quando leio as atas de conselho de turma e verifico se houve ou não houve cumprimento do programa, vou tentar saber o porquê do não cumprimento desta situação e que medidas podemos adotar. Se há uma turma em que os alunos venham muito para a rua, ou para a sala fazer tarefas eu vou saber o porquê, qual é a relação entre os professores e os alunos. Se analiso os resultados escolares final de período ou avaliações intercalares e verifico se uma determinada turma tem notas mais fracas, mais baixas, a uma determinada disciplina, vou tentar perceber o porquê e o que temos de fazer para melhorar, portanto tudo isto, é supervisionar.

In- Tem desenvolvido estratégias de diálogo com os colegas sobre o processo de supervisão?

Ent- Sim, nem sempre fáceis. Principalmente com os colegas que já têm alguns anos de serviço, pois muitas vezes, não entendem que as coisas mudaram e é preciso de mudar de estratégias e de atitude. Mas esta é uma das minhas principais preocupações, é que o diálogo nunca termine e por isto, esta porta (direção) está sempre aberta e às vezes é difícil trabalhar com tanto movimento, mas o diálogo estabelece-se e muitos professores estão abertos a isso e pedem ajuda, o que também é bom.

In- Como (diretora) como caracteriza o seu poder/liderança curricular e pedagógica nesse órgão?

Ent- É um poder que se tem vindo a construir com base no diálogo, na confiança e no reforço das estruturas intermédias. A escola é de todos e por isso, se os nossos alunos tiverem sucesso também ele é de todos.

Todo o trabalho de gestão curricular e pedagógica não de uma pessoa só. É de um conjunto de pessoas que trabalha tendo como horizonte o melhor para o processo de ensino aprendizagem.

In- Que inovação (mudança) traz a supervisão para a escola?

Ent- Traz o trabalho colaborativo, se o supervisor é uma pessoa para além de verificar se as coisas correm bem ou mal, consegue dar também opiniões construtivas, que é aquilo que se pretende seja o trabalho dele, esse trabalho só pode ser positivo para a escola. A inovação que traz é isso mesmo, um trabalho colaborativo, um trabalho conjunto que tem como principal objetivo a melhoria do processo ensino/aprendizagem pois só assim, podemos progredir.

In- Será que a Supervisão Pedagógica contribui para a melhoria da prática docente?

Ent- Com certeza porque se há um trabalho colaborativo e tem como objetivo melhorar os resultados, estes só se conseguem alcançar se houver um trabalho do supervisor, do professor e uma vontade constante de melhorar aquilo que se faz quer nos aspetos pedagógicos, quer nos aspetos didáticos. Eu acho que a prática docente só tem a ganhar, desde que o trabalho seja bem feito e quem beneficia são os alunos e os professores.

In- Como relaciona a supervisão pedagógica e a avaliação de desempenho docente?

Ent- A avaliação de desempenho docente pressupõe que exista alguém que verifique que a prática letiva, a prática da atividade docente está ou não está a ser bem desenvolvida, se o professor desenvolve, se dinamiza a atividade, se cumpre aquilo que lhe é pedido, se respeita o que está estabelecido no estatuto da carreira docente. O supervisor é exatamente aquele que depois vai avaliar ou não a participação do professor em todos estes domínios. Portanto o papel do supervisor deveria ser um dos papéis mais importantes da avaliação de docentes porque é ele que vai observar para depois avaliar, para depois transmitir ao professor aquilo que considera que ainda deve melhorar, aquilo que considera que está bem e acaba por ser dois papéis muito ligados entre o supervisor e supervisionado. Estão intimamente interligados e é pena que isso nem sempre aconteça, agora mais do que antigamente pois a avaliação não era feita por supervisores pedagógicos porque não tinham formação em Supervisão Pedagógica o que fazia com que a avaliação de docentes fosse mais difícil. Se a pessoa tiver a capacidade e formação em Supervisão Pedagógica talvez esse trabalho fosse mais fácil.

In- Conhece o perfil de competências de supervisão dos professores do 1º Ciclo do seu agrupamento? Justifique a sua resposta.

Ent- Sim, conheço o perfil das pessoas que fazem supervisão. Ela é coordenadora de departamento e tem formação em supervisão e temos outra que é uma avaliadora externa que também tem formação em supervisão pedagógica e eu acho que têm o perfil adequado, pois sabem ouvir e sabem dar conselhos, mas nem sempre são aceites pelos colegas. O supervisor tem que ter a capacidade de comunicar, de ser aberto, perceber que não é o suprasumo da razão, nem do conhecimento, tem de estar aberto ao diálogo e à inovação. Deve perceber que as ideias que tem preconcebidas de um professor podem ser alteradas por outras e daí eu referir que uma das principais características do supervisor é exatamente a comunicação. Porque tem que ser aberto à inovação, à mudança, tem que ser uma pessoa que se relacione bem com os outros, para que consiga também perceber que as coisas nem sempre são fáceis como parecem ao nível teórico porque muitas vezes os supervisores estão a avaliar professores com muitos anos de serviço que também podem ter outras ideias, outras formas de trabalhar, outras formas de ensinar e que pode igualmente ter sucesso. Por isso acho que têm de ser abertos à mudança e à inovação.

In- Está delineado no projeto educativo o perfil dos supervisores neste agrupamento?

Ent- Não está e penso que deveria estar. Na altura quando se fez o projeto educativo, 2011-2012, não foi pensada, mas é uma das coisas a ponderar pois se nós colocamos o perfil do professor bibliotecário e colocamos outras estruturas, provavelmente seria um item a importante a colocar, embora o perfil do coordenador esteja explícito no mesmo e podemos até relacioná-lo um pouco com o perfil do supervisor neste agrupamento.

In- Como orienta, avalia e supervisiona profissionalmente outros supervisores do 1º Ciclo?

Ent- Aquilo que nós fazemos é preparar inicialmente reuniões com os supervisores, não sei se será o mais indicado. Não sei se será uma avaliação muito objetiva, mas a avaliação também não sei se se pretende muito objetiva porque ela é subjetiva só por si. Não sei se farei o melhor em termos de avaliação de supervisores, eu avalio-as mais como pessoas e como professoras do que propriamente como supervisoras. Apesar de quando faço a avaliação da coordenadora de departamento, fazer a avaliação dela como supervisora, indicando-lhe quais os seus pontos fracos e os seus pontos fortes como supervisora. Quanto à outra colega que é supervisora avalio-a mais como professora. A coordenadora, essa sim é avaliada em todos os

aspectos: na supervisão, da atividade letiva, da coordenação, entre outras atividades. Não sei se me consigo distanciar e dizer como é que a avalio enquanto supervisora, acho que não consigo. De fato, nós temos as nossas fichas de avaliação nos documentos de orientação da avaliação de desempenho e é essa ficha que preenchemos na avaliação destes supervisores. Através da observação indireta, da leitura dos relatórios, das atas que fazem, através da observação direta porque nós pertencemos a um agrupamento pequeno, permite haver um contato muito próximo entre todos e observar de muito perto o trabalho que é desenvolvido ao longo do ano. Permitindo assim, fazer a minha avaliação desses professores de forma mais clara, correta e honesta.

In- Qual o papel do professor titular de turma do 1ºCEB nas AEC's que os seus alunos frequentam?

Ent- No nosso agrupamento existe uma grande ligação entre o professor titular de turma e os professores das AEC porque acho que tem que haver coordenação, alguma ligação entre eles, para que os alunos percebam que aquilo é mais uma aula e o professor titular de turma sabe e percebe tudo o que se está a passar durante as AEC.

Estas atividades só fazem sentido se tiverem alguma ligação entre eles, daí a existência das reuniões mensais, do planeamento de atividades conjuntas, da dinamização de atividades festivas: como o carnaval, o natal, o dia da atividade física, em que envolve toda a comunidade, entre outras. Todo este processo envolve os alunos, os professores titulares, os professores das AEC e acho isto fundamental.

Considero ainda que no meu agrupamento as coisas funcionam bem porque há da parte de ambos os professores essa disponibilidade e essa colaboração. Sendo o principal papel dos professores titulares de turma um papel supervisoivo, embora reconheça que alguns professores pensem que não o fazem porque pensam que supervisionar é estar sempre presente, a verificar se as coisas correm bem ou não. Mas eles muitas vezes não estão presentes, mas sabem tudo o que acontece, por exemplo, o professor das AEC liga ao professor titular de turma e diz-lhe “olhe isto correu bem, isto correu menos bem, não me parece que deva ser assim, olhe vamos fazer assim...”, ou até mesmo em conversas informais e formais, se calhar eles queriam ter um papel mais ativo na construção das atividades, das planificações e se calhar não têm. Os professores titulares de turma reconhecem que não têm muito tempo para isso e daí considerarem que se calhar supervisionar não é só o que fazem.

Mas eu acho que eles fazem um bom trabalho porque nós nunca tivemos qualquer problema nas AEC que não tenha sido logo resolvido pelo professor titular de turma, raramente chegam aos órgãos de gestão. Nomeadamente a supervisão que a própria coordenadora de estabelecimento faz é extraordinária, muitas vezes não se valorizam, mas fazem um excelente trabalho de supervisão que eu reconheço quando anualmente faço o balanço das atividades e verifico que para além da carga letiva que têm, eles ainda conseguem fazer um trabalho de supervisão.

In- Quer acrescentar mais alguma coisa?

Ent- É importante frisar o papel do supervisor como um papel que tem que ser mais valorizado e ter uma participação mais ativa junto dos respetivos grupos disciplinares. Trazendo assim novas ideias, estratégias, atividades, partilhando e refletindo sobre elas, perante esta situação os colegas ao início podem estranhar, mas depois acabam por aceitar e reconhecer que é muito positivo para o sucesso de ambos e da escola.

In- Muito obrigada pela sua atenção e colaboração.

Transcrição da Entrevista 5

Dados da entrevista:

Data da entrevista: 23 de maio de 2013

Entrevistador: Sílvia Salgueiro

Tipo de entrevista: semiestruturada

Meio/local da entrevista: Agrupamento de Escolas / sala de reuniões

Nome do entrevistado: Mário (Nome fictício)

Início da entrevista: 18h

Fim da entrevista: 18h37m

Duração da entrevista: 37m'

Investigadora – **Muito boa tarde.**

Entrevistado – Boa tarde.

In – **Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a sua disponibilidade em me conceder esta entrevista e pedir-lhe autorização para a respetiva gravação áudio.**

Ent. – Não há problema nenhum, pode gravar e tomar anotações.

