



Escola Superior de Educação de Santarém

**A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA PROMOTORA
DE PRÁTICAS REFLEXIVAS NA ESCOLA ATUAL**
Um estudo de caso

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

Maria Leonor Covão Tendeiro

Orientadora: Professora Doutora Madalena Telles Dias Teixeira
Coorientadora: Professora Doutora Maria João Macário
Arguente: Professora Doutora Ana Isabel Andrade

junho de 2016

« Nous naissons faibles, nous avons besoin de forces; nous naissons dépourvu de tout, nous avons besoin d'assistance; nous naissons stupides, nous avons besoin de jugement.

Tout ce que nous n'avons pas à notre naissance et dont nous avons besoin étant grands nous est donné par l'éducation. »

Jean-Jacques Rousseau, *Emile ou De l'éducation* (1762) – Livre I.

Bem-haja a todos aqueles que, direta ou indiretamente, mais próximos ou distantes me auxiliaram na concretização deste objetivo.

Para mim, por ti PES!

II

Resumo:

Numa escola que se encontra em transformação, no sentido de se adaptar aos contextos sociais, culturais e políticos que a rodeiam, cabe aos professores serem agentes ativos na definição do caminho a percorrer, visando o aumento da qualidade educativa a proporcionar às crianças e jovens. Cabe-lhes igualmente refletirem sobre as suas práticas nestes contextos. A formação do professor é, assim, cada vez mais exigente ao nível da sua formação perante as exigências atuais.

Centrado nos participantes no estudo, o presente trabalho tem por objetivos gerais: i) identificar concepções sobre a supervisão; ii) indagar da efetivação da atividade de supervisão como promotora da troca de experiências e do trabalho colaborativo.

Foi também nosso propósito compreender as funções do papel de supervisor e reconhecer, de entre as respostas dos inquiridos, o papel da supervisão e do supervisor, a sua influência quer na sua própria formação, quer na aprendizagem dos alunos e nas melhorias do processo de ensino-aprendizagem. Embora saibamos que em educação não há métodos e metodologias únicas, exclusivas e infalíveis, também sabemos que só uma prática de questionamentos constantes e de discussão/reflexão pode garantir uma solução eficiente para cada problema da vida profissional docente e contribuir para o sucesso pleno dos jovens.

No estudo que desenvolvemos, através de inquérito por questionário foram identificadas as concepções de 22 professores dos grupos disciplinares de Português e Matemática, de 2 escolas, nas quais a investigadora já tinha assumido funções docentes no passado.

A análise das respostas permitiu perceber que, apesar de os participantes terem a concepção de que a supervisão envolve um processo reflexivo e colaborativo, o que nos dizem sobre a sua experiência parece apontar para um produto supervisivo alicerçado em avaliação qualificativa.

As conclusões que este estudo nos permitiu atingir sugerem-nos que se aprofunde o conhecimento das concepções de diferentes intervenientes no processo de supervisão.

Palavras-chave: supervisão, supervisor, escola e professor reflexivo.

Résumé:

Dans une école en transformation, pour s'adapter aux nouveaux contextes sociaux, culturels et politiques qui l'entourent, c'est aux professeurs qu'il se doit d'être les agents actifs de la définition du chemin à parcourir, pour élever la qualité du service éducatif qui est proportionné aux enfants et aux jeunes élèves. Les professeurs se doivent, également, de réfléchir sur leurs pratiques pédagogiques. La formation de l'enseignant est donc de plus-en-plus exigeante face à la complexité et aux exigences actuelles de l'enseignement.

Centré sur les participants dans cette étude, le travail effectué à comme objectifs : i) identifier leurs conceptions sur la manière dont se fait la supervision dans leurs écoles ; ii) percevoir si les procédures de la supervision permettent de développer un travail collaboratif et de coopération entre les enseignants.

C'est également notre propos le désir de comprendre le rôle de la supervision et son influence dans la formation des enseignants, ainsi que dans les progrès et le succès des élèves. Bien que nous sachions qu'il n'y a pas de formules et de méthodologies uniques, exclusives et infaillibles, nous savons également qu'il est important de se questionner constamment et de discuter et de réfléchir afin de garantir une solution plus efficace à chaque problème dans la vie d'un enseignant et contribuer à la réussite des élèves.

L'enquête que nous avons effectuée, au moyen d'un questionnaire, nous a permis de trouver les appréciations de 22 professeurs des groupes disciplinaires de Portugais et de Mathématiques, de 2 écoles dans lesquelles l'auteur de ce travail y a enseigné dans le passé.

L'analyse des réponses a permis de comprendre que bien que les intervenants de cette étude aient une conception de la supervision comme un processus réflexif et collaboratif, ce qu'ils nous disent sur leur expérience semble nous diriger vers une supervision bâtie sur l'appréciation qualifiable.

Les conclusions, que cette étude nous a permis d'atteindre, nous suggèrent qu'il se doit d'approfondir la connaissance des conceptions des différents intervenants, dans le processus de la supervision pédagogique.

Mots clefs: supervision, superviseur, école et professeur réflexifs.

Abstract:

In a school which is changing in order to adapt itself to the social, cultural and politic issues around it, it's up to teachers to be active agents in the definition of the way that is needed to be ran, promoting the educative quality to children and teenagers. They have, also, to reflect about their practices in those contexts. So, the teacher's formation is much more demanding besides the actual requirements.

Focused on the participants of this study, the aim of this work is to identify the conceptions of some of their procedures in what concerns pedagogical supervision and search about the effectiveness of the supervisory process as instigator of an exchange of experiences and collaborative work.

It was also our propose to understand the supervisor's role and recognize, from participants' answers, the role of supervision and supervisor and their influence not only in their own professional formation but also in pupils' learning process and the consequences of it in the improvement of teaching- learning process. In spite of knowing that, in what concerns education, there aren't single, exclusive and unfailing methodologies, we also know that only a constant questioning, discussion/ reflection practice can assure the best solution for each teacher's professional life problem and contribute to the young people's full success.

In the study, developed through questionnaire survey, there were identified 22 Portuguese and Mathematics teachers' conceptions. These teachers were from 2 different schools where the author taught some years ago.

The analysis of the answers allowed to deduce that, in spite of participants' conception that supervision implicates a reflexive and collaborative process, their experience points to a controlled product based on qualifying evaluation.

The conclusions that this study allowed us to achieve, suggest that we need to deep the knowledge about the conceptions of different supervisory process actors.

Keywords: supervision, supervisor, school, reflexive teachers.

ÍNDICE

Resumo:	III
Résumé:	IV
Abstract:	V
ÍNDICE DE QUADROS	IX
ÍNDICE DE GRÁFICOS	IX
CAPÍTULO I	6
REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA	6
1- Iniciação na profissão	6
2. Objetivos gerais do estudo	7
3. Importância do estudo	7
4. Observação colaborativa	8
CAPÍTULO II	11
PARA UMA NOÇÃO DE SUPERVISÃO	11
1. Conceito de supervisão	11
2. Princípios orientadores da supervisão	13
3. Observação vs. Supervisão de aulas	17
CAPÍTULO III	19
O SUPERVISOR	19
1. Funções e competências do supervisor	19
2. Modelos identificados, as suas diferenças e as suas bases teóricas	24
3. Efeito de espelho - Modelos de supervisão no qual nos revemos e reconhecemos	25
4. Escola reflexiva, uma escola colaborativa e aprendente	30
5. Vantagens do trabalho colaborativo	34
6. Desenvolvimento do trabalho colaborativo	34
7. Dificuldades no trabalho colaborativo	36

8. Favorecimento da mudança	37
9. A mudança com a Supervisão – A Avaliação de Desempenho Docente	39
CAPÍTULO IV	41
ESTUDO DE NATUREZA QUALITATIVA	41
1. Opções metodológicas: estudo de caso	41
2. O Estudo	42
3. Participantes no estudo e amostra de conveniência	43
3.1 Caracterização dos participantes	44
4. Inquérito por questionário	44
5. Inquérito em linha (Online) (Link para responder ao Inquérito)	45
CAPÍTULO V	47
ANÁLISE DOS RESULTADOS DO INQUÉRITO	47
1. Apresentação e discussão dos resultados	47
2. Dados de caracterização	47
2.1 Caracterização dos participantes do estudo	48
3. “A supervisão é ...”	48
4. “A supervisão deve ser realizada por ...”	50
5. “O supervisor deve ser ...”	52
6. “As tarefas da supervisão...”	55
7. “Na sua escola...”	57
8. “O seu supervisor...”	58
9. “Antes da atividade de supervisão...”	60
10. “Quando existe um encontro prévio entre supervisor e supervisionado...”	62
11. “O processo de supervisão...”	64
12. “O processo de supervisão promove...”	66
13. “No final do ano letivo...”	67

14. “O processo ensino-aprendizagem – A realização pessoal...”	69
15. “No processo de supervisão...”	70
16. “Após a Supervisão / Observação...”	72
CAPÍTULO VI	75
CONCLUSÃO	75
CAPÍTULO VII	79
TRABALHOS/ESTUDOS FUTUROS	79
1. Tendências futuras - Evolução da Supervisão	79
2. Supervisão e Avaliação de desempenho Docente (ADD) – Pressões e Desafios	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	82
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	88
ANEXOS	89
Anexo 1	89
Anexo 2	90
INQUÉRITO/QUESTIONÁRIO REALIZADO EM LINHA	90

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Objetivos do inquérito por questionário

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Caracterização dos Inquiridos

Gráfico 1 - Caracterização dos sujeitos/inquiridos (Género).

Gráfico 2 - Caracterização dos sujeitos (Anos de serviço).

Gráfico 3 - Caracterização dos sujeitos (Profissionalização em serviço).

A Supervisão é ...

Gráfico 4 - A supervisão pedagógica é um acompanhamento útil.

Gráfico 5 - A supervisão pedagógica é um auxílio ao desenvolvimento profissional.

Gráfico 6 - A supervisão pedagógica é uma influência positiva na aprendizagem dos alunos.

Gráfico 7 - A supervisão pedagógica é um estímulo ao seu desempenho.

A Supervisão deve ser ...

Gráfico 8 - A supervisão deve ser realizada por um docente do seu grupo disciplinar do quadro de agrupamento no qual leciona.

Gráfico 9 - A supervisão deve ser realizada por um docente do seu grupo disciplinar mas de um agrupamento diferente daquele onde leciona.

Gráfica 10 - A supervisão deve ser realizada por um docente de um outro grupo disciplinar.

Gráfica 11 - A supervisão deve ser realizada por um docente do seu grupo disciplinar do centro de formação da sua área de residência.

Gráfica 12 - **A supervisão deve ser realizada** por um docente do seu grupo disciplinar com Mestrado na área da Supervisão Pedagógica

O Supervisor deve ser...

Gráfico 13 - O supervisor deve ser um docente com mais experiencia do que a sua.

Gráfico 14 --O supervisor deve ser um docente com 15 ou mais anos de serviço.

Gráfico 15 - O Supervisor deve ser um docente com formação em Supervisão Pedagógica.

Gráfico 16 - O Supervisor deve ser o Coordenador do Departamento Curricular.

Gráfico 17 - O Supervisor deve ser o Coordenador do Grupo Disciplinar.

As tarefas da supervisão...

- Gráfico 18** - As tarefas da supervisão pedagógica e as áreas de monitorização servem para ajudar um docente na formação inicial.
- Gráfico 19** - As tarefas da supervisão pedagógica e as áreas de monitorização servem para ajudar um docente na sua formação contínua.
- Gráfico 20** - As tarefas da supervisão pedagógica e as áreas de monitorização servem para analisar e interpretar dados decorrentes da supervisão/observação.
- Gráfico 21** - As tarefas da supervisão pedagógica e as áreas de monitorização servem para avaliar e classificar as metodologias do docente supervisionado/observado.
- Gráfico 22** - As tarefas da supervisão pedagógica e as áreas de monitorização servem para o docente observado reprogramar/repensar as suas metodologias numa perspetiva formativa.

Na sua escola...

- Gráfico 23** - Na sua escola, existe supervisão no seu grupo disciplinar ao longo do ano letivo.
- Gráfico 24** - Na sua escola, existe supervisão no seu grupo disciplinar pelo menos uma vez por trimestre.
- Gráfico 25** - Na sua escola, existe supervisão no seu grupo disciplinar pelo menos uma vez por mês.
- Gráfico 26** - Na sua escola, existe supervisão no seu grupo disciplinar semanalmente.
- Gráfico 27** - Na sua escola, não existe supervisão.

O seu Supervisor...

- Gráfico 28** - O seu supervisor é um docente externo à escola.
- Gráfico 29** - O seu supervisor é um docente interno à escola.
- Gráfico 30** - O seu supervisor é o seu coordenador de departamento.
- Gráfico 31** - O seu supervisor é o seu coordenador de grupo disciplinar.
- Gráfico 32** - O seu supervisor é um docente de outro grupo disciplinar.

Antes da atividade de Supervisão...

- Gráfico 33** - Antes da atividade de supervisão existe entre supervisor e supervisionado um acordo comum quanto ao momento da realização da supervisão.
- Gráfico 34** - Antes da atividade de supervisão não existe entre supervisor e supervisionado um acordo comum quanto ao momento da supervisão.

Gráfico 35 - Antes da atividade de supervisão existe entre supervisor e supervisionado uma reunião de preparação de um momento de supervisão.

Gráfico 36 - Antes da atividade de supervisão existe entre supervisor e supervisionado uma apresentação de documentos/grelhas de observação do processo supervisivo.

Gráfico 37 - Antes da atividade de supervisão não existe entre supervisor e supervisionado qualquer reunião, informação ou preparação.

Quando existe um encontro prévio entre supervisor e supervisionado...

Gráfico 38 - Quando existe um encontro prévio, supervisor e supervisionado tratam da componente científico-pedagógica.

Gráfico 39 - Quando existe um encontro prévio, supervisor e supervisionado tratam da prática letiva, da preparação/organização e concretização das atividades letivas.

Gráfico 40 - Quando existe um encontro prévio, supervisor e supervisionado tratam da conceção de estratégias adequadas aos diferentes contextos e alunos.

Gráfico 41 - Quando existe um encontro prévio, supervisor e supervisionado tratam da planificação e realização de atividades do Plano Anual de Atividades.

Gráfico 42 - Quando existe um encontro prévio supervisor e supervisionado tratam do processo de avaliação das aprendizagens dos alunos.

O processo de Supervisão...

Gráfico 43 - O processo de supervisão está demasiado associado à Formação Contínua e à Avaliação de Desempenho Docente.

Gráfico 44 - O processo de supervisão está apenas associado à Formação Inicial e pouco à Avaliação de Desempenho Docente.

Gráfico 45 - O processo de supervisão não está associado à Avaliação de Desempenho Docente.