In - **Como já sabe, estamos a desenvolver um estudo para a dissertação de mestrado em Supervisão e Orientação Pedagógica, cujo objetivo da investigação é obter informações complementares aos questionários ministrados aos Professores do Ensino Básico- 1º Ciclo do vosso agrupamento. Esta entrevista integra a recolha de dados de um estudo sobre o “Perfil de Competências do Supervisor Pedagógico em Escolas do Ensino Básico-1º Ciclo”.**

Assim, no âmbito deste estudo,

In – **Agradecemos mais uma vez e gostaríamos de referir e sublinhar que a sua colaboração nesta investigação é fundamental, o conteúdo da entrevista será analisado e divulgado apenas para estes fins, sendo garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados. No final da investigação será assegurado o feedback, se assim o desejar.**

In – **Então começaríamos a nossa entrevista. Gostaria de lhe perguntar:**

In- Que idade tem?

Ent- Eu tenho 50 anos.

In- Qual é a sua situação profissional?

Ent- Sou professor do quadro do agrupamento C.

In- Qual é a função ou cargo que desempenha nesta instituição?

Ent- Neste momento sou Presidente da Comissão Administração Provisória (CAP) do Agrupamento C.

In- Que habilitações académicas possui?

Ent- Possuo uma Licenciatura na área da Matemática.

In- Qual é a sua formação inicial?

Ent- Licenciatura em Matemática.

In- Tem alguma formação complementar? Se sim, qual?

Ent- Sim, tenho uma pós-graduação na área da gestão escolar e frequentei alguns cursos na área da gestão, oferecidos pelo Ministério da Educação.

In- Quantos anos de serviço tem?

Ent- Tenho 27 anos de serviço.

In- Qual é a sua experiência profissional?

Ent- Inicialmente comecei como professor de Matemática, onde lecionei durante 12 anos. Mais tarde, ocupei alguns cargos de direção, voltei novamente a dar aulas na área da Matemática e nos últimos anos tenho ocupado cargos de gestão e de direção.

In- O que entende por supervisão pedagógica? Explícite.

Ent- Nas estruturas de gestão das escolas, o trabalho da supervisão, na minha interpretação está assente nos coordenadores de departamento, nos órgãos de gestão e no diretor. A supervisão pela parte dos coordenadores consiste em trabalhar junto dos seus colegas de departamento, no sentido de por um lado acordar a legislação e as regras que são adotadas por cada uma das escolas e se estas foram seguidas, na área da formação pedagógica e da articulação do trabalho dos professores. Por outro lado também, no sentido de criar um bom ambiente de trabalho, espírito de equipa e entreajuda.

In- No seu entender, como caracteriza a função de supervisor?

Ent- O supervisor tem um duplo papel, por um lado atuar um pouco como fiscal, fazer aquilo que é suposto ser feito, o que está escrito na lei, o que está delineado pela própria escola e se a mesma está a ser seguida corretamente. Por outro, o supervisor deve identificar problemas, ajudar a resolver esses problemas, ser um mobilizador do esforço do trabalho de equipa de cada um dos membros do departamento.

A uma escala maior a supervisão deve ser feita pelo órgão de gestão máxima, ou seja o diretor ou alguém que exerça funções da CAP.

Aqui no nosso agrupamento criámos para algumas áreas disciplinares, um delegado de área que é um supervisor específico da Matemática, Físico-Química, do 1º Ciclo, entre outras áreas curriculares existindo um bom trabalho de supervisão e é desejável que esteja articulado com a supervisão dos coordenadores de departamento.

In- Que características deverá ter?

Ent- Uma coisa é as características que são desejáveis que o supervisor tenha, outra coisa é aquilo que na realidade existe nas escolas, as regras que depois a escola segue por imposição do superior não permitem que as pessoas que têm perfil mais adequado possam desempenhar essas funções. Uma coisa é o perfil ideal, outra coisa é o que se faz na prática, partindo do princípio que as pessoas fazem sempre o melhor possível, mas nem sempre são as pessoas com o perfil ideal.

O perfil ideal para mim é que seja uma pessoa que tenha por um lado alguma formação em gestão e liderança de pessoas e de todos os processos envolventes e essa formação já vai aparecendo. Aqui no nosso agrupamento temos alguns professores com essa formação, mas ainda é muito pouco, ainda temos que apostar mais nessa área.

Por outro lado o supervisor deve ter características pessoais que favoreçam esse processo de supervisão. Dever ter a capacidade para ouvir, dialogar com as pessoas, ser capazes de resolver ou prevenir problemas e também saber tomar decisões. É desejável ter formação porque esta formação quando falamos sobre estas áreas, ajuda as pessoas e esta é uma das falhas do sistema educativo tem.

In- Que funções são inerentes ao seu cargo? É a supervisão uma delas? Como a desenvolve?

Ent- Todas as minhas funções estão contempladas na legislação. De um modo geral, a supervisão é uma delas e desenvolvo-a através do diálogo com pessoas que estão ao meu cargo e devo supervisioná-las. Não precisa de ser como referi anteriormente, uma atitude fiscal, mas ao falar com as pessoas, ao tentar perceber o que está a acontecer e quais são os problemas que existem estou a fazer supervisão e orientação.

Normalmente identifico o problema e se por acaso não sou capaz de o resolver no momento, posso depois apresentá-lo para debate na CAP, ou no conselho pedagógico, ou no conselho geral, depende das situações.

As minhas funções também têm muito a ver com a altura do ano em que estamos, pois há alturas que nós somos muito sobrecarregados com funções meramente burocráticas,

nomeadamente: a contratação de professores, os concursos e há outras alturas que estão relacionadas mais com a organização, a parte mais pedagógica, o funcionamento das escolas e a preparação do ano letivo seguinte. Depois temos a parte legal onde estamos muito condicionados pelas regras, mas a maneira como interpretamos no contexto específico do agrupamento essas regras e a maneira em como aproveitamos a pequena margem de manobra que as escolas têm é uma função importante do diretor ou do presidente da CAP.

Uma das minhas funções é também identificar se os professores sentem ou não dificuldades no seu trabalho tentando sempre criar as melhores condições para o exercício da profissão, para os alunos e falar com os pais. Quando falamos dos pais não posso falar com todos, claro que os atendo sempre em situações específicas, muito pontuais com os diretores de turma, mas é muito importante criar um elo de ligação com a associação de pais. Neste agrupamento existem cinco associações de pais e há uma preocupação de diálogo permanente com estas associações, para eles perceberem quais são as nossas preocupações e nós percebermos quais as deles, pois só assim podemos ajudar-nos mutuamente a ultrapassá-las, existindo assim, um trabalho colaborativo muito positivo de parceria entre escola e família.

In- Tem desenvolvido estratégias de diálogo com os colegas sobre o processo de supervisão?

Ent- Sim. Tenho desenvolvido estratégias com todos os coordenadores de departamento, pois estes desempenham um papel muito importante de supervisão na escola. Por exemplo, no departamento das ciências sociais e humanas existe um coordenador para as várias áreas: Geografia, História, entre outras e um delegado de área, como o departamento do 1º Ciclo e outros departamentos têm.

Tenho desenvolvido algumas estratégias, por exemplo, nos dois últimos anos coloquei nos horários dos coordenadores de departamento e dos delegados de área, 90 minutos em comum (2 tempos), para que semanalmente à quarta-feira possam desempenhar as suas funções. Neste espaço de tempo, os coordenadores podem fazer trabalho individual, trabalho em grupo, reunir todos os coordenadores de departamento das diferentes áreas: 1º Ciclo, Ciências Experimentais, Matemática, entre outras áreas, para poderem partilhar experiências, fazer projetos em comum, aferir ideias e discutir situações. Sempre que é necessário fazemos uma reunião plenária, onde estamos todos juntos e eu também participo nestas reuniões fazendo um trabalho de análise, reflexão e produção. Nesta última fase produzimos algumas propostas

que depois são apresentadas no pedagógico, sendo esta uma das principais estratégias que desenvolvi e que tem sido muito positiva.

Já alguns nos, como diretor e presidente da CAP participo em reuniões plenárias de diretores da Lezíria Médio Tejo onde partilhamos ideias, necessidades e elaboramos propostas apresentar às escolas.

In- Como caracteriza o seu poder/liderança curricular e pedagógica nesse órgão?

Ent- Como sabemos existe uma mescla de características de vários tipos de liderança (autocrata, democrático, liberal...). Um supervisor deve saber e aplicar cada um destes tipos de liderança na altura certa, no momento certo, numa determinada situação e contexto. A minha tendência é ser mais um líder democrático, no sentido de implicar as pessoas na tomada de decisão para elas se sentirem bem e ao mesmo tempo responsabilizadas, trabalhando assim a médio e a longo prazo. Quando se trabalha no imediato existem situações em que não se podem ter essas ideias e temos de tomar decisões na hora e às vezes corremos o risco de tomar decisões erradas, mas conseguimos resolvê-las e é para isso que cá estamos.

In- Que inovação/ mudança traz a supervisão para a escola?

Ent- A supervisão sempre existiu, mesmo quando não era tão valorizada em termos de legislação. No meu agrupamento este é o meu terceiro ano de mandato e há um ano atrás, eu olhava para a escola e a ideia que eu tinha que os professores pensavam sobre supervisão é de algo de uma coisa da qual se quer fugir porque “ não tenho poder para pedir contas ao meu par, ao meu colega, é muito desagradável, ele até têm tantos anos de serviço ou mais do eu, eu sou coordenador”, é algo da qual se foge, é visto como tarefa de muita fiscalização e portanto as pessoas fugiam.

Quando comecei a falar na necessidade de os coordenadores exercerem esse acompanhamento, nas tais reuniões que referi anteriormente, para serem “algo fiscalizadores”, mas também serem o suporte de apoio de melhoria no processo que se vai desenvolvendo, há três anos atrás era um bocado estranho essa visão. Com o decorrer destes três anos, a ideia que tenho neste momento é que a maioria dos coordenadores, já não acha isso tão estranho e procuram soluções para isso. Apesar de ser uma coisa que as pessoas continuam a achar que gostariam não ter que exercer, mas já vejo coordenadores a pedir contas “no bom sentido” (como estás a fazer isto?; como estás a fazer aquilo?....) aos colegas. Agora as pessoas já veem a supervisão como uma coisa mais natural, no sentido de ajudar a resolver problemas e não pelo lado de identificar o que está a fazer mal, para depois

penalizar, mas sim identificar para depois ajudar a resolver. Acho que agora a supervisão é vista como um processo mais natural pelos coordenadores de departamento, mas pelo lado dos restantes professores ainda temos um caminho a percorrer. Por isso é que a formação é muito importante e se os professores tiverem formação na área de gestão de recursos humanos, na área da liderança, da supervisão é mais fácil conquistar os outros e trabalhar com mais precisão, no sentido de saber o que estamos a fazer e não trabalhar de improviso. A supervisão veio trazer alguma mudança e conseguimos coisas ao nível da administração interna que não tínhamos conseguido de outra forma.