Gráfico 46 - O processo de supervisão não deve nunca estar associado à Avaliação de Desempenho Docente.

Gráfico 47 - O processo de supervisão só deve ser encarado como formativo.

O processo de Supervisão promove...

Gráfico 48 - O processo de supervisão promove uma dinâmica reflexiva no seio do grupo disciplinar e na identificação de estratégias de melhorias das práticas letivas, numa escola onde todos aprendem e se desenvolvem.

Gráfico 49 - O processo de supervisão não promove uma dinâmica reflexiva no seio do grupo disciplinar e na identificação de estratégias de melhorias dos resultados dos alunos, numa escola onde todos aprendem e se desenvolvem.

- Gráfico 50** - O processo de supervisão promove uma colaboração colegial real no seio do grupo disciplinar, numa escola onde todos aprendem e se desenvolvem.
- Gráfico 51** - O processo de supervisão não promove uma colaboração colegial real no seio do grupo disciplinar, numa escola onde todos aprendem e se desenvolvem.
- Gráfico 52** - O processo de supervisão não promove a implementação de estratégias que conduzam a melhores práticas, numa escola onde todos aprendem e se desenvolvem.

No final do ano letivo...

- Gráfico 53** - No final do ano letivo, o supervisionado é informado dos resultados práticos dos momentos supervisionados.
- Gráfico 54** - No final do ano letivo, o supervisionado não é informado dos resultados práticos dos momentos supervisionados.
- Gráfico 55** - No final do ano letivo existe uma avaliação formal do processo de supervisão e da sua influência nas melhorias das práticas letivas.
- Gráfico 56** - No final do ano letivo não existe uma avaliação formal do processo de supervisão e da sua influência nas melhorias das práticas letivas.
- Gráfico 57** - No final de cada momento supervisivo, o supervisionado é informado dos resultados
- Gráfico 58** - No final do ano letivo, todo o processo de supervisão é analisado em departamento/grupo disciplinar.

O processo ensino-aprendizagem - a realização pessoal...

- Gráfico 59** - A supervisão é uma mais-valia no processo ensino-aprendizagem dos alunos.
- Gráfico 60** - A supervisão é uma mais-valia na realização pessoal do docente.
- Gráfico 61** - A supervisão é uma mais-valia no processo ensino-aprendizagem dos alunos e na realização pessoal do docente.
- Gráfico 62** - A supervisão não é uma mais-valia no processo ensino-aprendizagem dos alunos e na realização pessoal do docente.
- Gráfico 63** - A supervisão é uma mais-valia na melhoria das práticas docentes individuais e coletivas e nas aprendizagens dos alunos.

No processo de Supervisão...

- Gráfico 64** - No processo de supervisão, o supervisor regista dados numa grelha de observação.
- Gráfico 65** - No processo de supervisão, o supervisor não regista dados numa grelha de observação.
- Gráfico 66** - No processo de supervisão, o supervisor interage ao longo do momento da observação.
- Gráfico 67** - No processo de supervisão, o supervisor não interage durante o momento da observação.
- Gráfico 68** - No processo de supervisão, o supervisor corrige no imediato uma situação observada.

Após a Supervisão/Observação...

- Gráfico 69** - Após o momento supervisivo de observação, o supervisor deve apresentar os dados obtidos ao supervisionado.
- Gráfico 70** - Após o momento supervisivo de observação, o supervisor não deve apresentar os dados obtidos ao supervisionado.
- Gráfico 71** - Após o momento supervisivo de observação, o supervisor deve analisar os dados obtidos e reunir com o supervisionado para refletir.
- Gráfico 72** - Após o momento supervisivo de observação, o supervisor deve analisar os dados obtidos mas não deve reunir com o supervisionado para refletir.
- Gráfico 73** - Após o momento supervisivo de observação, o supervisor deve apresentar ao supervisionado os pontos fortes e os fracos decorrentes do momento de observação.

A supervisão (...) deve partir do estudo de situações reais no contexto escolar, fundamentar-se em processos de diagnóstico, recolha, análise, reflexão, explicitação, estruturação e comunicação dos dados recolhidos e situações vividas que permitam a mudança e melhoria efetiva das práticas dos docentes envolvidos e a (re)construção do conhecimento profissional dos professores.

(Campos e Gonçalves, 2010, p. 41).

INTRODUÇÃO

Encaramos a supervisão não como apenas uma orientação da prática pedagógica, pois ultrapassa largamente esse âmbito, mas igualmente como uma visão, uma competência de análise de factos passados, da forma como são analisados no presente e como podem facilitar o futuro, regulando o processo de ensino e de aprendizagem.

Ao realizarmos este estudo ligado à temática da supervisão, a primeira ideia foi fundamentá-lo, associando-o à nossa experiência profissional de cerca de 30 anos de ensino como professoras de Língua Portuguesa / Português, 23 dos quais na mesma escola. Ao longo desta experiência, fomos construindo um entendimento da supervisão pedagógica como um trabalho colaborativo e de reflexão, promotor do desenvolvimento profissional, de partilha de informação e coconstrução de conhecimento, de forma organizada e continuada, uma vez que implica questionamento e autorrenovação.

Esta preocupação com a supervisão surge por considerarmos que os momentos de supervisão atuais, as aulas assistidas como Reladoras e Avaliadoras no âmbito da Avaliação do Desempenho Docente, as coadjuvâncias em contexto de sala de aula, pelos docentes do mesmo grupo disciplinar, para as quais não existe qualquer material ou suporte da observação semanal e a coadjuvância anual (observação de uma aula) realizada pela Coordenadora não são representativas do entendimento da Supervisão como a entendemos. Associada a esta apreensão está a importância de responder, da melhor forma possível, às necessidades dos jovens da nossa sociedade em constante mudança. Desta forma, sentimos ser urgente perspetivar um acompanhamento de forma mais dinâmica para que juntos: nós e o supervisor, nós e os alunos sejamos capazes de interpretar os sinais do tempo, de continuar a promover um ensino de qualidade, valorizando-nos profissionalmente e, acima de tudo, de promover a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem dos cursos que ministramos. Como refere Hargreaves (1998, p. 63), vivemos um tempo de “pluralidade flutuante e constantemente instável de sistemas de crenças”.

O isolamento efetivo, ocasionado pela distribuição de serviço docente, tem sido, na nossa opinião, um dos fatores de alguma da insatisfação anteriormente referida: atribuição da lecionação, no ano letivo 2013/14, às únicas turmas de 9º ano existentes (3), por exemplo. No ano letivo 2014/2015 partilha da lecionação da disciplina de Português em 2 das 4 turmas de 7º ano e o 1º ano do Curso Vocacional de 3º Ciclo. No corrente ano foi-nos atribuída a

continuidade às mesmas turmas. Como tal, a programação de conteúdos e planificações foram, apenas no primeiro e terceiro casos, concebidas e elaboradas na solidão, tendo por base os conteúdos a lecionar, as Metas Curriculares, os manuais adotados e os documentos de orientação superior: Programa de Português do Ensino Básico, conforme o disposto na Portaria nº. 266/2011, de 14 de setembro e ratificado com o Despacho nº. 15 971/2012, de 14 de dezembro, e Metas Curriculares consignadas no Despacho nº. 5306/2012, de 18 de abril de 2012. Ainda, o Acordo Ortográfico (convenção que estipula as regras de ortografia), retificando os acordos anteriores, os registos biográficos dos alunos e das suas competências e dificuldades diagnosticadas no ano anterior.

Associados a estes desafios, estão também os obstáculos do tempo e espaço que, em nosso entender, a escola reserva para a reflexão individual e/ou coletiva dos professores. Estas ocasiões são, frequentemente, inadequadas às necessidades surgidas diariamente, que vão desde as dúvidas sobre a produção de material didático, como a elaboração de fichas de avaliação por exemplo, ou a produção de outros materiais, uma vez que estes encontros formais entre docentes ocorrem apenas nas reuniões de Departamento Curricular e ou de Grupo Disciplinar, salvo raras exceções quando dois docentes partilham um mesmo nível de ensino. Estas reuniões são, manifestamente, infrutíferas no que diz respeito à discussão de problemas, partilha de práticas, reflexão sobre resultados obtidos e de reflexão *tout court*, porque o tempo da reunião é, sobremaneira, dedicado às comunicações e informações emanadas do Conselho Pedagógico, nomeadamente, à leitura de correspondência do Ministério da Educação, do Instituto de Avaliação e Educação; medidas organizacionais que ocupam o *grosso* da reunião; prazo de entrega de documentos; critérios de redação de atas, entre outros.

Mediante a inexistência de uma reflexão conjunta que permita ponderar e analisar o nosso desempenho profissional enquanto docentes supervisionadas e o nosso desenvolvimento profissional, acreditamos que este estudo pode contribuir para a melhoria de todo o nosso trabalho docente. Lamentamos a ausência de reuniões associadas ao processo supervisivo e de um supervisor que nos acompanhe e oriente, para que nós também acompanhemos e orientemos os outros colegas. Efetivamente, consideramos difícil aperfeiçoar ou diversificar práticas pedagógicas se não existe uma monitorização contínua, uma orientação, uma prática assídua de entreajuda proporcionadora de uma hétéro e até uma autosupervisão.

O nosso desenvolvimento profissional não só como docentes supervisionadas, mas também como supervisoras só se efetivará, em nosso entender, se houver frequentes interações, que resultem da pré-observação, da observação e da pós-observação de aulas de uma efetiva supervisão, para um processo que se deseja promotor da melhoria da qualidade da prática pedagógica, tal como refere Sá-Chaves (1997). Esta melhoria não deve estar apenas orientada para a formação/desenvolvimento humano e profissional dos alunos, tendo em conta os seus diferentes contextos sociais, económicos e culturais que implicam uma procura de alternativas pedagógicas eficazes, mas também para a compreensão das diferenças e das mudanças sociais que se vão colocando para o desenvolvimento do professor/supervisionado e dos próprios professores.

Por considerar que a prática profissional é, sem dúvida, um elemento estruturante do processo formativo e tendo a nossa formação inicial sido realizada há algum tempo, acreditamos que a formação contínua passa também pelo processo de supervisionamento, no sentido de melhorar a qualidade da educação por nela se elencar a formação, a inovação e a mudança, a interação docente como se de um “*Benchmarking*” pedagógico se tratasse. Este representa a procura de melhores práticas para um desempenho superior, pelo processo de observação de docentes, não se esgotando na contemplação, mas divulgando, ao supervisionado, as conclusões da sua análise. Porém, nada disto se efetivará sem o apoio de um supervisor conhecedor dos aspetos processuais do seu papel, da instituição/escola, do contexto e até das características do docente supervisionado e aberto à reflexão conjunta, com vista à uma melhoria das práticas, conducentes a uma efetiva aprendizagem dos alunos.

Deste modo, e porque entendemos que a prática pedagógica é um dos elementos essenciais na formação de professores e que o papel da supervisão e do supervisor são de fundamental importância, dado que a sua ação se repercute no desenvolvimento não só do professor/supervisionado, mas também no dos seus alunos, igualmente eles participantes da e na supervisão, não como espetadores, mas como intervenientes, consideramos a função do supervisor como de grande valor. cremos, igualmente, que todos os intervenientes supervisores – professores - alunos se encontram num processo de desenvolvimento e que a supervisão é a forma mais próxima que dois profissionais possuem para refletir sobre práticas pedagógicas, sem julgamentos, mas promovendo a discussão, apresentando sugestões (abordagens, metodologias e inclusivamente instrumentos) e construindo em colaboração mais e melhor conhecimento profissional, de modo a melhorar as práticas docentes.

Além do exposto, não devemos ignorar todo o trabalho desenvolvido, enquanto supervisora/relatora e avaliadora, por delegação de competência no âmbito da Avaliação de Desempenho Docente, sendo que eventualmente possa carecer de aconselhamento, por não existir qualquer reunião entre docentes supervisores há pelo menos dois anos, tal como já havia referido. O processo avaliativo assumiu, nos últimos anos, um protagonismo evidente ao nível das políticas e das práticas educativas, e em que conceitos como eficiência e eficácia, associados à competitividade e produtividade são dominantes, não só no discurso de vários docentes, mas também da tutela que deseja uma reforma na educação, pelo que na atualidade a avaliação dos docentes é uma questão incontornável.

Por considerarmos que a qualidade da educação é fonte de preocupação da nossa sociedade e que a implementação de um processo supervisivo contribui para a qualidade do ensino, da aprendizagem e da eficácia dos estabelecimentos escolares, consideramos como Fullan, Hill e Crevola (2006) e Sergiovanni e Starratt (2007) que o processo supervisivo permite às escolas contribuírem para uma efetiva educação de qualidade e para o sucesso de todos os seus alunos, tendo como preocupação a promoção da interação, da capacidade de resolução de problemas e do desenvolvimento profissional dos professores.

E como o estudo que nos propomos iniciar tem como palavra-chave *supervisão*, falar de supervisão pedagógica num contexto de formação ao longo da vida implica repensar práticas pedagógicas e posturas organizacionais estimuladoras do desenvolvimento de características autónomas, participativas e colaborativas, baseadas em conceitos como reflexividade, autonomia e investigação-ação.

Esta introdução pretende revelar a nossa vontade de aperfeiçoar e modificar, sempre que necessário, a nossa prática pedagógica, tanto enquanto docentes, como enquanto supervisoras, quando e sempre se for caso disso. A sociedade exige um ensino de qualidade que forme futuros cidadãos ativos, pelo que a qualificação do corpo docente é essencial, bem como a sua motivação, quer no início da sua carreira, quer ao longo do seu desenvolvimento profissional (Day, 2001).

São quase 30 anos de profissão, 30 anos de mudanças a vários níveis na nossa sociedade, anos que veem o papel do professor tornar-se cada vez mais burocrático, de instabilidade e insatisfação na profissão. Embora hoje nos encontremos numa fase de maior constância por sermos Quadro de Agrupamento, esta é uma situação que não nos impede de sentir as dificuldades dos restantes colegas que, a cada 3 ou 4 anos entram e saem da nossa escola trazendo as suas boas e más experiências, obviamente.

Este trabalho centra-se num estudo empírico, que mais não pretende ser do que um olhar entre outros olhares. Nas páginas seguintes, começaremos pela reflexão autobiográfica e identificação do problema (Capítulo I). Seguiremos para o enquadramento teórico, refletindo sobre a noção de supervisão (Capítulo II); de supervisor, dos modelos de supervisão, do efeito de espelho e a escola reflexiva (Capítulo III). Continuaremos com a apresentação do estudo de natureza qualitativa (Capítulo IV) e análise dos resultados do inquérito (Capítulo V). Terminaremos com as conclusões (Capítulo VI), os trabalhos/estudos futuros (Capítulo VII) e as referências bibliográficas.

CAPÍTULO I

REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

1- Iniciação na profissão

A nossa primeira experiência docente teve lugar no ano de 1982, após “Mini concurso” e conclusão do 7º e 8 anos da “*Alliance Française*”, depois de ter vivido 14 anos em França, ter concluído o Bachalauréat e regressado a Portugal. Partimos à descoberta dos caminhos do ensino e ficámos fascinadas pelas atividades, as reflexões, a colaboração, a relação próxima e dialogante que se estabeleceu entre alguns colegas, uns “efetivos”, outros mais distantes, que constituíram um momento de formação e de desenvolvimento pessoal e profissional.

Pela falta de formação inicial e falta de experiência na docência, os primeiros anos não foram muito pacíficos: insegurança, medo de falhar, de não ser capaz de ensinar, de não conseguir orientar e dar as bases que os jovens precisavam. Mas, o que faltou na nossa formação inicial fomos colmatando, ao longo dos anos, com a formação, com leituras e estudos e com muita observação. Observação não só das reações dos alunos, que descobríamos ao longo dos dias, de maneira a poder avaliar a nossa atividade e melhorar a forma de ensinar para corresponder às expectativas dos alunos, envolvendo-os sempre. A nossa intenção foi sempre de tentar ser a professora que gostaríamos de ter tido. A formação constrói-se “através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”, (Nóvoa, 2002, p. 57). Sempre estabelecemos com eles relações pedagógicas e cordiais, criando um clima propício à aprendizagem.

Por não termos à época nenhuma experiência nem “canudo” e sendo apenas professoras provisórias, sentimos ser necessário aprender mais e melhor, para melhor ensinarmos e ganharmos confiança em nós próprias, para estarmos, também, mais confiantes na profissão. Iniciámos então um longo e complicado caminho, tendo um segundo papel o de mãe. Foi um caminho difícil, hesitante e inseguro, mas ao mesmo tempo repleto de muita vontade de aprender e de sermos “um bom professor”. Apesar de todas as nossas dúvidas e incertezas, tivemos sempre um grande brio profissional que nos levava a dar “o nosso melhor” e desenvolver as nossas capacidades no campo educacional. Mas no final foi proveitoso: conclusão da Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas – Variante de Estudos

Portugueses e Franceses enquanto lecionávamos tornando-nos trabalhadoras estudantes. Seguiu-se o Curso de qualificação em Ciências da Educação

Foram, assim, estas razões que nos levaram a realizar este estudo para conhecermos junto de outros os procedimentos e perceções que não tivemos na área da supervisão pedagógica.

Este estudo centrou-se em duas escolas, nas quais já lecionámos, inquirindo docentes dos grupos disciplinares de Português e Matemática do 3º ciclo, por os alunos destes anos de escolaridade terem de realizar Exames Nacionais e/ou Provas finais de Ciclo. Centrando-nos nestes participantes, formulámos objetivos gerais norteadores do nosso estudo.

2. Objetivos gerais do estudo

- Identificar conceções sobre os procedimentos ao nível da supervisão pedagógica dos participantes no estudo;
- Indagar o entendimento dos participantes sobre a efetivação da atividade de supervisão como promotora da troca de experiências e do trabalho colaborativo entre os professores das disciplinas em estudo.

3. Importância do estudo

Na atualidade, a problemática da supervisão pedagógica reveste-se da máxima importância, uma vez que o processo de desenvolvimento dos professores se repercute no desenvolvimento dos seus alunos. Edgar Stones, citado por Alarcão e Tavares (1987) e ainda por Vieira (1993), considera que fazer “supervisão é ensinar”. Alarcão e Tavares (1987, p. 34) afirmam que "ensinar os professores a ensinar deve ser o objetivo principal de toda a supervisão pedagógica".

Assim, e partindo deste pressuposto, todos sentimos que devemos, cada vez mais, tomar consciência de que o processo de formação de professores não acontece somente no início da carreira, mas que este deverá ser um trabalho longo e paulatino de aprendizagem e desenvolvimento. A preparação do professor está consagrada na Lei de Bases do Sistema Educativo que determina, no seu capítulo IV, a necessidade de preparação do professor profissionalmente. Contudo, não existe referência sobre a forma como essa preparação deve ser feita, se faz, nem tão pouco, por quem esta deve ser proporcionada. A autonomia

pedagógica da escola, preconizada pelo Decreto-Lei 43/89 exerce-se, entre outros domínios, na "formação e gestão do pessoal docente" (Art.º 8, p. 93).

De acordo com Correia (1995, p. 27), a escola pode "configurar espaços de supervisão", de forma que os problemas com que se deparem sejam mais facilmente solucionados. O termo "supervisão" encontra, em Portugal no domínio da educação, segundo a perspetiva de Vieira (1993), alguma resistência quanto à sua aceitação, porque se encontra associado a conceitos, utilizados em outros contextos, como "chefia", "imposição" diremos até “obrigação” e "autoritarismo".

A tradição de supervisão em Portugal, segundo Vieira (1993, p. 60), “é de natureza prescritiva e confere ao supervisor o papel dominante na tomada de decisões sobre quem faz o quê, para quê, como, onde e quando”, parecendo portanto faltar uma dimensão de colaboração no processo supervisoivo. Esta autora refere, igualmente, que em Portugal não é proporcionado ao professor aceder a informação e a construir conhecimento sobre supervisão, restando-lhe a passividade e o total desconhecimento sobre o seu próprio papel ou o enquadramento concetual das práticas, sentindo-se, assim, desconfortável nesse papel. A mesma autora aponta para a necessidade de existir uma reflexão conjunta, supervisor/professor sobre formas de conceção, organização e gestão do processo de supervisão.

O clima organizacional da escola tem, neste contexto, um papel importante na definição dos estímulos à atividade dos professores. Numa escola em que o clima organizacional seja colaborativo, toda a comunidade beneficiará da presença de professores em e com formação, assim como da presença de supervisores, reforçando a "autonomia profissional", ou seja, na perspetiva de Nóvoa (1991, p. 524), beneficiando de uma "capacidade própria para produzir conhecimento científico, para conceber os instrumentos técnicos mais adequados e para decidir das estratégias concretas a pôr em prática". Uma estratégia utilizada na formação reflexiva e ecologicamente enquadrada é a da observação e, em concreto, a observação colaborativa.

4. Observação colaborativa

Estrela (2006) indica a importância que a observação tem no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que permite compreender se a estratégia selecionada foi eficaz e com isso possibilitar ao professor as correções ou as intervenções a introduzir no momento necessário.

O autor considera, ainda, que a observação desempenha desta maneira um papel de regulação no processo de tomada de decisões de um professor, nomeadamente como estratégia na sua formação e de acordo com os seguintes pressupostos:

- aprender a observar para aprender a ensinar;
- aprender a observar para aprender a investigar;
- aprender a observar para aprender a ser um professor reflexivo.

Nesta prática, o “professor precisa de estar “apetrechado” para saber observar e analisar as situações educativas, através da aplicação de técnicas e instrumentos de pesquisa, e da capacidade de “olhar” a informação à luz de uma multirreferencialidade teórica que lhe facilite bons diagnósticos e respostas adequadas aos diferentes contextos” (Amado, Freire, Carvalho e André, 2009, p. 76).

Quando equipado e preparado, o professor tem na observação de aulas uma “estratégia privilegiada de reconstrução do pensamento e ação do professor. No entanto, ela pode tornar-se redutora se depender apenas da agenda do supervisor.” (Vieira, 2010, p. 37), como se apenas se tratasse de uma observação isolada (única e realizada só por um observador).

A observação partilhada permite ampliar as visões de um mesmo acontecimento, de modo a permitir determinar necessidades e dificuldades do professor principiante. A colaboração na observação poderá ser realizada pelo supervisor pedagógico, pelo orientador ou por um ou mais colegas, que poderão ser os intervenientes no contexto educativo, o que converge na ideia de Bronfenbrenner (1979), quando afirma que existe relação “sempre que alguém, num determinado contexto, presta atenção a outra pessoa ou participa nas atividades que ela desempenha, constituindo-se assim uma díade” (Alarcão e Sá-Chaves, 1994, p. 140). As díades, pela sua reciprocidade, equilíbrio na distribuição de poder e relação afetiva (Alarcão e Sá-Chaves, 1994) permitem obter visões dos fenómenos educativos mais abrangentes ou descodificar interpretações da realidade, auxiliando na recolha de dados de momentos, espaços ou pessoas (não) observados.

A “relação diádica” (Alarcão e Sá-Chaves, 1994, p. 141) permite que “o leque de sentimentos negativos que os estagiários associam, no início do ano de estágio, ao facto de ser observado (a): medo de falhar, insegurança, angústia, avaliação, crítica negativa, controlo, etc.” (Paiva, Barbosa, Fernandes, 2010, p. 88) possa ser esbatido pelo trabalho conjunto que se constrói, direta ou indiretamente. Neste sentido, segundo Alarcão e Sá-Chaves (1994, p. 141) existem três díades possíveis de se aplicar:

1 - díade observacional quando o “sujeito presta atenção à atividade de outro que, por seu turno, reconhece o interesse demonstrado pelo primeiro”, tendendo a transformar-se em díades de “atividade conjunta”;

2 - díade de atividade conjunta “em que os dois participantes se percebem como fazendo algo em conjunto”;

3 - “as díades primárias, caracterizadas por uma forte relação afetiva de sinal positivo, continuam a existir mesmo quando os membros não se encontram juntos mas mantêm a sua influência”.

No estudo realizado por Paiva, Barbosa, Fernandes (2010) com professoras estagiárias, identificam-se as teorias pessoais das professoras estagiárias como tendo sofrido alterações de maneira a valorizar as práticas de observação colaborativa, assim como o papel do observador. Se de início as professoras estagiárias sentiram algum receio quanto à observação, este foi sendo esbatido ao promoverem uma observação colaborativa e construírem dessa forma uma estratégia privilegiada de descrição, análise, confronto e (re)construção da ação. A este pratica não ficou alheio o envolvimento da supervisora da escola, uma vez que a mesma se corresponsabilizou pelas tarefas de observação, em estreita sintonia com o desenvolvimento do projeto de investigação-ação das estagiárias. Com efeito, a observação colaborativa favoreceu relações interpessoais positivas entre os participantes que se repercutiram na criação de um ambiente supervisivo propício à investigação e à ação.

Neste trabalho colaborativo de observação, a reflexão sobre as práticas permite a tomada de consciência localizada sobre os princípios de atuação, os conceitos (fundados ou não) e a compreensão e construção do conhecimento, numa transição entre o técnico e o tácito, numa visão alargada dos fenómenos educativos.

Quando a exploração de práticas e projetos de supervisão (auto, hétero ou cossupervisão) abraçam outros campos do conhecimento poderá abranger-se um leque de sujeitos, supervisores, supervisionados e intervenientes no processo de supervisão mais amplo (no tempo e/ou no espaço), criando mecanismos de ligação e motivação diversificados.

CAPÍTULO II

PARA UMA NOÇÃO DE SUPERVISÃO

1. Conceito de supervisão

Em Portugal, a primeira utilização do termo supervisão parece datar de 1974, segundo Alarcão (2008, p. 13), quando na revista *O Professor: Formação de Professores estagiários* (nº3. fev.74. p. 27), Júlia Jaleco, como autora de um dos artigos, utilizou o termo para se referir à atividade dos professores metodólogos e dos assistentes pedagógicos que com estes trabalhavam em equipa na orientação dos estágios para candidatos a professor. Foi igualmente nessa altura que as universidades começaram a introduzir o conceito de supervisão “para designar as funções dos professores universitários no acompanhamento dos seus alunos em estágio pedagógico nas escolas” (Alarcão, 2008, p.14).

Embora a autora acentue as características fiscalizadoras, avaliadoras e hierarquizadas do processo e outros autores acentuem as características orientadoras centradas numa relação pedagógica de promoção do desenvolvimento, o conceito implica a orientação de um professor experiente a um candidato a professor.

Ao procedermos à revisão de literatura, encontramos diferentes conceitos sobre a supervisão pedagógica. No entanto, verifica-se um certo grau de consenso quanto às suas competências. Etimologicamente, supervisão significa “*Visão sobre*” todo o processo educativo com vista à satisfação dos objetivos da Educação e dos objetivos da própria Escola.

Apesar das inúmeras definições de supervisão, a mais generalizada é a do dicionário (citada por Sá-Chaves, 1999) que “remete para o ato ou efeito de dirigir, de orientar ou inspecionar” (p. 12), “realizados a partir de uma posição superior” (p. 13). Demonstrando a complexidade deste procedimento, a autora realça a diversidade de “processos cognitivos e procedimentos muito distintos dada a diferenciação de objetivos e de funções que lhes podem estar associados” (p. 12).

No sentido de encontrar um significado mais objetivo, Alarcão e Tavares (2003, p. 16) definem supervisão como “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. Tendo como principal objetivo o desenvolvimento profissional dos

professores, estas autoras referem ainda que, a partir do momento em que a supervisão é identificada como um processo, depreende-se que “tem lugar num tempo continuado” e, num contexto educativo, situando-se no “âmbito da orientação de uma ação profissional”

Sempre conotada com inspeção e controlo, segundo Duffy (1998) citados por Alarcão e Tavares (2003), a supervisão, a partir dos anos 90, passou a designar a atividade que tem por objetivo o desenvolvimento e a aprendizagem dos professores que supervisionam e gerem o desenvolvimento e a aprendizagem dos seus alunos. A primeira designação pretendia uma relação de poder contrária aos valores de respeito pelo ser humano e pelas suas capacidades autoafirmativas. A denominação atual ambiciona ajudar a desenvolver capacidades de autosupervisão. O supervisor é, então, o orientador pedagógico, o educador a quem compete ajudar o professor a desenvolver-se e a aprender como adulto e profissional e a sua ação perspectiva-se em dois níveis distintos, embora relacionados entre si: exerce sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do professor uma influência indireta sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos que ele ensina.

Com efeito, hoje está generalizado o reconhecimento de que:

a qualidade das aprendizagens dos alunos depende da qualidade do desempenho profissional dos professores e essa qualidade, no geral tem sido precária (...) Entretanto as deficiências de formação inicial e a insuficiente oferta de formação contínua, aliada a outros fatores menos estimulantes, têm resultado num grande contingente de professores mal preparados para as exigências mínimas da profissão. (Libâneo, 2001, p. 153)

Cabe assim às instituições de formação inicial a grande responsabilidade de avaliar a pertinência das suas propostas formativas, a adequação das mesmas às exigências do mercado de trabalho e às problemáticas emergentes da sociedade em que vivemos. Assim, a formação resulta da articulação entre vários modos de aprendizagem tal como as que são criadas ao longo da vida. Mas não poderá ser apenas na formação inicial que se devem promover as mudanças, sendo que estas deverão concretizar-se ao longo da vida, isto é, ao longo da formação contínua numa construção diária de saberes e de conhecimentos, em geral, com o precioso e imprescindível auxílio de um supervisor que vai contribuir para o processo de crescimento do docente supervisionado. Não podemos esquecer, igualmente, as características

pessoais de cada um de nós, profissionais, cujo peso na construção da prática pedagógica reflexiva nos permite lidar, mais justamente, com o processo de ensino-aprendizagem de forma responsável.