In- Como relaciona a supervisão pedagógica e a avaliação de desempenho docente?

Ent- Acho que simplesmente não tem nada a ver e quando pensamos ou alguém pensa que tem, só pode correr mal. O que eu acho que está mal não é a supervisão, o que acho que está mal é o processo de avaliação, mas como as coisas estão misturadas, nas alturas do ano em a avaliação de desempenho tem uma etapa mais importante, quando se vai começar avaliar, ou se entrega um relatório, esse peso acaba por negativo e acaba por perturbar o processo de supervisão. Gostaria que as coisas estivessem muito mais separadas do que estão e não acho sequer que avaliação desempenho resolva qualquer problema, traga algum mérito e resolução, ou seja, os problemas que existem na escola não são resolvidos com a avaliação de desempenho. Resolve-se por outros processos por exemplo, através da supervisão.

In- Conhece o perfil de competências de supervisão dos professores do 1º Ciclo do seu agrupamento? Justifique a sua resposta.

Ent- Nós neste momento não temos um perfil definido de supervisão. As orientações que temos são genéricas e dão para todos os ciclos, quer seja o 1º Ciclo, o Pré-Escolar, o 2º Ciclo, entre outras áreas, que depois cada um tem que adaptar as linhas de orientação que existem para todos, ao seu departamento. Não há um perfil específico, nós neste agrupamento não escolhemos livremente os coordenadores de ciclo porque está condicionado às pessoas que podem ser escolhidas coordenadoras de departamento, que não são todas, existem regras. Primeiro temos de ter em conta as orientações do Ministério de Educação, olhamos para o escalão em que se encontra na progressão da carreira, sabendo que estes professores já atingiram uma determinada experiência e patamar no ensino. Depois há a prioridade para os professores que têm formação e aqui no agrupamento existem poucos, mas há e esses professores têm perfil para isso e a escolha foi adequada para aquela altura. Relembrando este processo no nosso agrupamento há três anos atrás os coordenadores eram escolhidos pelo

diretor, mas respeitando a regra de ordens superiores pedi aos departamentos para proporem um nome e eu aceitei em quase todos os casos. Não aceitei num porque a pessoa que foi selecionada, não tinha formação e nesse departamento havia outras pessoas com esse perfil. Mas entretanto a lei mudou e neste momento o diretor escolhe três pessoas e essas três pessoas são votadas no departamento, sendo a mais votada proposta para ser a coordenadora. Mas isto só será feito daqui a um ano, quando o diretor for eleito e tem o poder de escolha, aí sim vai escolher os coordenadores de departamento de acordo com a formação pedagógica e a votação no departamento.

Este supervisor de ser uma pessoa pró-ativa, não pode estar à espera que lhe peçam para identificar problemas, mas sim identificá-los logo, resolvê-los, tem de trazer sugestões de melhoria, tem de ser uma pessoa que não esteja à espera de ordens e tem que ter espírito de iniciativa. Se tiver essa pró-atividade, conhecimento teóricos na questão da liderança, melhor ainda, tem que ser uma pessoa leal em relação à escola, o que implica que quando tem que tomar as atitudes ou decisões está a pensar em interesses da escola e não em interesses próprios. Não esquecendo, a capacidade de lidar com os outros porque existem pessoas que não têm essa capacidade de lidar com os outros, no sentido em que há um problema e a primeira coisa que fazem logo é aumentar ou agravar a situação. Um supervisor deve ter também a capacidade de ouvir sobretudo antes de tomar uma decisão ou dar uma opinião, porque às vezes há pessoas que estão muito bem-intencionadas mas a primeira coisa que fazem é dizer logo como devem fazer e nem sequer ouvem o outro, os colegas. Depois a nossa experiência profissional que nós temos ao longo dos anos também nos leva a perceber que às vezes a primeira solução que nos chega de um determinado problema, não é a mais rigorosa, não é a única, por isso devemos ter a tal capacidade de ouvir nós próprios e os outros antes de tomar uma decisão.

In- Está delineado no projeto educativo o perfil dos supervisores neste agrupamento?

Ent- Não está delineado no projeto educativo esse perfil. Porém acho que a escola tem um caminho a percorrer nesse sentido e ainda não chegou a altura de trabalhar essa área e sem a tal formação é mais difícil. Relembrando uma questão feita anteriormente, em que falávamos da melhoria e da mudança em relação à supervisão, penso que as pessoas agora ganharam alguma consciência na responsabilidade que nós dantes não tínhamos. Há três anos atrás os professores não queriam tirar formação e agora são eles que procuram essa formação. Este ano houve uma pequena sessão de trabalho em que uma pessoa do mundo das empresas, que

era responsável pela formação em “Liderança” veio até à escola fazer uma conferência sobre a liderança, onde falou sobre as suas características, os tipos, as vantagens, desvantagens, trocou-se experiências e notei que os professores querem formação nesta área e estão alertados para ela.

Relativamente à questão da supervisão verifico que os docentes formados em supervisão não têm cadeiras sobre a Liderança, sendo para mim uma questão muito importante, na medida em que esta área ajuda-nos no saber de lidar com as pessoas para que o problema não se agrave, mas melhore.

In- Como orienta, avalia e supervisiona profissionalmente outros supervisores do 1º Ciclo?

Ent- Nas reuniões semanais quando nós estamos a conversar, eu apercebo-me dos problemas que existem, identifico-os e falo com eles. Já aconteceu, por exemplo eu aperceber-me que determinado departamento tem um problema e vejo que o coordenador de departamento ou o delegado não estão a fazer aquilo que estava previsto fazer. Perante esta situação, vou tentar dialogar com os respetivos órgãos sobre o problema porque é que está a acontecer e o que vamos fazer. Desta reunião o que sai normalmente é a análise daquilo que foi feito e depois o coordenador de departamento ou o delegado de área reúne com os outros professores e transmite todas as informações que dão cumprimento às orientações pré-estabelecidas, existindo assim esta forma de supervisionar. Outra forma de supervisionar é através da leitura de atas, da análise de resultados e das reuniões em grande ou pequeno grupo. Gosto muito das reuniões porque falamos com as pessoas e permite-nos perceber melhor os problemas e permite criar espírito de equipa.

In- Qual é o papel do professor titular de turma do 1ºCEB nas AEC's que os seus alunos frequentam?

Ent- Conheço o papel e existe supervisão. Sei que os professores das AEC participam nas reuniões de conselho docentes e eu às vezes vou a partes destas reuniões e verifico que no início de cada reunião faz-se sempre a análise das AEC. Penso que a supervisão é muito difícil de fazer e é muito mais uma ficção do que uma realidade, formalmente dá-se cumprimento, mas na realidade é muito difícil. Porque é uma sobrecarga de horário dos professores das AEC e dos professores titulares, na medida em que precisam de mais tempo de diálogo e acaba por haver uma reunião uma vez por mês onde os professores se reúnem, sendo mais um cumprimento formal. As AEC continuam a ser muito mais uma ocupação de

tempos livres e não tem mal nenhum, porque é preciso haver um espaço e tempo para brincar e não estar imposto a regras mais rígidas.

No início do ano quando nós olhamos para os programas dos professores das AEC, que são preparados por pessoas contratados pela Câmara Municipal, pelas Associações de Pais ou outras entidades verificamos que os programas estão exagerados, extensos, longos, às vezes não fazem sentido e estamos sempre a chamar a atenção para isso. A articulação faz-se neste sentido formalmente, vai-se alertando para algumas coisas, por exemplo se o programa de Inglês é muito ambicioso, o departamento de Línguas dá o seu parecer, funcionando assim as coisas da melhor maneira. Quando existe um problema nas AEC, o professor titular de turma tenta resolvê-lo em conjunto com o professor das AEC, mas fazer a supervisão no sentido de um acompanhamento próximo em que o professor titular diz ao professor das AEC que deve dar prioridade ou não deve a determinado conteúdo não me parece que exista. Penso que é uma supervisão muito formal porque não é numa reunião mensal, nem no contato formal que se faça orientação e um acompanhamento de proximidade porque temos muitas áreas de AEC. Por exemplo no nosso agrupamento com a atividade do teatro, do cinema de animação é difícil articular com o professor titular de turma porque ele nem sequer está por dentro desta área, nem tem que estar, por isso é que eu acho que é difícil fazer supervisão, sendo esta uma questão mais formal, mas também não vejo isso como um drama, desde que sempre que seja identificado o problema e ele seja sempre resolvido.

In- Quer acrescentar mais alguma coisa?

Ent- Não penso que tudo foi dito.

In- Muito obrigada pela sua atenção e colaboração.

Transcrição da Entrevista 6

Dados da entrevista:

Data da entrevista: 24 de maio de 2013

Entrevistador: Sílvia Salgueiro

Tipo de entrevista: semiestruturada

Meio/local da entrevista: Agrupamento de Escolas / sala de reuniões

Nome do entrevistado: Matilde (Nome fictício)

Início da entrevista: 9h

Fim da entrevista: 09h40m

Duração da entrevista: 40m'

Investigadora – **Muito bom dia.**

Entrevistada – Bom dia.

In – **Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a sua disponibilidade em me conceder esta entrevista e pedir-lhe autorização para a respetiva gravação áudio.**

Ent. – Não há problema nenhum, pode gravar e tomar anotações.

In - **Como já sabe, estamos a desenvolver um estudo para a dissertação de mestrado em Supervisão e Orientação Pedagógica, cujo objetivo da investigação é obter informações complementares aos questionários ministrados aos Professores do Ensino Básico- 1º Ciclo do vosso agrupamento. Esta entrevista integra a recolha de dados de um estudo sobre o “Perfil de Competências do Supervisor Pedagógico em Escolas do Ensino Básico-1º Ciclo”.**

Assim, no âmbito deste estudo,

In – **Agradecemos mais uma vez e gostaríamos de referir e sublinhar que a sua colaboração nesta investigação é fundamental, o conteúdo da entrevista será analisado e divulgado apenas para estes fins, sendo garantido o anonimato e a confidencialidade dos dados. No final da investigação será assegurado o feedback, se assim o desejar.**

In – **Então começaríamos a nossa entrevista. Gostaria de lhe perguntar:**

In- Que idade tem?