Desta maneira dar-se-á resposta à necessidade de os docentes discutirem conjuntamente, percebendo o que cada um deve fazer ao nível do ano de escolaridade que leciona. Essa articulação é fundamental para se garantir que não haja sobressaltos desnecessários nas transições de ciclo e, como tal, é benéfico que os conselhos de turma e os docentes possam reunir pelo menos uma vez por mês. Mas para fomentar o trabalho colaborativo é necessário uma organização diferente da atual, quer dos horários quer das turmas.

2. Princípios orientadores da supervisão

O decreto-lei nº 41/2012 de 21 de fevereiro define linhas de orientação do novo regime de avaliação do desempenho docente. As orientações deste diploma deviam conduzir a um clima de colegialidade franco, aberto, cordial, de entreajuda e entre o supervisor e o supervisionado, num processo em que se pretende atingir o desenvolvimento humano e profissional do avaliado e do avaliador para mais eficazmente intervir na educação dos alunos (Alarcão e Tavares, 2010).

A avaliação deverá realizar-se numa perspetiva formativa, com uma autêntica supervisão, na qual o avaliador acompanhe, partilhe informação e experiência, prevalecendo o espírito crítico construtivo, fomentando mecanismos de autoaprendizagem e autoavaliação que envolva todos, contribua para uma escola aprendente e qualificante em que todos melhorem o seu desempenho. Neste paradigma, a avaliação dos professores está tecida na avaliação da escola e na avaliação das aprendizagens dos alunos, não se podendo delas dissociar. Encara-se numa perspetiva de aprendizagem, ou, se quisermos, numa perspetiva de utopia transformadora (Moreira, 2009).

Segundo Alarcão e Tavares (2003), em Portugal, como já referimos anteriormente, a supervisão aparece no início dos anos 70, desenvolvendo-se ao longo dos anos 80/90, com a criação de cursos de mestrado, formação especializada, pós-graduada, doutoramentos, publicação de livros e artigos científicos. A concetualização sobre supervisão e a sua prática estendeu-se a outras áreas profissionais, como a da enfermagem. A supervisão teve um grande

desenvolvimento, sobretudo na formação contínua e ganhou uma dimensão reflexiva e autoformativa e de investigação das práticas pedagógicas de cada um.

Ainda, para Alarcão e Tavares (2003), “A supervisão é uma atividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais”, portanto, a principal preocupação é a melhoria das práticas profissionais. Neste sentido é definida como um processo de dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo as dos novos agentes. Os professores participam na vida da escola, exercendo o seu direito e dever de reflexão numa busca permanente de soluções para os problemas daquele contexto, ou seja, a supervisão identifica-se com o desenvolvimento profissional numa perspetiva mais colaborativa, “menos orientada por técnicas e normas e mais baseada no questionamento, na reflexão e na assunção das decisões tomadas” (Moreira e Bizarro, 2010, p. 20).

Na opinião de Sá-Chaves (2004, p. 127), o conceito de supervisão tem a ver com a construção de uma relação reflexiva e colaborativa entre o supervisor e o supervisionado e tem como objetivo contribuir para desenvolver, no supervisionado, conhecimentos e competências para ter sucesso nas suas práticas. Para esta autora, o desenvolvimento de um clima relacional poderá “perdurar para além das circunstâncias da relação formativa, na qual se inscreve”.

O conceito de supervisão é polissémico, sendo várias as perspetivas e definições partilhadas por vários autores e foi sempre conotada com inspeção e controlo (Duffy, 1998, pp.181-199). Porém, a partir dos anos 90, passou a designar a atividade que tem por objetivo o desenvolvimento e a aprendizagem dos professores, que supervisionam e gerem o desenvolvimento, e a aprendizagem dos seus alunos. A primeira designação pretendia uma relação de poder contrária aos valores de respeito pelo ser humano e pelas suas capacidades autoafirmativas e a designação atual pretende ajudar a desenvolver capacidades de autosupervisão.

A ideia da supervisão partiu, certamente, da necessidade de um melhor acompanhamento de estágio aos novos professores ou a candidatos a professores. Alarcão (in Rangel, 2001) confirma esse início nos anos 70 acrescentando que havia a necessidade, nesse contexto, de uma fiscalização, controlo e avaliação. Evoluiu, provavelmente, para uma tentativa de retirar o professor da “caixa negra” que muitos chamavam à sala de aulas de modo a que houvesse uma interação colaborativa e transparente em toda a Escola. Parece ter

havido uma necessidade de o professor se libertar do seu isolamento, levando-o a questionar-se, a partilhar as suas práticas, a refletir sobre elas, melhorando constantemente o seu desempenho.

Se a formação parte de necessidades e lacunas dos professores, o desenvolvimento profissional deverá sobretudo incidir sobre as suas potencialidades (Ponte, 1998). Não se pode negar a importância primordial da supervisão pedagógica, quer na formação dos profissionais ligados à docência, quer na formação inicial. É de grande interesse fazer uma reflexão da sua experiência e práticas, uma vez que ela ultrapassa a barreira dos iniciandos, digamos assim, e atinge toda a classe docente. Tem por função a dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento da escola em si, sendo que o objetivo primeiro foi, sem dúvida, o de contribuir para uma melhor qualificação dos profissionais que trabalham ou têm responsabilidades nessa área.

A supervisão é, assim, considerada uma ferramenta de orientação e formação através da qual se efetuam a comunicação e a articulação entre supervisores (internos ou externos, de instituições de formação superiores) e/ou docentes dos contextos de estágio e ainda docentes de carreiras mais longas. Aciona uma cultura de aprendizagem e de partilha, de acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização da aula/escola.

O maior desafio para o futuro é instituir (no momento em que vivemos) uma supervisão mais colaborativa e menos hierárquica promotora da democraticidade, por estar alicerçada na colaboração entre professores, na construção participada de decisões, na prática reflexiva, com vista à formação de profissionais mais autónomos (Sullivan e Glantz, 2000).

Note-se, no entanto, que a supervisão pedagógica é, mais do que uma orientação. É, por via da interação implicada, um constructo. Um constructo complexo, contextualizado, pois o processo supervisivo só adquire sentido quando adequado à situação que o motiva e espoleta.

Fullan e Hargreaves (1992) entendem que o desenvolvimento dos professores é (re) conhecer pelo menos quatro aspetos básicos e que podem ser objeto de supervisão:

- Os objetivos, as intenções e o papel que o professor se coloca;
- O professor como pessoa, os seus valores e características individuais;
- O contexto real em que o professor trabalha;

- A cultura escolar presente no cotidiano do professor e seus colegas.

A estes deveremos acrescentar os seguintes que, a nosso ver, são igualmente importantes:

- Aferir o desempenho global da organização ao nível pedagógico;
- Contribuir para a melhoria contínua de cada professor;
- Implicar os alunos nos resultados da escola e na participação cívica em modelos de melhoria da escola;
- Contribuir/definir o Plano de Formação da organização escolar, ao nível pedagógico e da relação interpessoal;
- Disponibilizar uma ferramenta de autorregulação para o Docente;
- Facilitar o desenvolvimento profissional de um professor, nomeadamente dando informação sobre as suas interações na sala de aula e ajudando-o a usar essa informação de modo a tornar a sua prática mais efetiva.

Falar de supervisão pedagógica, num contexto de formação ao longo da vida, implica repensar práticas pedagógicas e atitudes organizacionais que estimulem e desenvolvam atitudes autónomas, participativas e colaborativas, com base em conceitos como reflexividade, autonomia e investigação-ação. Implica igualmente repensar conceitos como desempenho e avaliação formativa adequados a contextos educativos específicos e devidamente diagnosticados. Estimular a melhoria do desempenho profissional impõe uma atitude de corresponsabilização entre os pares, as instituições que estes integram e o público-alvo com quem interagem no quotidiano escolar: o aluno, a qualidade das suas aprendizagens e os índices de sucesso.

Aceitando que a escola e a profissão de professor são hoje um desafio, com a sua progressiva autonomização e consequente responsabilização, fatores como o autoquestionamento, a autoavaliação, a autosupervisão, potenciadores de qualidade e maior influência social, tornaram-se essenciais como meios para repensar as suas vantagens e redimensionar a sua importância, e justificam a associação do conceito de supervisão ao contexto de uma escola que se pretende reflexiva e impulsionadora de mudanças sustentáveis das suas práticas. A valorização destas dimensões desloca a atenção da sala de aula para outras questões igualmente prioritárias e reflexivamente deficitárias tais como a necessária

atualização ao nível das didáticas disciplinares, dos programas e dos currículos perspetivando urgentes situações de análise e de mudança.

3. Observação vs. Supervisão de aulas

A observação de aulas e a supervisão, em Portugal, têm surgido intimamente ligadas à avaliação do desempenho docente. Tal como refere Alarcão (2003, p. 92) “observar para avaliar é realmente um dos grandes objetivos da supervisão que praticamos na formação inicial”. A observação e a supervisão podem representar simbolicamente todo o registo de uma realidade, pois é um momento simultaneamente naturalista, ecológico e contínuo do comportamento e pode, por vezes, ser fracionada com breves interrupções para observação de pequenos episódios. Para que qualquer situação seja observável é necessário recorrer às capacidades sensoriais da visão e da audição (desde que não existam impedimentos). Mas uma observação não pode nunca ser manipulada. Pelo contrário, ao observar e fazer uma análise cuidada dos conteúdos é importante fazê-la de forma válida, uma vez que cada comportamento é único e exclusivo.

Flanagan (1954) afirmava que os episódios críticos observáveis não se mediam pelo tamanho, mas sim pelo impacto causado, pela forma como afetam aqueles que os praticam e os que os observam. De facto, e sabendo que o mundo é observado e construído diariamente, cada indivíduo recebe a informação do que observou de maneira distinta. Os olhos apreendem, aparentemente, da mesma forma, mas a sua absorção e apreensão são completamente antagónicas, sendo difícil ser bem-sucedido na imitação do original. Assim, o olhar será como a lente da máquina fotográfica (digital ou não) que regista uma dada “informação” através de uma imagem, num determinado momento e contexto e que, depois de revelada ou impressa (até visualizada no mesmo instante) representa o real sem deturpações alterações da realidade, ou *fotoshop* que não é senão um aplicativo de edição de imagem usado em computadores para “embelezar” a informação, isto é, o sujeito da imagem. O real corresponde a “um conjunto de representações” como afirmava Piaget (1971), cuja vida dedicou à explicação biológica do conhecimento. Foi constante a sua preocupação para que os seus pares e colegas aceitassem o reconhecimento da “participação ativa do aluno” como uma via privilegiada para a aproximação científica da escola. O psicólogo e estudioso defendia, ainda, que o conhecimento resulta de uma interação entre o sujeito e a experiência,

desenvolvendo uma concepção construtivista do conhecimento. Para ele o conhecimento é indissociável da ação do sujeito: não é pois um simples registo feito pelo sujeito dos dados do mundo exterior. Este apreende e interpreta o mundo através das suas estruturas cognitivas e as mesmas não são todavia inatas, mas são formadas pelo sujeito na sua ação.

O conhecimento é assim um processo de construção de estruturas que permitem ao sujeito apreender e interpretar a realidade. Piaget (1971) demonstrou nos seus estudos filosóficos como o homem, logo que nasce, apesar de trazer uma fascinante bagagem hereditária que remonta a milhões de anos de evolução, não consegue emitir a mais simples operação de pensamento ou o mais elementar ato simbólico. Comprovou ainda que o meio social, por mais que sintetize milhares de anos de civilização, não consegue ensinar a esse recém-nascido o mais elementar conhecimento objetivo. Isto é, o sujeito humano é um projeto a ser construído; o objeto é, também, um projeto a ser construído. Sujeito e objeto não têm existência prévia: eles constituem-se mutuamente na interação. Neste sentido, também o supervisor e o supervisionado se (auto/co)constróem e aprendem e melhoram as suas práticas. É precisamente sobre o papel do supervisor que nos focaremos em seguida.

CAPÍTULO III

O SUPERVISOR

1. Funções e competências do supervisor

Ao falar de supervisão, obviamente não podemos preterir a figura do supervisor. Num estudo prospetivo, Blumberg (1976, in Alarcão e Tavares, 2007) faz o contraste entre o supervisor real e o ideal. À época, o supervisor real aparecia distante, de contacto difícil, estabelecendo com os professores uma relação artificial, ritualista provocando tensões, inibições e sentimentos de inferioridade por parte dos professores. Em relação ao supervisor ideal, este aparecia como um indivíduo de contacto fácil, aberto, humano e cheio de recursos à disposição dos professores atribuindo-lhes, inclusivamente, um papel ativo na resolução de problemas. Este último está mais próximo do supervisor atual.

A função do supervisor é ajudar e auxiliar o professor, o colega a ser um bom profissional, porque vai melhorar as suas práticas e, como tal, terá, sem dúvida alguma, alunos que desenvolvem mais e melhor as suas capacidades, as suas competências (Alarcão e Tavares, 1987).

Duas formas de perspetivar, de forma mais clássica, os papéis do supervisor são citadas por Wallace (1991), citado por Vieira (1993), que distingue:

- a prescritiva, quando o supervisor é entendido como autoridade única, juiz do pensamento e da atuação do professor;
- a colaborativa, quando é concebido como um colega com mais saber e experiência, recetivo por excelência ao professor que orienta e se responsabiliza pelas suas opções, ajudando-o a desenvolver-se para a autonomia, através da prática sistemática da reflexão e da introspeção.

Em qualquer momento, e por se tratar de formação ao longo da vida, compete ao supervisor criar um contexto educativo favorável ao desenvolvimento do colega/professor, seja através de um clima de confiança e de apoio, seja simultaneamente confrontando-o com situações de desafio, de dissonância cognitiva, potencializadoras do seu contínuo desenvolvimento (Oliveira e Oliveira, 1997). É esta relação de confiança e de abertura que

possibilitará uma participação mais ativa e responsável do professor supervisionado no seu processo de formação e no dos seus alunos.