Ent- Tenho 55 anos.

In- Qual é a sua situação profissional?

Ent- Sou professora do quadro de escola de quadro do agrupamento C.

In- Qual é a função ou cargo que desempenha nesta instituição?

Ent- Neste momento sou vogal da CAP (Comissão Administração Provisória) porque esta escola foi recentemente agrupada com outra e deixámos de ter uma direção e passamos a ter uma CAP. O nosso antigo diretor continuou a ser o presidente desta comissão, a diretora de outro agrupamento é agora vice-presidente e eu mais dois colegas somos vogais desta CAP, anteriormente eu era adjunta do diretor. Além destas funções sou professora do Apoio Educativo, no 1º Ciclo.

In- Que habilitações académicas possui?

Ent- Possuo um Bacharelato, uma Licenciatura e um Mestrado.

In- Qual é a sua formação inicial?

Ent- A minha formação inicial é o Bacharelato em Ensino Básico- 1º Ciclo no Magistério Primário, embora neste magistério tenha já feito uma formação de três anos, mas depois de ter concluído o ensino secundário.

In- Tem alguma formação complementar? Se sim, qual?

Ent- Sim. Um CESE em formação Pessoal e Social feito na Escola Superior de Educação de Leiria que me conferiu o grau de licenciatura. Esta formação teve uma duração de dois anos. Seguidamente fiz o mestrado em Ciências da Educação, em Lisboa que me permitiu ter algumas competências em investigações em várias áreas relacionadas com a educação.

In- Quantos anos de serviço tem?

Ent- Tenho 32 anos de serviço.

In- Qual é a sua experiência profissional?

Ent- Comecei como professora titular de turma do 1º Ciclo onde lecionei durante 26 anos (seguidos), tendo assim muito tempo de serviço prático no terreno. No meu primeiro e segundo ano de serviço estive na formação de adultos porque também nessa altura não era fácil a colocação de professores do 1º ciclo e foi uma experiência muito enriquecedora.

Mais tarde voltei novamente a dar alfabetização aos adultos durante oito anos, em horário pós-laboral (cerca de duas horas por dia) próximo da minha área de residência. Durante o dia lecionava aos alunos do 1º ciclo e o meu trabalho como professora titular de turma. Posteriormente, durante quatro anos desempenhei funções numa Equipa da Direção Regional da Educação de Lisboa, em Tomar e nos últimos dois anos tenho ocupado cargos na Direção, primeiro como assessora, depois como adjunta e agora membro da CAP, além de ser professora do apoio educativo, no 1ºciclo.

In- O que entende por supervisão pedagógica? Explícite.

Ent- A supervisão vai ao encontro da orientação. Geralmente quem vai supervisionar é suposto que seja alguém que tenha maior experiência e vai supervisionar para poder ajudar o colega ou os colegas que estão a ser supervisionados, caso lhes pareça que exista algo que seja preciso de ser melhorado.

In- No seu entender, como caracteriza a função de supervisor? Que características deverá ter?

Ent- A função do supervisor não é muito fácil porque o supervisor é sempre alguém que vai ver o trabalho dos outros e nem sempre a outra pessoa que está a ser supervisionada se sente muito à vontade, dependendo da relação que tenham um com o outro. No nosso, agrupamento é geralmente a coordenadora de departamento que está ligada a estas questões de supervisão no 1º ciclo. Esta coordenadora é uma pessoa que se relaciona extremamente bem com as colegas do 1º ciclo e penso que não é vista com apreensão. Mas de qualquer das formas quando está alguém dentro da nossa sala, a ver o nosso trabalho causa sempre algum constrangimento. Penso que os supervisores se forem pessoas conscientes, atenciosas, de bom senso, as coisas não são complicadas. Será mais um amigo, que ajuda, que colabora e não alguém que está ali para criticar, porque todos nós fazemos as coisas bem e às vezes menos bem. O conceito de bem ou de mal também é muito relativo porque cada um de nós tem a sua forma de fazer as coisas e eu posso achar que estou a fazer bem e o supervisor que nos está a ver pode achar que estou a fazer mal. Mas eu tenho essa máxima que é “eu estou a fazer uma coisa e acredito que ela está bem, se eu encontrar forma de justificar porque é que eu estou a fazer assim, não tenho nenhum receio de o fazer”.

In- Que funções são inerentes ao seu cargo? É a supervisão uma delas? Como a desenvolve?

Ent- O meu cargo tem múltiplas funções. Tenho que tratar de todas as questões logísticas do pré-escolar e do 1º ciclo, quando algum professor falta tenho que gerir dentro dos recursos que tenho, a substituição desse professor, que normalmente são os professores que estão sem componente letiva ou os professores de apoio educativo. Não é muito nossa prática que os professores do apoio educativo façam essa substituição, mas atendendo à situação, às vezes é complicado de substituir e temos de recorrer a esses professores. Atendendo que as nossas turmas são muito grandes e os professores não podem distribuir os alunos pelas outras turmas e os pais também têm muita dificuldade em ficar com os filhos em casa, quando falta um professor ou um educador tentamos dentro dos nossos recursos colmatar essa situação.

Uma das minhas funções também é ir às reuniões da Câmara Municipal falar sobre assuntos que dizem respeito ao 1º ciclo ou pré-escolar, tenho de preencher alguns questionários online referente a essas áreas ou até mesmo de outros ciclos, ou desempenhar funções que o diretor me nomeia para a realização de tarefas que a escola tem que fazer.

A supervisão também é uma das minhas funções, mas não é a essencial porque geralmente é a coordenadora de departamento e os professores do 1º ciclo que supervisionam, nomeadamente as atividades de enriquecimento curricular. A minha supervisão é mais no sentido se houver algum problema mais grave nas escolas, o que não tem acontecido, as coisas resolvem-se internamente, vou às escolas ver o que se passa, tentar ajudá-los e encontrar a melhor solução para que as coisas fiquem resolvidas.

In- Tem desenvolvido estratégias de diálogo com os colegas sobre o processo de supervisão?

Ent- Sim, o diálogo é uma prática constante desta direção, nós não tentamos impor nada sem primeiro dialogar com as pessoas. Primeiro ouvimos o que elas nos têm para dizer, só depois decidimos o que fazer, tentamos encontrar uma resposta em conjunto e sempre através do processo do diálogo, sem nunca impor nada.

In- Como caracteriza o seu poder/liderança curricular e pedagógica nesse órgão?

Ent- Eu não sou uma pessoa que goste muito do poder, não me fascina. Pelos anos de serviço que já tenho, pela minha história profissional e pessoal penso que mereço algum respeito por parte dos colegas, até porque considero que sou uma pessoa que não suscito receios a ninguém. Gosto de conversar com os colegas e o fato de não me impor pela força e pelo poder também me dá a sensação que as pessoas confiam em mim, embora também reconheça que tenha algum poder.

In- Que inovação/ mudança traz a supervisão para a escola?

Ent- Se nós formos todos bons profissionais e cumprirmos com aquilo que é suposto fazer e estivermos a fazer aquilo que é o melhor para os nossos alunos, parece-me que a supervisão não será muito necessária. Isto é como a liderança, um bom líder é aquele que está pouco visível porque os colaboradores fazem tudo tão bem que não é preciso o líder estar a impor-se, é preciso é que todos estejam na mesma sintonia voltados para a mesma missão e na supervisão também considero isso.

A supervisão não vem mudar nada porque aquelas pessoas que realmente têm más práticas pedagógicas ou práticas menos boas, o que neste agrupamento não me parece que tenha

acontecido, e se o supervisor fizer sugestões para alterar essas práticas não me parece que por si só haja mudanças nas práticas só pelo fato de haver supervisão. Este processo tem que ser um processo mais trabalhado, os professores têm que perceber que têm que mudar e não é porque está lá alguém a supervisionar o seu trabalho que elas vão mudar, têm que ser elas próprias a decidir essa mudança, tem que ser uma vontade interior, tem de ser uma mudança intrínseca, da própria pessoa.

Impor a supervisão nas escolas não traz mudança, nem melhorias, tem que ser e deve ser a própria pessoa a reconhecer a necessidade de mudar.

In- Como relaciona a supervisão pedagógica e a avaliação de desempenho docente?

Ent- Esta é uma temática muito complicada porque desde que há a avaliação de desempenho docente e que a avaliação resulta dessa supervisão, das aulas assistidas tornou o processo mais difícil e complicado. Como é evidente as pessoas querem mostrar o melhor de si, mas quando a prática não é bem verdadeira e a pessoa está a usar aquela metodologia só para aquele momento, sendo uma encenação, não é a sua prática real no dia-a-dia, não tem valor. Parece-me que um bom supervisor deve conseguir perceber isso. O facto das aulas assistidas contribuírem para a nota da avaliação do professor, não me parece que venha mudar muito a prática futura: O professor só muda se for realmente da sua vontade.

In- Conhece o perfil de competências de supervisão dos professores do 1º Ciclo do seu agrupamento? Justifique a sua resposta.

Ent- Não conheço nenhum documento orientador onde isso esteja escrito. Penso que um supervisor do 1º ciclo deve acima de tudo ser uma pessoa que os outros professores considerem e respeitem. Enquanto elemento da direcção da escola considero que um bom supervisor tem que ter conhecimentos científicos para poder sugerir, as sugestões têm que ser fundamentadas por princípios científicos e pedagógicos.

Um supervisor deve conhecer as correntes teóricas mas essencialmente as práticas. Depois deve ser alguém com a capacidade de se saber colocar no papel do outro e de ter abertura suficiente para entender os contextos das turmas bem como os modos possíveis de funcionamento. Por vezes o professor planeou uma aula de uma determinada maneira e um acontecimento ou uma conversa de aluno vieram alterar o planeado. É preciso que quem esteja a supervisionar este trabalho perceba as circunstâncias que levaram estas alterações. Também não deve fazer desse tipo de supervisão uma conversa com os outros colegas, deve ser essencialmente uma tarefa entre pares. A direcção pode pedir eventualmente ao

coordenador de departamento para ir supervisionar um determinado colega, ou seja, a supervisão deve ser feita só entre os elementos desta cadeia e não passar aos outros colegas. Este é um princípio subjacente a todos os professores e não só aos supervisores, mas aos supervisores isto é essencial para não criar conflitos e um certo mal-estar entre o supervisor e os colegas que são supervisionados.