Ribeiro (2000) refere-se, igualmente, ao supervisor como “alguém que deve acompanhar, ajudar, desenvolver aptidões e capacidades, enfim, criar condições de sucesso...” (p. 89). Stones (1984), citado por Vieira (1993), refere que a “super-visão” é a qualificação necessária para se ser supervisor. Prossegue dizendo que a atividade do supervisor é bastante complexa, uma vez que essa “super-visão” deve ser constituída por várias “capacidades pessoais” sequencialmente relacionadas:

- (a) Visão apurada - para ver o que acontece na sala;
- (b) Introvisão - para compreender o significado do que lá aconteceu;
- (c) Antevisão – para ver o que poderia estar a acontecer;
- (d) Retrovisão - para ver o que deveria ter acontecido e não aconteceu;
- (e) Segunda-visão – para saber como fazer acontecer o que deveria ter acontecido e não aconteceu.

O supervisor e professor são, assim, atores/dinamizadores de um processo conjunto, uma vez que ambos são “adultos que continuam a desenvolver-se e a aprender (...) num processo de informação - reflexão - ação - reflexão...” (Alarcão e Tavares, 1987, pp. 55-56).

Para que tal aconteça, os autores reiteram a ideia de que o supervisor, para além de competências pedagógicas, didáticas, metodológicas, tecnológicas e permanente bom senso, deve também possuir um certo número de *skills* específicos. Esta ideia é corroborada por Vieira (1993), uma vez que reforça a importância do papel do supervisor, ao acrescentar às características pessoais e profissionais deste, “o imperativo de uma formação especializada” (p. 29).

Alarcão e Tavares (1987) referem que as situações de supervisão se devem caracterizar por relações interpessoais, dinâmicas, encorajadoras e facilitadoras de desenvolvimento e aprendizagem, de forma comprometida e consciente. Pretende-se, assim, com todas as situações maximizar as capacidades do professor como pessoa e como profissional e, em simultâneo, que se repercutam num “melhor grau de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, através de um ensino de qualidade ministrado em condições facilitadoras da própria aprendizagem” (pp. 85-86). Supervisionar na sala de aula comporta a ideia de entreajuda, de monitorização, de observação, de encorajamento, num contínuo processo de interação consigo próprio e com os outros, incluindo estratégias de observação, reflexão e ação em conjunto (Ribeiro, 2000).

É fundamental a existência de um diálogo aberto e de grande cooperação entre supervisor e supervisionado, no sentido de o primeiro compreender as dificuldades apresentadas pelo segundo. Mas deve igualmente passar por uma maior valorização da sua experiência profissional, acompanhando-o de forma mais ajustada, solicitando-lhe momentos de reflexão não apenas para repensar a sua prática pedagógica, mas também para aperfeiçoar o seu trabalho (Ribeiro, 2000).

O processo de supervisão não pode cingir-se apenas ao espaço fechado da sala de aula. Ele é sempre extensível a toda a instituição/escola, uma vez que, de acordo com Alarcão (2002), a supervisão pedagógica é vista em dois níveis:

- O da formação e do desenvolvimento profissional dos agentes educativos e consequente influência no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos;
- O do desenvolvimento e da aprendizagem organizacionais – supervisão escolar – e respetiva influência na vida das escolas.

Esta autora determina, ainda, o seu objeto como sendo a dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas.

Desta forma, ao supervisor cabe a tarefa de facilitar, liderar ou dinamizar, de acordo com cada caso em particular, a comunidade de aprendentes, alargada a toda a comunidade educativa: afinal a escola autónoma é a da participação e responsabilização de todos os que a compõem. Nesta perspetiva, e numa visão a que Alarcão (2002, p. 233) designa por “macroscópica”, encontramos a função principal do supervisor que é a de “apoiar contextos de formação que, traduzindo-se numa melhoria da escola se repercutam num desenvolvimento profissional dos agentes educativos.”

O supervisor é o orientador pedagógico, o educador a quem compete ajudar o professor a desenvolver-se e a aprender como “adulto e profissional” que é, e a sua ação perspetiva-se em dois níveis distintos, embora relacionados entre si: exerce sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do professor uma influência indireta sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos que ele ensina (Alarcão e Tavares, 2003). É aquele que trabalha *in loco*, no terreno, estando encarregue de acompanhar passo a passo e seguir, lado a lado, os docentes da sua zona de supervisão. Assim, promove um trabalho em equipa dependendo diretamente do coordenador pedagógico. O seu grande objetivo é o de promover e melhorar a qualidade do ensino ministrado nas escolas do seu agrupamento de escolas, ou escolas não

agrupadas participando assim na formação dos docentes. Deste modo, está encarregue de uma série de ações que poderão passar pela organização de jornadas pedagógicas; avaliar as dificuldades dos docentes e determinar as suas necessidades em matéria de formação; determinar, em colaboração com o coordenador pedagógico, os objetivos de acompanhamento ou de formação pedagógica; participar ativamente na formação dos docentes do seu grupo disciplinar; avaliar no terreno a aplicação das competências adquiridas entre outras...

O supervisor é aquele que se enquadra naquilo a que se convencionou de *perfil*. Trata-se de um perfil de competências. Mas não basta saber; é preciso, assim, saber fazer e saber ensinar a fazer para bem-fazer, passando todas as redundâncias. A tarefa do supervisor institucional é complexa. Ele é um facilitador de aprendizagens, um promotor de desafios, um amigo crítico ou a “*critical friendship*” nas palavras de Smith (1996 cit. Sá-Chaves, 2003, p. 70). Cabe-lhe o papel aliciante de acompanhar a caminhada da prática pedagógica e de incentivar docentes, educadores cooperantes e estagiários a manterem a vontade de aprender ao longo da vida.

Ao supervisor compete fazer a ponte entre as instituições de ensino superior e as instituições cooperantes (escolas/jardins de infância). Também se conta com ele para incentivar a mudança e a melhoria da prática, ajudando a diagnosticar as realidades e a ultrapassar problemas, articulando a teoria com a prática, proporcionando o aprofundamento de tópicos, sendo capaz de rasgar horizontes pedagógicos.

Também neste âmbito o papel do supervisor institucional interfere com o destino dos educadores e estagiários, quando ajuda a criar redes de solidariedade e interdisciplinaridade dentro e fora da própria escola. Pensando no papel que a escola desempenha no futuro de cada aluno, como cidadão do mundo, ao supervisor institucional compete alargar os horizontes dos seus interlocutores e criar pontes para o futuro e para o desconhecido. Reconhecendo o supervisor institucional como desencadeador de potencialidades e aprendizagens significativas, então, de certo modo, espera-se dele “a missão de fazer com que todos sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal” (Delors, 1996, p. 15).

Ao percorrer o caminho, para a realização do seu projeto pessoal, o docente enfrenta a realidade da sua prática profissional, como um desafio difícil. Sente-se, por vezes, perdido com dificuldade em articular a teoria com a prática. Encontra no supervisor institucional alguém que o ajuda a fazer desabrochar as suas capacidades, alguém que o incentiva à

mudança de estratégias ou intencionalidades, alguém que o estimula a pesquisar e ir sempre mais longe.

Para conseguir tudo isto, terá de existir essa relação de empatia e ainda de cumplicidade, uma vez que ambos se esforçarão por se conhecerem cada vez melhor e trabalharem em conjunto, aprofundando conhecimentos, percebendo cada vez melhor a realidade que os acolhe, traçando prioridades de ação, formulando intenções, refletindo sobre as práticas, ajustando estratégias, analisando as reações e o desenvolvimento das crianças para progredir no crescimento como pessoa e profissional e assim ajudar as crianças a crescerem também na sua individualidade. Nessa medida, o supervisor é parte do processo de construção tal como o supervisionado:

Atento à riqueza ou inibições provenientes das suas experiências passadas, aos seus sentimentos, às suas perceções e à sua capacidade de autorreflexão, o supervisor não será aquele que dá receitas de como fazer, mas aquele que cria junto do professor, com o professor e no professor, um espírito de investigação-ação num ambiente emocional positivo, humano, que desencadeia o desenvolvimento das possibilidades do professor, pessoa, profissional. (Delors, 1996, p. 15).

Em todo este processo de crescimento do futuro profissional em exercício, ao seu lado caminha alguém que, por sua vez, também continua sempre a aprender, que não para de investigar, consultar e dialogar. Porquanto, é neste caminhar a dois que salientamos a reflexão como uma base fundamental ao processo de supervisão. Nesta ótica, Alarcão refere que “o conhecimento é gerado pela reflexão e é o conhecimento que sustenta a reflexão” (1991, p. 18). Com esta citação, queremos realçar a importância da reflexão, pois de facto ela está na origem da ação, acompanha-a no seu desenrolar e é fundamental no seu seguimento, para poder originar a evolução, crescimento e mudanças de atitude. Então, na perspetiva de Schön (cit. Alarcão e Sá-Chaves, 1991, p. 18), o supervisor deve ser como um “coach” (treinador), mas

não no sentido behaviorista, meramente interessado na performance exterior. Mas como treinador humanista, aquele que sabe que o desportista não deixa de ser humano e que a performance é tanto melhor quanto mais empenhado o desportista estiver e quanto melhor a compreender e compreender as características da sua própria atuação. É o treinador exigente mas compreensivo, atento à performance mas também ao sentido que o desportista lhe atribui.

Como tal, assume-se que todo o docente necessita de refletir acerca do seu desempenho com ajuda de um orientador mais experiente, com o qual analisará ao pormenor e estudará possíveis soluções para cada dificuldade encontrada na prática. É o supervisor, porque conhece melhor a realidade e tem mais experiência, “que lhe faz a iniciação e ajuda-o a compreender a realidade que, pelo seu carácter de novidade, se lhe apresenta de início sob a forma de caos.” (Alarcão e Sá-Chaves, 1991, p. 18).

O papel da Supervisão e, conseqüentemente, do Supervisor Pedagógico no contexto da profissionalização dos professores tem evoluído significativamente, contrariando uma racionalidade técnica tradicionalmente associada à conceção generalizada de ensino e ao próprio conceito de formação. Nos dias de hoje, a supervisão tende a ser entendida como “uma tarefa complexa e dilemática, ao longo de um ciclo, mas também essencial à construção de uma visão da educação como transformação” (Vieira, 2006, p. 39).

2. Modelos identificados, as suas diferenças e as suas bases teóricas

Na linha das conhecidas metáforas das janelas e dos muros de Sergiovanni e Starratt (1993, cit. Oliveira-Formosinho, 2002), um modelo pode constituir uma abertura permitindo-nos ver melhor a forma de implementação da supervisão pedagógica. Também pode constituir um obstáculo se não o aplicarmos convenientemente tendo em conta os diversos fatores imprevisíveis que rodeiam a organização/comunidade escola. Desta maneira é de consenso geral a necessidade de conhecer os modelos existentes de modo a poder-se implementar o que melhor se adequa às características de cada momento da supervisão pedagógica.

De uma forma geral, todos os modelos absorvem alguns conceitos de uma diversidade de teorias, embora as teorias apontadas para suportar os modelos não sejam apresentadas diretamente por nenhum dos autores estudados. Importa, no entanto, referir algumas bases teóricas que os sustentam e apresentar pistas a essas ligações para se entender melhor o seu desenvolvimento. Prudentemente, Tracy (in Oliveira-Formosinho, 2002, p. 24) prefere acrescentar que “A teoria em que um modelo se baseia não é, frequentemente, articulada de forma clara por quaisquer daqueles que descrevem ou utilizam o modelo” e apresenta algumas teorias gerais que os podem sustentar sem fazer, no entanto, nenhuma conexão clara entre essas duas dimensões, a saber: teorias (a) da Liderança, (b) da Organização, (c) da

Comunicação, (d) Sociológicas, (e) Psicológicas e (f) do Aconselhamento. Parece-nos que todos os modelos recorrem a várias destas teorias não podendo nenhum ser dissociado das teorias da Comunicação, Sociológicas e Psicológicas. Relativamente à Teoria do Aconselhamento, parece-nos que estará mais ligada à psicoterapia, mas aqui não deve ser vista sob esse prisma, mas sim sob um tipo de poder funcional que o supervisor tem sobre o supervisionado para aconselhar no sentido de impor os procedimentos do processo. Também as Teorias Sociológicas e Teorias Psicológicas se confundem e abarcam muitas ideias das teorias Organizacionais. Por exemplo, Maslow é referido comumente, com a sua Teoria das Necessidades, nas Teorias Organizacionais, Sociológicas e/ou Psicológicas.

Tracy (in Oliveira-Formosinho, 2002) identifica várias famílias de modelos da Supervisão Pedagógica propostos por inúmeros autores em que se notam as influências e os retoques individuais de cada um. Algumas misturam-se e outras trocam de nomes com pequenas *nuances* entre as suas definições e conceitos, uma vez que, como referimos, resultam da consideração de vários criadores. Esta autora acrescenta ao seu estudo que muitos destes modelos não teriam qualquer eficácia se fossem implementados na atualidade, sugerindo alguns pressupostos a ter em conta para a criação de novos modelos, a saber:

- (a) os adultos são seres aprendentes durante toda a vida;
- (b) são capazes de se autosupervisionarem;
- (c) possuem necessidades diferentes dos alunos.

Aponta ainda que:

- (d) se deve ter presente o clima organizacional e realça que:
- (e) o conhecimento se pode adquirir melhor se for em colaboração com outros.

3. Efeito de espelho - Modelos de supervisão no qual nos revemos e reconhecemos

A nova geração de modelos de supervisão baseia-se nas seguintes premissas: 1. A escola é uma comunidade constituída por elementos que são aprendizes ao longo de todo o ciclo de vida. 2. As pessoas são capazes de assumir responsabilidades pelo seu desenvolvimento; de se autodirigirem e de se autosupervisionarem, quando têm acesso a recursos e mecanismos de acompanhamento adequados. 3. Os aprendizes adultos têm as suas necessidades próprias distintas das necessidades das crianças. 4. Para melhorar o desempenho

de qualquer indivíduo, devemos ter em consideração o ambiente organizacional global, no qual essas pessoas trabalham. 5. As pessoas aprendem muito melhor e são mais motivadas pela colaboração com os outros.

Convém aqui destacar o cenário reflexivo por se entender ser este o que mais se adequa ao contexto atual de desenvolvimento pessoal e profissional, sendo neste que nos revemos essencialmente. Faz todo o sentido uma prática reflexiva, ou seja, refletir sobre a ação e na ação, aprender fazendo e refletindo, com a necessária flexibilidade nos avanços e recuos inerentes a todo este processo de construção de saber. É ainda nesta temática de cenários de supervisão que Sá - Chaves (2000), que, ao ter em linha de conta o supervisor como uma pessoa adulta, em presença de um outro adulto, tem como missão fundamental, facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem do outro. É ele que deve considerar as experiências passadas, os sentimentos, percepções e capacidades de auto-reflexão, não dando receitas como fazer, mas sim, criar junto do supervisionado, com o supervisionado e no supervisionado, um espírito de investigação-ação, num ambiente emocional positivo, humano e facilitador do desenvolvimento pessoal e profissional de ambos. É com base nestas reflexões que o autor chama a este cenário como Integrador e a partir dele desenvolve o conceito de supervisão não standard, a única que permite respeitar o direito à não diferença.

Em cada um dos autores apresentados anteriormente, encontramos um pouco da nossa experiência e da nossa realidade pelo que nos revemos em aspetos pontuais neste ou naquele autor, sabendo que, *a priori*, a realidade atual nada tem a ver com algumas situações.

A investigação dos vários cenários e modelos de supervisão teve em conta a necessidade de aprofundar tais conceitos, tentando encontrar algumas respostas, refletir sobre as diferenças e as semelhanças e estabelecer um contacto mais abrangente por forma a descobrir em qual dos modelos podemos reconhecer o trabalho que temos vindo a desenvolver ao longo destes 30 anos de ensino

A supervisão tem hoje “uma maior abrangência, porque se aplica à escola” (Alarcão, 2009, p. 119), não se ocupa só da formação de professores mas de todos os que “realizam o trabalho de ensinar, estudar ou apoiar a função educativa” e de toda a escola. A supervisão é um processo contínuo de enriquecimento mútuo, estabelecido através de relações interpessoais empáticas, de ajuda entre colegas, de reflexão sobre a sua prática e de construção e reconstrução do “seu conhecimento a partir do seu campo de ação, caracterizado por dinâmicas de incerteza e por decisões altamente contextualizadas.” (Alarcão e Tavares, 2010, p. 132)

Esta aprendizagem, que não se realiza no isolamento, mas coletivamente, e em contexto de trabalho, assumindo projetos comuns, tal como Boavida e Ponte (2002) descrevem:

juntando diversas pessoas que interagem, dialogam e refletem em conjunto, criam-se sinergias que possibilitam uma capacidade de reflexão acrescida e um aumento de possibilidades de aprendizagem mútua, permitindo, assim, ir muito mais longe e criando melhores condições para enfrentar, com êxito, as incertezas e obstáculos que surgem. (pp. 2-3).

Na ausência de qualquer experiência em termos de supervisão/monitorização e supervisão pedagógica na formação inicial, procurámos, a partir de uma reflexão empírica, respostas a algumas questões na interação entre professores; na uniformização e regulação colaborativa de práticas. Cremos que a partilha de experiências estimula os professores a estruturar, comparar e a analisar as suas práticas remetendo todos para um processo de descobertas e de reflexão, tal como se preconiza numa escola aberta para os outros e não encerrada em si.

Acreditamos que o trabalho supervisionado em parceria promove: mudanças enquanto agentes da educação; fomenta a autosupervisão; lança desafios à intemporalidade do desenvolvimento pessoal e profissional; impulsiona uma democratização nas práticas e na construção do conhecimento; aciona a criação de materiais comuns e articuláveis consoante os alunos. Desta maneira, e depois das várias leituras efetuadas sentimos alguma dificuldade em enquadrar-nos num ou noutro cenário ou modelo de supervisão. Contudo, consideramos que, mais facilmente, nos revimos na perspetiva de Alarcão (2002, p. 231) quando esta refere que o objeto de supervisão tem dois níveis, a saber:

- a) a formação e o desenvolvimento profissional dos agentes da educação e a sua influência no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos;
- b) o desenvolvimento e a aprendizagem organizacionais e a sua influência na qualidade de vida das escolas.

Esta é a definição que enquadra perfeitamente aquilo que experimentamos enquanto docentes e no sentimento da ausência da supervisão, que temos vindo a sentir. É necessário haver um compromisso de mudança, pois as competências adquiridas e que se apresentam como um saber mobilizado na ação não são compatíveis na sua operacionalização se não forem aplicadas em contexto de trabalho. É lá que se desenvolvem, pois o confronto com a

nova informação leva-nos frequentemente a modificar algumas práticas, sob pena de não chegarem ao melhor ouvido, ao do aluno com mais dificuldades.

As mudanças são saudáveis, uma vez que permitem aos docentes, que partilham as suas experiências, encontrarem no coletivo uma forma de solucionar questões e dilemas que são inerentes ao processo de aprender e de ensinar; de criativamente enfrentarem algum problema ou minimizar qualquer dificuldade; de privilegiar o trabalho da prática pedagógica em equipa, propiciador de momentos variados de observação, de diálogo e de troca.

A partilha das práticas pedagógicas resulta em formação e deve privilegiar espaços que venham a favorecer a construção de um saber pedagógico como resultado da interação entre os saberes já adquiridos e o questionamento, provocado pela vivência dos problemas profissionais contextualizados. Para que o atrás referido seja funcional é necessário, em nosso entender, dar continuidade às comunidades de aprendizagem que Shulman (1997, cit. Alarcão e Tavares, 2003, p. 148) que providas de um líder dotado de competências cívicas, técnicas e humanas consiga dinamizar estes encontros de formação apoiando cada um dos participantes, gerindo os diferentes saberes ali partilhados e produzidos sendo capaz de apoiar a sua sistematização. Tracy salientou que “para melhorar o desempenho do indivíduo, temos de considerar o ambiente organizacional total no qual a pessoa trabalha e criar uma comunidade de aprendizes ao longo da vida” (in Oliveira- Formosinho, 2002, p. 14).

Em jeito de síntese, o processo de supervisão, de acordo com Formosinho (2002), detém três funções principais: o melhoramento da prática, o desenvolvimento do potencial individual para a aprendizagem e a promoção da capacidade de autorrenovação da organização. Relativamente às melhorias das práticas, estas podem ser reflexo da motivação dos professores para a mudança e surge em três áreas distintas:

- a instrução do professor no âmbito do seu estilo pessoal;
- a sua prática global;
- a prática do ensino em geral.

A mesma autora sugere que, graças à supervisão e dentro dos seus modos preferenciais, no crescimento contínuo a que o professor está sujeito, este desenvolve o seu estilo cognitivo, incluindo sistemas representacionais e sistemas de crenças. Por outro lado, a prática global do professor pode aumentar a eficácia junto dos alunos com o desenvolvimento de estratégias pedagógicas diversificadas e adequadas. Por fim, o seu conhecimento contribui em grande parte para o conhecimento coletivo na área da Pedagogia.

Os conceitos que seguidamente se apresentam podem, certamente, enquadrar-se no processo de supervisão, que se estrutura no processo de ensino-aprendizagem em que a docência, o ensino são elementos inseparáveis Alarcão (2001, p. 47).

- Monitorizar as práticas dentro da sala de aula;
- Refletir sobre os resultados;
- Tomar consciência do desempenho docente enquanto organização e atores;
- Assimilar boas práticas;
- Reconhecer disfuncionalidades;
- Agir, mudar, melhorar...

Longe de se encontrar esgotado o tema, a supervisão leva-nos a pensar e repensar as nossas práticas e a estabelecermos uma distinção entre o passado e o futuro, numa escola em desenvolvimento, em aprendizagem e reflexiva.

O supervisor da escola reflexiva deterá o papel preponderante de líder das comunidades aprendentes como refere Shulman (1997), com características que se enquadram no empenhamento e partilha de opiniões, assim como nas práticas que se constituem em processos de aprendizagem e de construção colaborativos de saberes.

O supervisor, na verdadeira aceção da palavra, será o docente e colega que conhece verdadeiramente a escola, a sua cultura e se envolve no pensamento institucional estratégico, que sabe estabelecer as relações entre reflexão, planificação, ação, avaliação e monitorização. Será o docente que estabelece ligações entre o desenvolvimento, a aprendizagem e a supervisão por esta ser uma atividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos professores - profissionais, esses, que supervisionam e gerem o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. O supervisor como professor, como facilitador de aprendizagens ou como gestor de aprendizagens, exerce uma influência direta sobre uns e indireta sobre os outros. Por essa razão, continuamos a acreditar que a prática profissional é uma componente fulcral no processo de formação de todas as categorias profissionais, sejam eles professores, médicos ou quaisquer outros profissionais. Acreditamos, igualmente, que a formação inicial é uma etapa da formação e que esta se prolonga pela vida fora de forma a estabelecer uma continuidade, que auxiliará os professores para além da formação individual empenhada e espontânea, que foi sempre o atributo dos bons profissionais e que se autoimpunham essa

formação como profissionais esclarecidos e conscientes das mudanças e da realidade sem desligar do sentimento afetivo-relacional, entre e para os seus pares.

A Supervisão é uma ação multifacetada, faseada, continuada e cíclica. Este processo deve ser acompanhado de perto, em ligação com a prática profissional dos formandos, se for o caso, e dos professores que ele deverá supervisionar. Trata-se de construir uma escola mais reflexiva, logo mais preparada para os desafios atuais.

4. Escola reflexiva, uma escola colaborativa e aprendente

Não poderíamos estar mais de acordo com a afirmação feita por Alarcão (2002, p. 220): “ Uma escola reflexiva pensa-se no presente para se projectar no futuro”, por encarmos a docência como uma atividade que não pode ser exercida de forma rotineira, individual e solitária. Consideramos que os professores e as escolas necessitam de se questionar, de refletir, para atenderem às necessidades da sociedade em constante transformação. É inegável que hoje, mais do que nunca, a classe docente deve desenvolver dinâmicas necessárias à prática educativa e ser detentora de um conjunto de competências e destrezas essenciais para o trabalho que desenvolve, baseadas nas relações interpessoais, no domínio de diversos conhecimentos que não se circunscrevem aos específicos da sua área disciplinar. Esta classe heterogénea, seja pela diversidade na formação de base, histórias de vida, origens e/ou interesses, é fortemente influenciada, nas suas práticas, por fatores, sociais e institucionais, assim como pelo ambiente da sala de aulas e “num dos aspetos que mais determina o que aí se passa: na cultura da instituição escolar.” (Morgado, 2005, p. 73) Se muitos fatores diferenciam os professores na sua prática e personalidade, diversos fatores os unem, e a cultura da escola é um dos mais presentes.

O caráter de missão foi, desde sempre, atribuído à profissão docente primeiramente imposta pela Igreja e posteriormente pelo Estado na perpetuação de ideais coletivos. Deste modo, ao longo dos tempos, os professores foram sendo influenciados pelas perspetivas sociais, políticas e religiosas.

Entendida a profissionalidade como o “conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (Nóvoa 1995, p. 65) remete-nos para o desempenho e o conhecimento específico inerente à profissão. Este

conceito, em permanente construção, implica uma análise relacionada com a realidade social do momento, considerando três eixos diferentes (Nóvoa, 1995, p. 65):

1. “O contexto pedagógico formado pelas práticas quotidianas da classe que constituem o que se chama “prática” define as funções que no imediato dizem respeito aos professores;

2. O contexto profissional na assunção de um modelo de comportamento profissional de acordo com ideologias, crenças, rotinas e conhecimentos ocorrendo numa escola ou no coletivo;

3. O contexto sociocultural proporcionando valores e conteúdos considerados importantes.”

A indefinição do estatuto e o relativo isolamento social dos professores provocaram um “reforço da solidariedade interna ao corpo docente e, num certo sentido, a emergência de uma identidade profissional” (Nóvoa, 1995, p. 19).

A desmotivação que assiste numerosos docentes, “traduzida num desinvestimento da profissão em índices significativos de absentismo e de abandono e pela ausência reflexiva sobre a ação profissional, em paralelo com o sentimento de desconfiança relativamente às competências profissionais, conduz a uma autodepreciação” (Nóvoa, 1995, p. 22). Aos docentes, são colocados desafios que urge resolver atempadamente e de forma criativa, tal como refere Perrenoud (2000, p. 11) “decidir na incerteza e agir na urgência”. Muitas vezes, os professores agem sem terem tempo para refletir, pois a urgência das decisões é tanta que impede um processo de seleção de estratégias, levando-os a aplicarem os esquemas de ação dominantes. Nos tempos que correm, os professores veem, por um lado, o seu papel equacionado em função da importância crescente dos diversos atores e, por outro, no desenvolvimento educativo centrado nas organizações escolares.

O professor é um profissional (não um técnico ou um improvisador) que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes. Refletir acerca do seu próprio desenvolvimento profissional e da capacidade de resolução que daí advém implica assumir a dimensão profissional da atividade em si.

Quer nos primeiros tempos de exercício da profissão, quer posteriormente (e ao longo da sua vida profissional) fomentar a existência de espaços e momentos de partilha e de reflexão sobre as dificuldades encontradas e a forma de resolução das mesmas é de grande importância, na promoção do desenvolvimento das competências profissionais. A construção da identidade profissional do professor cruza-se com a sua dimensão pessoal. O professor vai construindo uma identidade a partir de todos os percursos partilhados com outros, da

diversidade de contextos, da importância dos espaços e da reflexividade, do crescimento e de desenvolvimento pessoal e profissional “potenciadores de apropriações cognitivas e de mudança de perspectivas” (Nóvoa, 1995, p. 161).

A complexidade da profissão docente, a imagem que o professor e a sociedade têm sobre a sua atuação, leva a um isolamento de grande parte dos docentes, levando ao desconhecimento da prática pedagógica dos seus colegas, por nunca a terem observado e por a considerarem uma responsabilidade individual (Fullan e Hargreaves, 2001; Hargreaves, 1998). Existem algumas interações esporádicas, mas a vontade de interagirem com os seus pares pode despoletar tensões e constrangimentos.

Aliás, o trabalho colaborativo surge espontaneamente entre os professores que veem nessa modalidade uma forma de se desenvolverem profissionalmente. Desse modo, entende-se que a colaboração envolve a partilha entre pares, sem hierarquia, com o objetivo de aprender em conjunto, procurando alcançar benefícios individuais e do grupo (Canha e Alarcão, 2008; Hargreaves, 1998).

Na prática da escola e na ação dos professores, muitos aspetos têm obviamente melhorado, mas subsiste praticamente intocado o modo de a escola se organizar sobretudo como estrutura institucional, fonte primeira e essencial do desajuste à situação que hoje existe de facto. Já Roldão (2000, p. 72) refere que, “metaforicamente, poderia dizer-se, com um pouco de ironia, que o figurino usado pelos atores é do princípio do século para uma festa de passagem de milénio...”. Portanto, existe necessidade de uma adaptação aos desafios atuais. E essa adaptação não pode ser imposta, mas implementada envolvendo os agentes educativos. A mesma autora (2004) assegurou que “Embora sejam sobejamente reconhecidas as vantagens do trabalho colaborativo entre professores, na prática o essencial do trabalho docente continua a ser realizado individualmente. Afinal, por que é tão difícil introduzir práticas de trabalho colaborativo no ensino para melhorar a aprendizagem?” Ao tentar encontrar algumas respostas, a autora afirma ainda que acredita não ser a má vontade dos professores, mas sim da máquina organizacional. Roldão (2004) afirma que os professores estão habituados a trabalhar individualmente, impelidos pela máquina organizacional, pelo que o trabalho colaborativo vai contra o instituído.