In- Está delineado no projeto educativo o perfil dos supervisores neste agrupamento?

Ent- Não está, mas o perfil do supervisor é como o perfil de qualquer um outro elemento dentro de uma escola. Por exemplo, quando escolhemos os professores para os cursos profissionais temos em conta o tipo de alunos e o perfil dos professores que melhor se adequam a esta oferta formativa. Este é um trabalho que requer um “olho clínico” e um conhecimento profundo dos professores que lecionam na escola.

Olhando para os recursos humanos que temos no nosso agrupamento, sempre que é possível, temos o cuidado de procurar a pessoa certa para cada lugar, isso é muito importante. Também é muito importante para os professores porque desempenham as tarefas com maior motivação porque fazem aquilo que gostam de fazer.

Também existem professores que são muito flexíveis e podiam ocupar qualquer lugar, geralmente são queridos pelos alunos.

In- Como orienta, avalia e supervisiona profissionalmente outros supervisores do 1º Ciclo?

Ent- Neste momento, a minha postura enquanto elemento da CAP funciona na base da confiança. Os professores do 1º ciclo também são supervisores das AEC e é a coordenadora de departamento que faz a supervisão dos colegas do 1º ciclo. Se for necessário, solicitamos à coordenadora do 1º ciclo que faça uma supervisão atenta a alguma situação identificada. A minha postura é sempre a mesma, não impor, confiar, mas claro, fazer-me respeitar.

In- Qual é o papel do professor titular de turma do 1ºCEB nas AEC's que os seus alunos frequentam?

Ent- Os professores do 1ºciclo são as pessoas mais determinantes em todo o percurso académico de um aluno. Um 1ºciclo bem-sucedido, em que o aluno aprende tudo aquilo que é suposto aprender, no seu grau de ensino, de uma forma muito harmoniosa é mais provável que faça o seu percurso escolar com sucesso.

Os professores do 1º ciclo têm essa capacidade de harmonia, de conseguirem ensinar os alunos, por vezes, aqueles que não querem aprender, o que torna esta tarefa uma verdadeira

arte. Os professores do 1º ciclo usam mil e uma estratégias para tentar que os alunos aprendam.

Relativamente às atividades de enriquecimento curricular, os professores do 1º ciclo supervisionam e articulam com os professores das AEC. Nas escolas do nosso agrupamento, esse trabalho é muito bem feito, nomeadamente na escola em que dou apoio educativo e que por isso tenho um conhecimento mais direto. Existe uma ligação estreita entre os professores das AEC e os professores titulares de turma, conversam sobre, o comportamento dos alunos, o trabalho em si, os trabalhos que podem ser feitos em articulação, de certo modo complementam-se.

Esta colaboração acontece quando é a altura das festinhas final de ano, ou final de período ou sempre que se considere importante. Também temos a participação destes professores das AEC nos conselhos de docentes mensais, em que na meia hora inicial debatem tudo o que se relaciona com a frequência dos alunos nas AEC. Ao final do dia também podem existir encontros entre estes professores para resolver um assunto, ou outro, pedir opiniões, delinear estratégias, planificar atividades, entre outros. Todas estas situações foram um passo gigante na educação porque quando eu estava na equipa da direção regional de educação, por indicação do ministério da educação ia frequentemente às escolas fazer a monitorização destas atividades e a situação era bastante diferente. Nesta supervisão tinha que preencher umas fichas com os professores titulares de turma e os professores das AEC, no final fazia um relatório sobre as atividades e eram emitidas algumas “chamadas de atenção”. Essas chamadas centravam-se muito na falta de articulação entre os professores titulares e os professores das AEC. Nessa altura havia uma grande distância entre o professor titular de turma e o professor das AEC. O grande problema das AEC é a falta de valorização que as crianças atribuem a estas atividades, talvez porque os pais vejam as atividades como uma brincadeira e isso não deveria acontecer porque todas as atividades são para ser valorizadas como se fossem atividades letivas.

Neste agrupamento os professores titulares de turma supervisiona as AEC mas de uma forma colaborativa entre pares. A supervisão é um conceito um pouco atual, os professores ainda não estão bem familiarizados com ele, no fundo os professores fazem supervisão mas eles próprios não se sentem tutores, orientadores de ninguém, entendem essa tarefa como normal, uma conversa, uma troca de experiências, que ajuda um e outro e não sendo uma supervisão direta acaba por ser uma tarefa que os dois construíram, orientaram e ajudaram-se

mutuamente à sua maneira. Mesmo a própria coordenadora de departamento é uma pessoa que é muito querida por todos os professores, quando ela desempenha a tarefa de supervisionar, não é entendida como alguém que vai inspecionar mas alguém que vai ajudar a melhorar alguma situação mais difícil.

In- Quer acrescentar mais alguma coisa?

Ent- Não. Parece-me que em escolas de maior dimensão os professores titulares de turma recorrem mais à supervisão em termos de orientação porque existem muitos alunos e professores que estão envolvidos neste processo. Em escolas mais pequenas a supervisão faz-se pela proximidade de todos.

Gostava ainda de salientar o importante envolvimento das associações de pais das escolas. São excelentes parceiros e ajudam-nos frequentemente a resolver os problemas que vão surgindo nas escolas.

In- Muito obrigada pela sua atenção e colaboração.

Ent – Obrigada. Eu é que agradeço.

ANEXO 6 – Estatísticas dos Questionários (Programa SPSS)**I Parte- Dados de Caraterização****1. Sexo**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Feminino	59	88,1	88,1	88,1
	Masculino	8	11,9	11,9	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

2. Idade

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	31-40 anos	20	29,9	29,9	29,9
	41-50 anos	23	34,3	34,3	64,2
	+50 anos	24	35,8	35,8	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

3. Situação Profissional

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Contratado/a	2	3,0	3,0	3,0
	Quadro de Zona Pedagógica	22	32,8	32,8	35,8
	Quadro de Agrupamento	43	64,2	64,2	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

4. Anos de Serviço Docente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	6-10 anos	2	3,0	3,0	3,0
	11-15 anos	10	14,9	14,9	17,9
	16-20 anos	16	23,9	23,9	41,8
	21-25 anos	13	19,4	19,4	61,2
	+25 anos	26	38,8	38,8	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

5. Habilitações Académicas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bacharelato	5	7,5	7,5	7,5
	Licenciatura	59	88,1	88,1	95,5
	Mestrado	3	4,5	4,5	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

6. Frequência atual de algum curso

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Não frequento	65	97,0	97,0	97,0
	Pós-Graduação	1	1,5	1,5	98,5
	Mestrado	1	1,5	1,5	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

7. Funções e/ou cargos desempenhados no presente ano letivo:**Diretor**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Não	67	100,0	100,0	100,0

Professor/a Titular de Turma

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Sim	67	100,0	100,0	100,0

Professor/a do Apoio Educativo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Sim	1	1,5	1,5	1,5
Não	66	98,5	98,5	100,0
Total	67	100,0	100,0	

Coordenador/a de Escola

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Sim	9	13,4	13,4	13,4
Não	58	86,6	86,6	100,0
Total	67	100,0	100,0	

Coordenador/a de Departamento

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Não	67	100,0	100,0	100,0

II Parte- Representações sobre a Supervisão Pedagógica**1. Formação em Supervisão**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Sim, na formação inicial	2	3,0	3,0	3,0
Sim, na formação contínua	7	10,4	10,4	13,4
Não tive formação nessa área	58	86,6	86,6	100,0
Total	67	100,0	100,0	

2. Exerce cargos de Supervisão

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Sim	5	7,5	7,5	7,5
Não	62	92,5	92,5	100,0
Total	67	100,0	100,0	

III Parte- Representações sobre Perfis e Competências do Supervisor

1.1. Ajudar os seus supervisionados...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Concordo Totalmente	39	58,2	58,2	58,2
	Concordo	27	40,3	40,3	98,5
	Não concordo, nem discordo	1	1,5	1,5	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

1.2. Manifestar capacidade de adaptação...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Concordo Totalmente	34	50,7	50,7	50,7
	Concordo	31	46,3	46,3	97,0
	Não concordo, nem discordo	2	3,0	3,0	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

1.3.Saber trabalhar em equipa...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Concordo Totalmente	46	68,7	68,7	68,7
	Concordo	20	29,9	29,9	98,5
	Discordo	1	1,5	1,5	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

1.4.Ser imparcial durante a supervisão...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Concordo Totalmente	42	62,7	62,7	62,7
	Concordo	21	31,3	31,3	94,0
	Não concordo, nem discordo	1	1,5	1,5	95,5
	Discordo	2	3,0	3,0	98,5
	Discordo Totalmente	1	1,5	1,5	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

1.5.Utilizar a auto e heteroavaliação...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Concordo Totalmente	33	49,3	49,3	49,3
	Concordo	33	49,3	49,3	98,5
	Não concordo, nem discordo	1	1,5	1,5	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

1.6.Apoiar os supervisionados...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Concordo Totalmente	42	62,7	62,7	62,7
	Concordo	25	37,3	37,3	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

1.7. Adequar o seu estilo de supervisão...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Concordo Totalmente	18	26,9	26,9	26,9
	Concordo	34	50,7	50,7	77,6
	Não concordo, nem discordo	9	13,4	13,4	91,0
	Discordo	3	4,5	4,5	95,5
	Discordo Totalmente	3	4,5	4,5	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

1.8. Ação do supervisor...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Concordo Totalmente	15	22,4	22,4	22,4
	Concordo	33	49,3	49,3	71,6
	Não concordo, nem discordo	15	22,4	22,4	94,0
	Discordo	4	6,0	6,0	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

1.9. Diversidade de técnicas, instrumentos...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Concordo Totalmente	7	10,4	10,4	10,4
	Concordo	9	13,4	13,4	23,9
	Não concordo, nem discordo	12	17,9	17,9	41,8
	Discordo	32	47,8	47,8	89,6
	Discordo Totalmente	7	10,4	10,4	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

1.10. Estabelecer relações sociais

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Concordo Totalmente	35	52,2	52,2	52,2
	Concordo	25	37,3	37,3	89,6
	Não concordo, nem discordo	7	10,4	10,4	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