Alarcão (2009, p. 121) define que “todos na escola são supervisores” no sentido que todos têm o dever de se “entremudarem e de contribuírem para uma escola melhor”. Sugere, igualmente quatro enfoques de supervisão: enfoque formativo, enfoque operativo (proporciona melhor instrução), enfoque investigativo (promove a reflexão), enfoque

consultivo (o que orienta e aconselha), tendo sempre em vista a promoção e a melhoria do desempenho profissional do professor.

A reflexão na ação, sobre e para a ação reveste-se de grande importância. Zeichner, referido por Alarcão (1991), defendia o conceito de professor reflexivo como base da prática dos bons profissionais, gerando conhecimento a partir das situações pedagógicas questionadas de forma ativa.

Schön, influenciado por Dewey, apresentou nos anos 80 o seu pensamento sobre a necessidade de reflexão inerente à profissionalidade, independentemente do grupo profissional. Relativamente aos docentes, apontava-a como a forma de despoletar uma “visão caleidoscópica do mundo” (Sá-Chaves, 2005, p. 125), cruzando o observado e o vivenciado. Afirmava ainda que, subjacente à prática docente, deve existir um *know-how* ou saber-fazer, onde se cruzam os conhecimentos inerentes à ação educativa e os conhecimentos técnicos que dotam os profissionais de competências e aquisição de outros saberes.

O conhecimento na ação apresenta-se dinâmico e surge da reformulação da própria ação. A reflexão na ação e sobre a ação contribuem para encontrar soluções ou procedimentos de forma empenhada e autoformativa numa relação propícia à aprendizagem. Um professor que reflete sobre o processo de ensino-aprendizagem e consegue estabelecer relações com referenciais teóricos, procurando compreender e alterar a sua atuação, demarca-se do docente meramente técnico que apenas executa tarefas. É por isso importante, tal como indica Sá-Chaves (2005, p. 122) “a necessidade da ação reflexiva para que o professor, revendo o seu trabalho em sala [ou fora dela], enxergue a si mesmo e todo o contexto que o cerca”. Ainda segundo Sá-Chaves (2005 p. 122), a reflexão deve estar imbuída “de intuição, paixão e emoção” não podendo ser considerada como mero ensinamento de regras ou de procedimentos.

Uma escola reflexiva significa ter autonomia e responsabilidade, ser uma escola inteligente, situada, com capacidade e flexibilidade para se adaptar aos diferentes contextos. Uma escola reflexiva implica que os professores não trabalhem sozinhos mas colaborativamente, integrados em equipas, onde a investigação e o ensino eficaz cada vez mais sejam uma realidade. Trata-se de uma escola inclusiva, multicultural, uma escola para todos (Formosinho, 2001). Para que essa colaboração ocorra é necessário que os professores reconheçam vantagens a essa modalidade trabalho, que sendo imposta dificilmente se implementará.

5. Vantagens do trabalho colaborativo

De acordo com Roldão (2007, p. 27), “O trabalho colaborativo estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados.” As vantagens potenciais desta modalidade de trabalho no ensino têm sido amplamente documentadas. É comum referir-se a sua possibilidade de contribuir para um desenvolvimento profissional mais acelerado e aprofundado dos professores nele envolvidos, através do contacto com outros modelos, com apreciações críticas e construtivas do seu trabalho e com importantes estímulos emocionais para a melhoria das suas práticas pedagógicas e profissionais.

Trabalhos de investigação sobre o assunto têm dado a perceber que em ambientes de trabalho marcados pela ação conjunta e concertada de colegas, a inovação é mais facilmente concebida, implementada e desenvolvida, os docentes principiantes são socializados mais adequadamente no início de um percurso profissional complexo e difícil e os alunos aprendem mais e melhor, por estarem em contacto com professores melhor preparados e motivados.

6. Desenvolvimento do trabalho colaborativo

É frequente identificarmos em várias escolas um conjunto de professores que desenvolvem trabalho em equipa, discutindo e refletindo sobre os métodos, materiais, estratégias de ensino, partilhando experiências e dando orientações e conselhos uns aos outros. Normalmente, organizam-se em encontros informais e/ou formais. Muitos destes encontros realizam-se espontaneamente, mas também podem ser calendarizados.

No entanto, o simples facto de diversas pessoas trabalharem em conjunto não significa que se esteja perante uma situação de colaboração. A colaboração entre colegas necessita de assumir características qualitativas específicas. O objeto da atividade dos grupos de docentes tem de abranger os pressupostos fundamentais, os objetivos, as estratégias e os procedimentos pedagógicos concretos através dos quais esse trabalho é realizado. Exige também a observação e o retorno crítico entre pares, baseado na atividade prática desenvolvida na própria sala de aula. Infelizmente isso não acontece na maioria das escolas.

Sem estes elementos a colaboração arrisca-se a ser uma mera troca de ideias ou um simples apoio emocional. Convém que tal colaboração se realize de forma frequente, regular e

sistemática e que abranja um número considerável de colegas. Numa escola em que a cultura colaborativa é assumida, os professores podem aprender uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências profissionais, a implementação de projetos é mais facilmente acolhida e desenvolvida e até a socialização dos professores em início de carreira é mais adequada (Lima, 2002).

A criação de grupos de trabalho colaborativo visa promover e melhorar a qualidade e o sucesso escolar. O decreto-lei nº 139/2012 refere no capítulo I artigo 3º alíneas a) e k) a necessidade de coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e secundário e o mundo do trabalho e ainda da articulação do currículo e avaliação, como reforço da sistematização dos conteúdos a aprender. Ainda sobre esta temática, já Day (2001) considerava o desenvolvimento profissional do professor, como um processo que engloba todas as suas experiências de aprendizagem (naturais, planeadas e conscientes) que lhe trazem benefício direto ou indireto e que contribuem para a qualidade do seu desempenho junto dos alunos. O professor, individualmente ou com outras pessoas, sejam colegas, educadores, investigadores (e até alunos), revê, renova e amplia os seus compromissos quanto aos propósitos do ensino e adquire e desenvolve, de forma crítica, o conhecimento, as técnicas e a inteligência cognitiva e afetiva, essenciais a uma prática profissional de qualidade com os alunos, no contexto escolar.

Mas, apesar das diretrizes do ministério da educação, os professores continuam a trabalhar isoladamente ou com um grupo restrito de colegas, oferecem resistência à mudança apesar das profundas alterações que o ensino tem de fazer. À escola e aos docentes exige-se que resolvam muitos dos problemas sociais e familiares e é com esta realidade que a escola e professores têm de trabalhar e conceber um currículo mais “reconvertível, mutável e contextual”, de forma que “os programas” melhorem, se alterem, se construam, para assim se atingirem as metas pretendidas (Roldão, 1999, p. 45). Para que o currículo seja adequado a cada aluno tem de ser feito um trabalho de equipa e de reflexão entre os vários grupos disciplinares e docentes de uma mesma turma. É, portanto, necessário criar as condições para que esse trabalho em equipa possa ocorrer, pois o trabalho colaborativo docente é fundamental para uma gestão flexível do currículo, apoiada numa análise real dos aprendentes, de modo a conseguir estratégias que melhorem a sua aprendizagem. Esta gestão efetua-se em várias etapas: i) decidir, o que ensinar, porquê, a que dar maior ênfase, como organizar os conteúdos da aprendizagem; ii) a forma como se vai desenvolver o trabalho, que

estratégias se vão organizar, reforçar, ou aprofundar; iii) organizar as condições de trabalho dos docentes.

7. Dificuldades no trabalho colaborativo

Algumas dificuldades no desenvolvimento de trabalho colaborativo entre os professores prendem-se, segundo Hargreaves (1998, p. 14), com o individualismo compulsivo (imposto pela própria estrutura organizacional), a colegialidade artificial (imposição administrativa da colaboração) e a balcanização (divisão em departamentos curriculares e consequente trabalho conjunto). Estes aspetos impedem uma efetiva colaboração voluntária e espontânea.

Estas dificuldades só serão ultrapassadas quando ocorrer na escola uma mudança através de uma ação concertada dos professores, no diálogo na reflexão sobre e na ação e na avaliação crítica continuada e construtiva.

Esse caminho só é viável se os professores, como agentes de mudança alterarem as suas práticas se voltarem para o exterior e não para si próprios e numa ação conjunta construir, gerirem o currículo, para cada caso particular. Fullan e Hargreaves (2001, p. 105) afirmam que

as culturas colaborativas não emergem espontaneamente ou por si próprias. Elas também exigem uma orientação e intervenção por parte dos gestores. Mas de um modo global, trata-se de uma intervenção que apoia e facilita, que cria oportunidades para os professores trabalharem em conjunto dentro do seu horário de trabalho. As culturas colaborativas não impõem o apoio colegial e as parcerias: promovem-nos e facilitam-nos.

A escola tem uma população cada vez mais heterogénea, com grandes carências e o insucesso e o abandono escolar são preocupantes. No entanto, nas práticas dos professores não se veem mudanças significativas, uma vez que o individualismo ainda permanece enraizado, tendo sido diluída alguma tendência de mudança, provocada pela alteração da avaliação dos docentes. Hoje o ato de ensinar não é de forma alguma igual ao do passado. Ensinar implica “desenvolver uma ação especializada fundada em conhecimento próprio, [...] acionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem ativamente a aprendizagem do outro” (Roldão 2009, pp. 14-15). A prática do professor beneficiará se este tiver uma visão muito mais alargada do que a sua própria disciplina ou o contactos com os

colegas do grupo disciplinar, tendo em conta que “o fenómeno educativo se caracteriza pelos princípios de totalidade, globalidade, autorregulação e transformabilidade, que o organizam” (Sá-Chaves, 2007, p.35).

As culturas colaborativas demoram tempo para se implementarem, são de difícil sustentação no tempo e no espaço e imprevisíveis nas suas consequências, não sendo muito atrativas para administradores que pretendem resultados imediatos e, como consequência, adotam formas de colegialidade que possam controlar, regular ou dominar, dando lugar à colegialidade artificial (Hargreaves citado Fullan e Hargreaves, 2001) na qual as relações são: i) reguladas artificialmente-por imposição administrativa; ii) compulsivas-por obrigação; iii) orientadas para a implementação-por obrigação para implementar ordens de outros; iv) fixas no tempo e no espaço- em locais e tempo determinados; v) previsíveis-para produzir resultados de grande previsibilidade (Hargreaves,1998). Os professores são obrigados a trabalhar colaborativamente, por razões externas que não compreendem e, por isso, não se envolvem, sentem uma sobrecarga, o que reduz a sua motivação, podendo mesmo destruir as relações colegiais existentes na escola. Esta cultura “caracteriza-se por um conjunto de procedimentos formais e burocráticos específicos, destinados a aumentar a atenção dada à planificação em grupo e à consulta entre colegas, bem como a outras formas de trabalho conjunto” (Fullan e Hargreaves, 2001, p.103). Hargreaves (1998) alerta para a inflexibilidade e a ineficiência como consequências negativas da colegialidade artificial.

8. Favorecimento da mudança

Em Portugal, a escolaridade passou de três-quatro anos em 1930, para doze anos a partir de 2009. Mas a educação, tal como a sociedade, está em crise. Segundo Formosinho (2009), a escola tem vindo a complexificar-se, embora tenha um corpo docente com mais qualificação do que a dos seus antecessores. Contudo, vão surgindo problemas novos e, para os resolver, a escola de massas reforça os mecanismos e estruturas já existentes no “liceu”, conserva as orientações curriculares e pedagógicas, deixando intacto o controlo centralizado (Barroso, 2005). A escola de massas tem de construir uma nova identidade, depois de modificar a sua.

A escola é um espaço social que ainda necessita de grandes mudanças com a finalidade de cumprir o seu papel na sociedade, que é formar para a cidadania. A realidade educacional

demonstra que a escola, mesmo diante das transformações ocorridas em relação à sua estrutura, autonomia e funcionamento, encontra-se no plano das suas concepções teóricas e práticas alienadas a modelos pré-estabelecidos e até mesmo a modelos estereotipados. É fundamental entender que para a escola transformar os modelos e concepções e participar efetivamente do desenvolvimento de um trabalho pedagógico eficaz ela precisa de refletir sobre a concepção de educação estabelecida nos seus Projetos Político-Pedagógicos com a participação coletiva visando atender às novas exigências que a sociedade estabelece para as pessoas.

Creemos, assim, que é possível compreender que o supervisor necessite de desenvolver dentro do espaço escolar uma visão crítica e construtiva do seu “como fazer pedagógico”, trabalhando de forma coesa e articulada com os diretores e coordenadores pedagógicos. Esta articulação possibilitará a melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem. Acreditamos que se a escola ambiciona atingir bons resultados na aprendizagem dos educandos, ela necessita de planificar, avaliar e aperfeiçoar as suas ações pedagógicas, para que o processo educacional seja de qualidade. Estas ações são algumas das diversas funções do supervisor escolar, as quais devem garantir para a escola resultados positivos e mobilizar toda a comunidade escolar para participar, ativamente, na tomada de decisões referentes à organização do ensino, inclusive no seu Projeto educativo.

Desta forma, o supervisor deverá desenvolver a sua ação objetivando o aperfeiçoamento de todos os educadores que atuam no espaço escolar, valorizando os diferentes saberes e as suas contribuições para a planificação de ações pedagógicas, respeitando a personalidade de cada um. Isso exige do supervisor escolar uma constante avaliação do seu próprio desempenho profissional, conduzindo-o a uma formação continuada.

Acreditamos que um trabalho colaborativo e de reflexão poderia ser mais profundo, de forma a aproximar-se mais da perspectiva preconizada por Wallace (1991, citado por Vieira, 1993) e do modelo reflexivo referido por Schön (1992, 1997), quando sugere três dimensões (níveis) de reflexão como caminhos possíveis a trilhar para o professor atingir a sua emancipação, ou seja, como alguém que decide e encontra prazer na aprendizagem e na investigação. Porém, o agir profissional, para o autor, assenta num “profissionalismo eficiente, um saber fazer que quase se aproxima de uma sensibilidade de artista” (Alarcão, 1991, p. 16). Além disso, a colaboração e a reflexão seriam um ponto de partida para uma valorização profissional e ao mesmo tempo pessoal. Permitiria não somente uma valorização de potencialidades individuais, como também das competências sociais de partilha e de

colaboração. Fullan refere (1990, p. 3, cit. in Garcia, 1999) que “O desenvolvimento profissional foi definido com maior amplitude ao incluir qualquer atividade ou processo que procure melhorar competências, atitudes, compreensão ou ação em papéis atuais ou futuros”.