1.11. Avaliação de recursos...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Concordo Totalmente	15	22,4	22,4	22,4
	Concordo	30	44,8	44,8	67,2
	Não concordo, nem discordo	12	17,9	17,9	85,1
	Discordo	7	10,4	10,4	95,5
	Discordo Totalmente	3	4,5	4,5	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

1.12. Considerar os supervisionados...

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Concordo Totalmente	39	58,2	58,2	58,2
Concordo	26	38,8	38,8	97,0
Não concordo, nem discordo	2	3,0	3,0	100,0
Total	67	100,0	100,0	

1.13. Dinamizar o grupo docente...

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Concordo Totalmente	40	59,7	59,7	59,7
Concordo	25	37,3	37,3	97,0
Não concordo, nem discordo	2	3,0	3,0	100,0
Total	67	100,0	100,0	

1.14. Entender a avaliação...

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Concordo Totalmente	15	22,4	22,4	22,4
Concordo	28	41,8	41,8	64,2
Não concordo, nem discordo	12	17,9	17,9	82,1
Discordo	9	13,4	13,4	95,5
Discordo Totalmente	3	4,5	4,5	100,0
Total	67	100,0	100,0	

1.15. Conhecer a política...

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Concordo Totalmente	24	35,8	35,8	35,8
Concordo	36	53,7	53,7	89,6
Não concordo, nem discordo	7	10,4	10,4	100,0
Total	67	100,0	100,0	

1.16. Contributo para a resolução de problemas ..

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Concordo Totalmente	30	44,8	44,8	44,8
Concordo	35	52,2	52,2	97,0
Não concordo, nem discordo	2	3,0	3,0	100,0
Total	67	100,0	100,0	

1.17. Ser um mestre ..

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Concordo Totalmente	3	4,5	4,5	4,5
	Concordo	5	7,5	7,5	11,9
	Não concordo, nem discordo	17	25,4	25,4	37,3
	Discordo	26	38,8	38,8	76,1
	Discordo Totalmente	16	23,9	23,9	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

1.18. Ser um agente dinâmico...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Concordo Totalmente	28	41,8	41,8	41,8
	Concordo	35	52,2	52,2	94,0
	Não concordo, nem discordo	4	6,0	6,0	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

1.19. Reforçar positivamente o trabalho ...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Concordo Totalmente	33	49,3	49,3	49,3
	Concordo	33	49,3	49,3	98,5
	Não concordo, nem discordo	1	1,5	1,5	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

1.20. Promover a competição ...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Concordo Totalmente	1	1,5	1,5	1,5
	Concordo	6	9,0	9,0	10,4
	Não concordo, nem discordo	12	17,9	17,9	28,4
	Discordo	36	53,7	53,7	82,1
	Discordo Totalmente	12	17,9	17,9	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

1.21. Manter um diálogo com os supervisionados ...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Concordo Totalmente	24	35,8	35,8	35,8
	Concordo	39	58,2	58,2	94,0
	Não concordo, nem discordo	4	6,0	6,0	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

1.22. Não anuir com a equipa pedagógica ...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Concordo Totalmente	1	1,5	1,5	1,5
	Concordo	7	10,4	10,4	11,9
	Não concordo, nem discordo	23	34,3	34,3	46,3
	Discordo	30	44,8	44,8	91,0
	Discordo Totalmente	6	9,0	9,0	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

1.23. Capacidade de comunicação oral e escrita...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Concordo Totalmente	26	38,8	38,8	38,8
	Concordo	38	56,7	56,7	95,5
	Não concordo, nem discordo	3	4,5	4,5	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

1.24. Envolver a equipa docente ...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Concordo Totalmente	22	32,8	32,8	32,8
	Concordo	41	61,2	61,2	94,0
	Não concordo, nem discordo	4	6,0	6,0	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

1.25. Estabelecer relações de cooperação

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Concordo Totalmente	19	28,4	28,4	28,4
	Concordo	39	58,2	58,2	86,6
	Não concordo, nem discordo	8	11,9	11,9	98,5
	Discordo	1	1,5	1,5	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

1.26. Utilizar a avaliação contínua

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Concordo Totalmente	19	28,4	28,4	28,4
	Concordo	32	47,8	47,8	76,1
	Não concordo, nem discordo	9	13,4	13,4	89,6
	Discordo	5	7,5	7,5	97,0
	Discordo Totalmente	2	3,0	3,0	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

1.27. Dominar saberes científicos e pedagógicos ...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Concordo Totalmente	37	55,2	55,2	55,2
	Concordo	26	38,8	38,8	94,0
	Não concordo, nem discordo	4	6,0	6,0	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

1.28. Promover a reflexão em ocasiões informais ...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Concordo Totalmente	15	22,4	22,4	22,4
	Concordo	34	50,7	50,7	73,1
	Não concordo, nem discordo	13	19,4	19,4	92,5
	Discordo	3	4,5	4,5	97,0
	Discordo Totalmente	2	3,0	3,0	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

1.29. Ser um modelo ...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Concordo Totalmente	15	22,4	22,4	22,4
	Concordo	33	49,3	49,3	71,6
	Não concordo, nem discordo	13	19,4	19,4	91,0
	Discordo	5	7,5	7,5	98,5
	Discordo Totalmente	1	1,5	1,5	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

1.30. Partilhar os saberes e as suas práticas ...

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Concordo Totalmente	24	35,8	35,8	35,8
	Concordo	39	58,2	58,2	94,0
	Não concordo, nem discordo	2	3,0	3,0	97,0
	Discordo	1	1,5	1,5	98,5
	Discordo Totalmente	1	1,5	1,5	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

1.31. Negligenciar as ideias dos supervisionados

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Não concordo, nem discordo	6	9,0	9,0	9,0
	Discordo	26	38,8	38,8	47,8
	Discordo Totalmente	35	52,2	52,2	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

1.32. Apoiar o supervisionado incondicionalmente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Concordo Totalmente	16	23,9	23,9	23,9
	Concordo	29	43,3	43,3	67,2
	Não concordo, nem discordo	12	17,9	17,9	85,1
	Discordo	9	13,4	13,4	98,5
	Discordo Totalmente	1	1,5	1,5	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

2- O supervisor deve despertar nos professores supervisionados:

Interesse

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sim	58	86,6	86,6	86,6
	Não	9	13,4	13,4	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

Atenção

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sim	29	43,3	43,3	43,3
	Não	38	56,7	56,7	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

Receio

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Não	67	100,0	100,0	100,0

Desânimo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Não	67	100,0	100,0	100,0

Motivação

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sim	62	92,5	92,5	92,5
	Não	5	7,5	7,5	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

Confiança

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sim	66	98,5	98,5	98,5
	Não	1	1,5	1,5	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

Timidez

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Não	67	100,0	100,0	100,0

Angústia

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Não	67	100,0	100,0	100,0

Aflição

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Não	67	100,0	100,0	100,0

Repulsa

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Não	67	100,0	100,0	100,0

Espanto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sim	1	1,5	1,5	1,5
	Não	66	98,5	98,5	100,0
	Total	67	100,0	100,0	

**ANEXO 7 – Análise de conteúdo à questão do questionário:
“Como definiria Supervisão Pedagógica”**

Categorias	Unidade de Registro	Contexto
Orientação	<p><u>Orientar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - no âmbito da pedagogia - da prática pedagógica - na prática pedagógica manifestando capacidade para adaptar e reformular conceitos - de práticas pedagógicas, de modo a melhorar as práticas pela partilha de opiniões e recursos - para realizar com sucesso a sua atividade profissional - no desenvolvimento de competências - incide no processo ensino / aprendizagem que facilita o desenvolvimento do aluno e também do professor em formação - dos docentes nas aulas - promoção de estratégias adequadas para os diferentes casos observados - tudo o que diga respeito à educação - em caso de necessidade - com vista a ajudar o professor a analisar, interpretar e refletir sobre a sua prática pedagógica - para procurar melhores soluções para as dificuldades e problemas que lhe vão surgindo - das atividades desenvolvidas por outrem <p><u>Acompanhar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - no desenvolvimento de competências - realizar com sucesso a atividade profissional - no desenrolar das atividades letivas - das práticas pedagógicas - de forma a melhorar as práticas pela partilha de opiniões e recursos - que visa motivar, rentabilizar, envolver, refletir, avaliar, partilhar... - com vista ao exercício de uma atividade profissional responsável, empenhada e dignificadora da sua classe - de forma coordenada os docentes - por forma a desenvolver ‘currículos’ e práticas pedagógicas <p><u>Apoiar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - no desenvolvimento da competência (aprofundamento e aquisição) - realizar com sucesso a atividade profissional - desenvolvimento de saberes e práticas pedagógicas - pedagógico adequado ao tipo de turmas - para os problemas educativos e organizacionais <p><u>Ajudar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - organizar a sua prática pedagógica - para os problemas educativos e organizacionais - no desenvolvimento de competências - tem de haver um entendimento mútuo - crescimento da sua contínua aprendizagem - melhoria no seu desempenho profissional - dar outro ponto de vista <p><u>Observar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - melhorar e aperfeiçoar a prática pedagógica - as relações pessoais da comunidade educativa - o trabalho - os docentes nas aulas - as práticas - a capacidade pedagógica na aplicação precisa de conhecimentos de 	<ul style="list-style-type: none"> - a prática pedagógica - desenvolvimento de competências

	<p>acordo com a área que leciona</p> <ul style="list-style-type: none"> -para poder dar feedbacks ou refletir conjuntamente sobre a prática educativa -para promover estratégias adequadas para os diferentes casos observados <p><u>Articular</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -o ponto de partida da turma -o trabalho desenvolvido -o ponto de chegada <p><u>Cooperar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -desenvolver estratégias que permitam uma boa evolução e avaliação dos supervisionados <p><u>Refletir</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -sobre o trabalho realizado -sobre a prática pedagógica -para avaliar e reformular práticas e saberes -sobre as práticas e definir estratégias de melhoramento <p><u>Dialogar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -melhorar e aperfeiçoar a prática pedagógica -as relações pessoais da comunidade educativa <p><u>Reformular</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -do trabalho -de práticas e saberes 	
Avaliação	<p><u>Diagnosticar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -pontos fortes e fracos -indicar estratégias <p><u>Policar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -das funções dos professores em geral <p><u>Inspecionar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -tudo o que diga respeito à educação <p><u>Verificar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -melhor maneira de ajudar os professores a lecionar os conteúdos e práticas pedagógicas -leva ao sucesso <p><u>Avaliar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -práticas e saberes -ato pedagógico e do sistema (subsistema) educativo num determinado contexto -processo/orientador numa atitude formativa de confiança, interesse e colaboração entre avaliador e avaliado -os supervisionados -todo o trabalho realizado durante as aprendizagens <p><u>Monitorizar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -a prática pedagógica <p><u>Controlar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -tudo o que diga respeito à educação -ato pedagógico e do sistema educativo num determinado contexto -as atividades desenvolvidas por outrem <p><u>Aferir</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -metodologias de trabalho <p><u>Supervisionar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -o trabalho dos docentes -procurar motivar e não atormentar -deverá ser levada a efeito por professores que comprovadamente derem ‘provas’ do seu êxito profissional, que se destacaram -as competências atribuídas aos docentes na sua prática pedagógica. <p><u>Tomar decisões</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -melhorar e aperfeiçoar a prática pedagógica -as relações pessoais da comunidade educativa 	<p>- a prática pedagógica dos supervisionados</p>

	<p><u>Obter informação</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -no sentido de observar-se o trabalho na sala de aula decorre dentro do previsto -ter em conta a orientação e reflexão sobre a prática pedagógica. 	
Inovação	<p><u>Fazer arte</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -pela qual se fomenta a reflexão sobre as técnicas pedagógicas, didáticas e metodológicas que possibilitam uma prática inovadora, criativa e adequada às características intrínsecas de um grupo escolar. <p><u>Desenvolver</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -o trabalho dos docentes -numa dinâmica recíproca -processo de desenvolvimento e aprendizagem -a sua ação pedagógica com sucesso <p><u>Ser uma mais valia</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - para o professor <p><u>Valorizar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -o trabalho realizado e sugerir alternativas para as falhas encontradas 	<p>- o trabalho realizado pelo docente</p>
Desenvolvimento de competências	<p><u>Partilhar saberes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -para os problemas educativos e organizacionais -a experiência pedagógica (quando a tem) -experiências <p><u>Conhecer</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -a administração escolar -várias pedagogias para combater o insucesso escolar <p><u>Ensinar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -as melhores estratégias de ensino e de motivações a ter com os alunos. <p><u>Dinamizar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -grupos de trabalho -trabalhos em equipa <p><u>Formar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -pessoas pedagogicamente, orientando, ajudando e corrigindo. 	<p>- o supervisor deve partilhar saberes, conhecer o contexto educativo, várias pedagogias, ensinar, dinamizar e formar sempre para o sucesso dos supervisionados.</p>

ANEXO 8 - Quadro Síntese de Conceitos associados à Supervisão

Conceitos associados à Supervisão			
Conceitos	Frequências (N)	Conceitos	Frequências (N)
Orientação	29	Estatística	1
Avaliação	15	Interação	1
Reflexão	15	Sucesso	1
Acompanhamento	13	Verificação	1
Desenv. de competências	8	Ouvir	1
Apoio	6	Conhecer	1
Controlo	6	Teoria	1
Ajuda	5	Prática	1
Coordenação	5	Reforço	1
Cooperação	4	Tutoria	1
Organização	4	Qualidade	1
Observação	4	Participação	1
Colaboração	4	Correção	1
Rigor	4	Interajuda	1
Formação	3	Progredir	1
Inspeção	3	Outra visão	1
Imparcialidade	3	Saberes	1
Gestão	3	Aconselhar	1
Incentivo	2	Articulação	1
Planificação	2	Hierarquia	1
Isenção	2	Análise	1
Mudança	2	Diagnóstico	1
Pedagogia	2	Ensinar	1
Conhecimento	2	Precisão	1
Trabalho em equipa	2	Investigação-ação	1
Dinamização	2	Estatística	1
Melhoria	2	Interação	1
Trabalho colaborativo	1	Sucesso	1
Diálogo	1	Verificação	1
Decisão	1	Ouvir	1
Partilha	1	Conhecer	1
Inovação	1	Teoria	1
Monitorização	1	Prática	1
Vigilância	1	Reforço	1
Policiamento	1	Tutoria	1

ANEXO 9 – Síntese das respostas das Entrevistas por Campos Semânticos

Unidade de Registo (expressões citadas pelos entrevistados)	Unidade de Contexto
Categoria: Orientação	N.º da Entrevista
<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar em equipa e encontrar soluções em equipa; - Partilhar experiências; - Discutir ideias; - Desenvolver estratégias com todos os coordenadores de departamento; - As estratégias podem ser adotadas de forma presencial ou não; - Relação muito próxima com os professores; - Trabalhar individualmente e em grupo; - Analisar resultados escolares; - Envolver-se em projetos; - Participar nas reuniões mensais e semanais; - Participação em reuniões em grande ou pequeno grupo; - Preparação de reuniões com os supervisores; - Não impor, pela força; - Ouvir; - Aferir ideias; - Negociar; - Reunir; - Refletir; - Acompanhar; - Gerir. - Com base na confiança; - Fazer-se respeitar; - Identificar o problema, dialogar sobre ele e tentar encontrar uma solução; - Observação indireta e direta; - Linha de orientação idêntica para todos os supervisores; - Com base na transmissão da confiança; - Ter respeito pela parte dos colegas; - Pedir a opinião dos colegas; - Resolver problemas; 	E2,3,4,6 E1,2,5 E3,5 E5 E1 E4 E5 E4,5 E5 E5 E2,5 E2,4 E6 E6 E5 E3 E1,3 E3 E1,4 E3 E6 E6 E5 E4 E2 E1,6 E6 E2 E5
Categoria: Avaliação	
<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação clara, correta e honesta; - Trabalho de equipa; - Implicar os professores na sua tomada de decisões; - Preocupação constante sobre o trabalho que desenvolve; - Responsabilização; - Colaboração; - Utilizar fichas de avaliação; - Trabalhar para o sucesso dos alunos; - Trabalhar a médio e a longo prazo; - Estabelecer objetivos e metas claras; - Analisar resultados escolares; - Linhas de orientação/avaliação idênticas para todos os supervisores; - A avaliação resulta da supervisão, das aulas assistidas; - Os avaliadores externos que são supervisores são avaliados como professores; - A supervisão contribui na ajuda da avaliação de desempenho docente; - A avaliação de desempenho docente está ligada a todo o percurso profissional do professor, de uma prática docente que está a ser avaliada num determinado período; - A supervisão também tem um determinado tempo e período, mas não é igual à avaliação de desempenho docente; - A supervisão pedagógica e a avaliação de desempenho estão relacionadas na parte do supervisionar e acompanhar o professor, mas depois cada área tem a sua 	E4 E2,3,4,5 E5 E2 E1,5 E1 E4 E4 E5 E3 E5 E2 E6 E4 E2 E1 E1

<p>especificidade;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Na avaliação da coordenadora de departamento como supervisora indico quais são os pontos fortes e fracos no trabalho desenvolvido por ela e é avaliada em todos os aspetos (na supervisão, na coordenação, nas atividades...); - A supervisão pedagógica e a avaliação de desempenho estão misturadas: principalmente naquela altura do ano em que se começa avaliar, ou se entrega um relatório, acabando por prejudicar o processo da supervisão; - Os problemas que existem na escola não são resolvidos com a avaliação de desempenho, mas sim através da supervisão; - A avaliação de desempenho pressupõe que o supervisor verifique se prática letiva dos docentes está a ser bem desenvolvida; - O supervisor é aquele que vai avaliar essa prática letiva dos docentes; - O papel do supervisor é o papel mais importante da avaliação de desempenho porque é ele que vai observar para depois avaliar e transmitir ao professor aquilo que está bem e mal; - Os Supervisores com capacidades e formações nessa área terão mais facilidade na avaliação do desempenho docente; - Não existe relação entre a supervisão pedagógica e a avaliação de desempenho docente; - Está mal o processo da avaliação; - Esta é uma área sobre a qual não se debruça muito. 	<p>E1</p> <p>E4</p> <p>E5</p> <p>E5</p> <p>E4</p> <p>E4</p> <p>E4</p> <p>E4</p> <p>E5</p> <p>E5</p> <p>E3</p>
Categoria: Competências Profissionais	
<ul style="list-style-type: none"> - Criar um bom ambiente de trabalho, espírito de equipa e entreajuda; -Trabalhar em equipa; - Aferir critérios, procedimentos, estratégias relativo aos alunos, aos professores e à relação pedagógica; - Verificar se há cumprimento dos programas; - Os coordenadores de departamento ou delegados de área devem transmitir os resultados a todos os professores do agrupamento; - Verificar se os materiais e as estratégias são adequados; - Trabalhar junto dos seus colegas de departamento; - Partilhar ideias com os colegas a prática pedagógica; - Observar cuidadosamente; - Líder multifacetado (caraterísticas de: autocrata, democrático e laissez faire); - Estilo nada autoritário; - Todo o poder que exerce é sempre com a autorização do diretor; - Todas as funções são emanadas superiormente (pelo diretor); - Pessoa comunicativa e com algum poder; - Conversar; - Orientar; - Ajudar; - Reunir; - Ajudar o professor no seu desenvolvimento profissional; - Partilhar experiências, informações e saberes; - Estar atento, refletir; - Ser um conselheiro; - Lecionar um conjunto de áreas; - Criticar; - Construir; - Tem um duplo papel: é um fiscal no sentido de fazer o que está escrito na lei, que está delineado pela própria escola e se estão a fazê-lo corretamente; - Mobilizador; - Identificar problemas e ajudar a resolvê-los; - Verificar o trabalho dos colegas. - Múltiplas funções; - Orientar reuniões; - Todas as funções que estão contempladas na legislação; 	<p>E1,5</p> <p>E1,2,3,4,5,6</p> <p>E4</p> <p>E4</p> <p>E5</p> <p>E4</p> <p>E5</p> <p>E2</p> <p>E5</p> <p>E3,5</p> <p>E2</p> <p>E2</p> <p>E1</p> <p>E6</p> <p>E1</p> <p>E5,6</p> <p>E6</p> <p>E1</p> <p>E4</p> <p>E2</p> <p>E1</p> <p>E4</p> <p>E3</p> <p>E1</p> <p>E1</p> <p>E5</p> <p>E5</p> <p>E5,6</p> <p>E2,4,6</p> <p>E6</p> <p>E1,2</p> <p>E5</p>

- Funções meramente burocráticas;	E1,3,5
- Organização e preparação do ano letivo;	E5
- Verificar quais as estratégias e a disciplina que os professores utilizam na sala de aula;	E4
- Supervisionar o poder disciplinar dos alunos;	E3
- Tratar das questões logísticas do pré-escolar e do 1º ciclo;	E6
- Substituição de professores e educadores;	E6
- Reunir na Câmara Municipal;	E6
- Preencher questionários;	E6
- Contratar professores;	E3,5
- Responsável pelos procedimentos concursais;	E5
- Observar o funcionamento da escola;	E1,5,6
- Identificar as necessidades dos professores;	E5
- Criar as melhores condições para o exercício da profissão dos professores e para os alunos;	E2,3,4,5
- Trabalhar colaborativamente, em parceria com os colegas;	E2,5
- Avaliar professores e alunos;	E4
- Relacionar-se com os encarregados de educação e falar com os pais;	E4
- Resolver assuntos ligados à parte administrativa dos professores do 1º CEB;	E4
- Gerir;	E2,3,6
- Leitura de relatórios;	E4
- Ida às escolas;	E6
- Ouvir toda a comunidade escolar;	E3,5
- Coordenar;	E2
- Supervisão de espaço escolar;	E1
- Ter formação, conhecer muito bem a área que vai supervisionar e bons conhecimentos;	E3,4,5
- Saber comunicar, ter capacidade de dialogar com as pessoas;	E2,4,5
- Ter um bom relacionamento com os colegas;	E3,6
- Saber / Ter capacidade de ouvir;	E2,4,5
- Ter um bom perfil psicológico e interpessoal;	E3
- Ter formação em gestão e liderança de pessoas;	E5
- Características pessoais que favoreçam o processo de supervisão;	E5
- Transmitir aquilo que pensa da forma mais correta;	E4
- Construir algo bom para os professores e alunos;	E2
- Ser consciente, atencioso, amigo, seguro, atento, uma pessoa equilibrada;	E1,6
- Ser capaz de fundamentar, argumentar, refletir; ajudar e colaborar;	E1,6
- Saber tomar decisões, delinear e implementar estratégias;	E1,5,6
- Saber observar, partilhar;	E2,4
- Ser um conselheiro;	E4
- Deve ter o perfil ideal;	E5
- Deve ser o órgão de gestão máxima, o diretor ou alguém que exerça funções de CAP;	E5
- Deve ser o coordenador de departamento a exercer funções de supervisão;	E6
- Não criticar de forma pejorativa.	E6
- Supervisionar é o papel mais importante do professor titular de turma do 1º CEB;	E1,2,3,4,5,6
- Fazer a ligação/articulação com o professor das AEC, ao nível: das planificações; dos conteúdos a lecionar nas AEC; do comportamento dos alunos nas AEC; do decurso das aulas das AEC; e da participação nas atividades das AEC;	E1,2,3,4,5,6
- Supervisionar presencialmente ou não as AEC;	E1,3
- Ligação estreita entre o professor titular de turma e o professor das AEC;	E4,5,6
- Tomar atitudes e decisões;	E5
- Capacidade de lidar com os outros;	E5
- Colaborar e dinamizar atividades festivas;	E4,6
- Realizar encontros ao final do dia sempre que se justifique para a resolução de problemas;	E3,6
- Resolver problemas em conjunto com o professor das AEC;	E2,3,5
- Reunir com os professores das AEC em reuniões mensais de conselho de docentes para debaterem o funcionamento das AEC;	E1,4,5,6

<ul style="list-style-type: none"> - Reunir com os professores das AEC, em reuniões previamente marcadas; - Supervisionam de uma forma colaborativa entre pares; - Supervisionar no início do ano letivo os programas que os professores das AEC vão lecionar; - Ter uma preocupação científico-pedagógica relativamente às AEC; - Acompanhar o professor das AEC nos seus programas; - Observação de aulas; - Analisar as AEC; - Supervisão informal; - As competências são delegadas aos coordenadores de ciclo / departamento tendo em conta as orientações que vêm do Ministério da Educação; - Supervisão formal, esta é bastante difícil porque o professor titular de turma não tem que dominar as áreas que os colegas das AEC dão; - Ter conhecimento de tudo o que se passa nas AEC; - Deve estar atento às atividades que são realizadas; - Capacidade de harmonia; - Falar sobre o progresso dos alunos; - Constituição de turmas; - Elaboração de horários; - Reforço das estruturas intermédias; - Existe falta de professores com formação na área da supervisão que nos ajudem a delinear esse perfil; - O perfil do supervisor não está nítido, visível; - Trabalhos relacionado com os fornecedores; - Gerir contratos de trabalho; - Responsável pela ação social escolar; - Proceder à distribuição de serviço; - Relação de bens; - Leitura de atas; - Criação de 90 minutos nos horários dos coordenadores de departamento para desempenharem as suas funções; - Reunir em reuniões plenárias de diretores da Lezíria Médio Tejo onde se partilha ideias, necessidades e se elabora propostas para apresentar às escolas; - Criação de delegados de área no agrupamento; - Não está delineado no projeto educativo o perfil do supervisor. 	E2,3 E3,6 E5 E3 E5 E2 E5 E2,3,5 E4,5 E5 E1,3,4 E2 E6 E2 E4 E4 E5 E1 E4 E4 E4 E4 E3 E3 E4 E5 E5 E5 E1,2,3,4,5,6
Categoria: Inovação	
<ul style="list-style-type: none"> - Hoje em dia, as reuniões que se fazem no agrupamento, além de serem um pouco fiscalizadora também são um suporte de apoio e na melhoria do processo educativo; - Os coordenadores começam a procurar soluções de melhoria, a pedir “contas” do trabalho dos colegas; - A supervisão já é vista de uma forma mais natural, no sentido em que identificam os problemas para ajudar a resolvê-los; - Alguns professores ainda têm um longo caminho a percorrer; - Formação na área de gestão e recursos humano, na área da liderança e na área da supervisão vai permitir conquistar os professores e alcançar melhorias na administração interna da escola; - Desenvolver o trabalho colaborativo/em equipa; - Professores mais ativos, críticos e reflexivos; - Trabalho positivo para os alunos e professores; - O supervisor deve dar opiniões construtivas; - Melhoria do processo ensino/aprendizagem, dos resultados, ao nível pedagógico e didático dos professores e alunos; - Professores com espírito mais aberto para a supervisão pedagógica; - Ser um espaço de reflexão; - Indica o caminho certo a percorrer; - Troca e partilha de experiências; - Diálogo; 	E5 E5 E5 E5 E5 E1,2,3,4 E1 E4 E4 E2,4,5 E1,5 E3 E3,5 E1,2,3 E1

- Discussão;	E1
- Outras ideias;	E1
- Enriquecimento da prática letiva e pedagógica com outros saberes;	E1
- Os professores estão recetivos à mudança, à diferença;	E1
- Ter formação na área da Supervisão ou áreas similares;	E3,4,5
- Pessoa que os outros professores têm respeito;	E6
- Conhecimentos científicos e pedagógicos;	E6
- Conhecimentos de correntes teóricas e práticas;	E6
- Formação geral e específica ao nível da pedagogia e psicologia;	E3
- O supervisor deve ter um perfil muito específico, muito aberto, um perfil muito familiar: algo muito maternal, paternal;	E3
- Conhecimentos teóricos na questão da liderança;	E5
- Perceber que não é o suprasumo da razão, nem do conhecimento;	E4
- Ter um livro de competências;	E3
- Capacidade de se colocar no papel do outro;	E6
- Supervisionar entre pares e não comentar com os outros professores;	E6
- Deve gerar o bem-estar docente;	E6
- Pessoa pró-ativa, de espírito aberto;	E2,4,5
- Ter espírito de iniciativa;	E4,5
- Partilhar experiências e saberes;	E1,2,3,5
- Deve identificar problemas e resolvê-los;	E5
- Trazer sugestões de melhoria;	E5
- Pessoa leal em relação à escola;	E5
- Experiência profissional;	E5
- Ser aberto à inovação e à mudança;	E4
- Relacionar-se bem com os outros;	E4
- Gerir sentimentos, picos de stress e neuro-stress;	E3
- Dar uma opinião fundamentada;	E5
- Saber dar conselhos;	E4,5
- Poder de argumentação e de observação;	E1
- Desenvolver um bom trabalho;	E2
- Contagiar;	E2
- Segurança;	E1
- Confiança;	E1
- Atento;	E1
- Perspicaz;	E1
- Devia estar explícito no projeto educativo, já que outras estruturas se encontram neste documento.	E4,5
- Os professores entendem a supervisão como uma conversa, uma troca de experiências, que ajudam-se mutuamente que constroem à sua maneira;	E6
- A supervisora é vista como alguém que vai ajudar a melhorar alguma situação mais difícil;	E6
- A supervisão em escolas mais pequenas faz-se num contexto de uma grande proximidade que os professores nem se apercebem que estão a ser supervisionados;	E6
- Devemos valorizar mais o papel do supervisor;	E4
- A supervisão deve ter uma participação mais ativa nas escolas;	E4
- A supervisão deve trazer ideias novas, estratégias, atividades partilhar e refletir sobre elas;	E4
- A supervisão permite alcançar o sucesso educativo nas escolas.	E4
- O perfil do supervisor é igual ao perfil de qualquer outro elemento fundamental dentro de uma escola;	E6
- A supervisão sempre existiu apesar de ser pouco valorizada;	E5
- Antigamente, os professores viam a supervisão como uma coisa da qual se queria fugir, era muito desagradável ter de dar “ordens” aos colegas, era visto como uma fiscalização aos próprios colegas;	E5
- Podemos relacionar o perfil do supervisor com o perfil do coordenador;	E4
- A supervisão não vem mudar nada;	E6
- Não existe mudança pelo fato de o supervisor intervir junto do professor;	E6

<ul style="list-style-type: none"> - O processo deve ser mais trabalhado ao nível pessoal, os professores devem mudar por si próprios e reconhecer que têm essa necessidade; - Cada supervisor tem um perfil de acordo, com as suas apetências e aptidões, pois é um ser único; - Traz vantagens e mudanças; - Não existe um perfil específico de supervisão para os professores do 1º Ciclo, mas sim um perfil que se adequa a todos os ciclos. 	<p>E6</p> <p>E2</p> <p>E1,2,3,4,5</p> <p>E5</p>
--	---