Assim, a supervisão pode e deve assumir-se como uma *visão* sobre o desempenho docente individual e coletivo. Fazendo a avaliação de desempenho parte da vida das escolas atualmente, cabe refletir muito brevemente sobre esta *visão* centrada no desempenho docente.

9. A mudança com a Supervisão – A Avaliação de Desempenho Docente

A supervisão visa favorecer o espírito crítico, o espírito de equipa, de aprendizagem, de partilha e, mais ainda, de crescimento conjunto ambicionando melhorar a prática docente na sua nova abrangência, melhorar as aprendizagens dos alunos e a qualidade do ensino-aprendizagem. Para Alarcão e Tavares (2010), a relação entre supervisor e supervisionado e avaliador e avaliado deveria ser

mais espontânea, mais confiante, cordial, empática, que não é viável enquanto o supervisor não deixar de ser visto como o classificador e o formando como o classificado com todas as consequências que uma tal interação acarreta em termos profissionais e de colocação nas escolas. (p. 114).

Mesmo que os professores sejam muito bons profissionais, e por causa das novas exigências, correm o risco de rapidamente se “*desprofissionalizarem*” e necessitam de uma formação que corresponda às suas verdadeiras necessidades, o que dificilmente encontrarão fora da escola. É importante uma formação que complemente a parte teórica e que, na prática, pela partilha didática, pedagógica, pela experiência e pelo conhecimento daquela realidade escolar em particular, possa dar uma resposta eficaz. Trata-se de ter uma visão conjunta e partilhada do mesmo projeto educativo, do mesmo departamento, da mesma disciplina, do mesmo conselho de turma, dos mesmos alunos, uma supervisão autêntica que ultrapassa e irradia “o fantasma da avaliação acaba por condicionar todo o processo.” (Alarcão e Tavares, 2010, p.113)

A avaliação surge como “um meio importante de regulação, de amadurecimento, de credibilidade e de reconhecimento de uma classe profissional que, evidentemente, está perante

um dos dilemas mais desafiadores com que se viu confrontada nos últimos 30 anos” (Fernandes, citado em Fernandes, 2008, p.14).

O decreto-lei nº 41/2012 de 21 de fevereiro define linhas de orientação do novo regime de avaliação do desempenho docente. As orientações deste diploma previam a condução a um clima de colegialidade franco, aberto, cordial, de entreajuda e entre o supervisor e supervisionado, num processo em que se pretende atingir o desenvolvimento humano e profissional do avaliado e do avaliador, para mais eficazmente intervir na educação dos alunos (Alarcão e Tavares, 2010). No entanto, a avaliação levantará sempre problemas, pelo que deve ser formativa, existindo uma autêntica supervisão na qual o avaliador acompanhe, partilhe saberes e experiência, prevalecendo o espírito crítico construtivo, fomentando mecanismos de autoaprendizagem e autoavaliação que envolva todos, contribua para uma escola aprendente e qualificante em que todos melhorem o seu desempenho.

CAPÍTULO IV

ESTUDO DE NATUREZA QUALITATIVA

1. Opções metodológicas: estudo de caso

O estudo levado a cabo insere-se naquele que é comumente designado de estudo de caso, pois trata-se de uma “metodologia de investigação especialmente adequada quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores, nomeadamente na investigação em educação sempre que se procuram respostas a um “como?” ou “porquê?”. No presente trabalho, pretendíamos estudar os participantes selecionados, que adiante se descreverão, relativamente a um aspeto particular: o que pensavam sobre um fenómeno da sua vida profissional e que se prendia com a supervisão. Portanto, o caso aqui em estudo eram os professores participantes e as suas conceções sobre supervisão.

Esta abordagem revela-se frutífera, quando qualquer investigador procura encontrar interações entre fatores relevantes próprios dessa entidade, quando o objetivo é descrever ou analisar o fenómeno, a que se acede diretamente, de uma forma profunda e global, e quando o investigador pretende apreender a dinâmica do fenómeno, do programa ou do processo, tal como refere Yin (1994). Por outro lado, Bell (2008) define o estudo de caso como um termo “guarda-chuva” para uma família de metodologias de investigação, cuja principal preocupação é a interação entre fatores e eventos. Fidel (1992) refere que a metodologia de estudo de caso é específico da pesquisa de campo. Estudos de campo são investigações de fenómenos à medida que ocorrem, sem qualquer interferência significativa do investigador. Coutinho (2003) refere que quase tudo pode ser um “caso”: um indivíduo, uma personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação. Da mesma forma, Ponte (2006, p. 2) considera que:

É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse.

A opção pelo estudo de caso baseou-se nas características da investigação que se pretendeu efetuar, parecendo-nos ser a perspectiva mais adequada uma vez que se trata de “estudar o que é particular, específico e único” (Afonso, 2005, p. 70), naquele grupo de participantes. De acordo com Merriam (1988, citado em Bogdan e Biklen, 1994), este tipo de estudo “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (p. 89). Para Stake (2007), trata-se de estudar o que é particular num caso único, conhecer a sua complexidade, compreender a sua dinâmica, portanto, no nosso estudo, tratava-se de compreender o que pensavam estes participantes sobre o fenómeno superviso.

Os estudos de caso tornam-se particularmente úteis, na perspectiva de Patton (1987), quando alguém precisa de compreender algum problema ou situação particular em profundidade e onde se podem identificar casos ricos em informação, no sentido de que é possível aprender-se muito com alguns exemplos do fenómeno em estudo. Considerámos que estudar estes participantes desta perspectiva nos possibilitaria compreender mais profundamente o modo como o processo superviso é sentido e desenvolvido por estes sujeitos em particular, mas dando-nos indícios sobre como pode estar a ser percebido por outros.

Bassey (citado em Afonso, 2005) apresenta uma definição detalhada e abrangente do que é um estudo de caso: um estudo de caso em educação é uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, ou seja, é singular, centrada em facetas interessantes de uma atividade, programa, instituição ou sistema, em contextos naturais e respeitando as pessoas, com o objetivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos, dos decisores políticos ou dos teóricos que trabalham com esse objetivo, possibilitando a exploração de aspetos relevantes, a formulação e verificação de explicações plausíveis sobre o que se encontrou, a construção de argumentos ou narrativas válidas, ou a sua relação com temas da literatura científica de referência.

2. O Estudo

Os Diretores dos Agrupamentos que pretendíamos ver participar no nosso estudo foram contactados, informados e esclarecidos, antes de iniciarmos esta investigação, sobre o

objetivo do mesmo e de como pretendíamos fazer a recolha de dados por correio eletrónico (e-mail), bem como por telefone.

Seguidamente, e na sequência do interesse demonstrado, solicitamos autorização para que divulgassem o nosso pedido junto dos docentes dos grupos de recrutamento 300, Português (GR 300) e 500 Matemática (GR 500), para a realização de um Inquérito por questionário anónimo *online* através de um *link* a utilizar.

Para tal, seleccionámos um questionário com respostas estruturadas/fechadas e à escala de Likert, porque as possibilidades de resposta que os inquiridos podem dar às questões estavam previstas no próprio questionário e cada sujeito apenas teve de assinalar a opção que melhor correspondia à sua situação e sensibilidade. De uma maneira geral, este tipo de inquérito foi facilitador não só quanto à sua *quantificação e tratamento estatístico*, mas também por apresentar uma maior *comparabilidade* entre as respostas dadas pelos diferentes sujeitos da amostra. Este tipo de respostas levantou, no entanto, algumas questões. O principal risco foi o de poderem limitar demasiado a capacidade dos sujeitos expressarem exatamente aquilo que pretendem e, dessa forma, não permitindo que o investigador se aperceba de variações e *nuances* importantes para compreender o tema em estudo.

3. Participantes no estudo e amostra de conveniência

Uma amostra por conveniência consiste num grupo de indivíduos que se encontram disponíveis no momento da investigação. Estas amostras não são representativas da população (Vicente et al. 1996), nem a nossa intenção era a de generalizar. Apesar da sua fragilidade científica, este tipo de amostragem pode ser usada com êxito em situações nas quais captar ideias gerais e identificar aspetos críticos pode ser mais importante do que a objetividade científica, como é o caso da realização de pré-testes de um questionário. Devido ao carácter "oportunista" da amostra, os seus elementos podem não ser representativos da população.

Para a concretização deste estudo, foram seleccionados os docentes de Português e Matemática do 3º Ciclo, não só por serem estes anos de escolaridade aqueles que realizam, desde 2005, Exames Nacionais - Provas Finais às disciplinas supracitadas, como também por nos identificarmos com o GR 300, por dele fazermos parte, e ainda pelo facto de considerarmos terem os requisitos necessários para a consecução dos objetivos previstos pela investigação.

Os docentes inquiridos pertenciam a escolas de meio urbano do concelho de Santarém, tendo sido recebidas 22 respostas.

3.1 Caracterização dos participantes

<i>Distribuição dos docentes por género</i>		<i>Grupo de Recrutamento</i>		<i>Área de Residência</i>		
<i>Feminino</i>	<i>Masculino</i>	<i>300</i>	<i>500</i>	<i>Área da residência = Área da escola</i>	<i>Outra</i>	<i>Não respondeu</i>
17	5	13	9	9	12	1

Tabela 1 - Caracterização dos docentes participantes no estudo

4. Inquérito por questionário

Segundo Charles (1998), um inquérito é um processo que visa a obtenção de respostas expressas pelos participantes em estudo e pode ser implementado através de questionários ou entrevistas. Ghiglione & Matalon afirmam que “o inquérito é uma técnica relativamente simples de aplicar” (1995, p. 14). É, ainda, 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 e Matalon, 1995, p. 121).

As etapas de desenvolvimento de um inquérito não se descrevem segundo uma ordem linear constante. Segundo Ghiglione e Matalon (1995), antes de realizarmos um inquérito devemos saber quem queremos inquirir e o que devemos perguntar. Podemos dizer, que, ao elaborarmos o nosso inquérito, tivemos em consideração algumas preocupações como o tipo de perguntas e afirmações, a ordem pela qual ocorriam, a linguagem aplicada e a apresentação final. Deste modo, planeamos o inquérito tendo já definida a população que se pretendia inquirir e o que se queria saber acerca dela. Identificámos os objetivos do inquérito e como ia ser aplicado. O trabalho de recolha foi realizado em linha, tendo sido obtida toda a informação necessária para concretizar o objetivo do inquérito.

Neste estudo, optámos por esta técnica, pois permitiu-nos partir das respostas obtidas a questões fechadas, tirando ilações sobre o seu significado e importância. Nesta situação, o uso do *link* 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.

A formulação de frases era de tipo declarativo e forma afirmativa, por considerarmos que nos permitiria obter mais e melhores informações, assim como alcançar “opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.” (Gil, 1999, p. 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 facto pesquisado” (Gil, 1999, p. 139).

Antes de solicitarmos as respostas ao *link*, tivemos o cuidado de, na elaboração do instrumento de recolha de dados, na sua aplicação e na interpretação dos dados recolhidos, nunca deixarmos de ter em conta o respeito pelos princípios éticos de investigação que, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 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 efetuar o estudo, o investigador deve ser claro relativamente aos termos do acordo e deve respeitá-lo até à conclusão do estudo...;- Seja autêntico quando escrever os resultados.

5. Inquérito em linha (Online) (Link para responder ao Inquérito)

O Inquérito foi disponibilizado em:

https://docs.google.com/forms/d/1MuCPvBSg_mj0xpNN9ssFFSueZyaxtMj4KmlS7VZoyA4/viewform

Este tinha por base um conjunto de afirmações solicitando uma resposta de acordo com a escala de Likert, em que se pedia aos inquiridos que indicassem a sua opinião, escolhendo uma opção de entre as cinco respostas possíveis: *Discordo Fortemente*, *Discordo*, *Concordo Parcialmente*, *Concordo* e *Concordo Fortemente* e ainda a possibilidade de responder através de uma resposta aberta em *Outro* e indicando-o.

Este inquérito por questionário estava focado nas concepções dos participantes sobre a supervisão. Era apresentada uma afirmação, encabeçada por títulos para alcançar determinados objetivos, como se apresenta no quadro abaixo:

Inquérito por questionário	
Títulos	Objetivo
A supervisão é ...	Identificar concepções sobre supervisão.
A supervisão deve ser...	Compreender como é visto o papel da supervisão ao longo da vida profissional.
O supervisor deve ser ...	Conhecer a perspetivas sobre o perfil do supervisor.
As tarefas da supervisão ...	
Na sua escola, existe supervisão ...	
O seu supervisor ...	Compreender a forma como o supervisor (interno ou externo) à escola é visto pelos seus pares.
Antes da atividade de supervisão ...	Compreender o papel do supervisor no seio dos dois grupos disciplinares de Português e Matemática.
Quando existe um encontro prévio entre supervisor e supervisionado ...	
O processo de supervisão é encarado ...	
O processo de supervisão promove ...	
No final do ano letivo ...	Compreender se, através da supervisão, existe uma contribuição para a criação de uma cultura de partilha e colaboração entre os professores dos diferentes grupos disciplinares.
A supervisão, o processo ensino aprendizagem, a realização pessoal ...	
No processo de supervisão ...	
Após a supervisão/observação ...	

Quadro 1

Depois de termos tido acesso às respostas, procedemos a uma análise de conteúdo das mesmas, na linha de Bardin (1977). Criámos categorias de análise e a cada uma associámos unidades de sentido. De seguida, apresentaremos o resultado da análise às respostas dos participantes ao questionário.

CAPÍTULO V

ANÁLISE DOS RESULTADOS DO INQUÉRITO

1. Apresentação e discussão dos resultados

Após a leitura e análise das respostas ao inquérito realizado pelos professores dos dois agrupamentos de escolas convidados para a realização do mesmo, foi feita uma análise dos dados recolhidos e elaboradas conclusões a partir de testes estatísticos (Excel) e de análise de conteúdo, relevante para responder às nossas questões de investigação. Uma vez que existe o propósito de interpretar e compreender os dados analisados, coexiste igualmente uma abordagem de tipo interpretativo.

Com a ajuda do programa Excel foram elaboradas as análises estatísticas, para as perguntas fechadas do questionário, pois, segundo Pereira (2007, p 15), este programa “permite realizar cálculos estatísticos complexos, e visualizar os seus resultados, em poucos segundos”. Estas análises estatísticas foram organizadas em gráficos circulares coloridos de acordo com o grau de discordância ou concordância da Escala de Likert, com a legenda e o título sempre presentes, para melhor compreensão e interpretação dos resultados. Aprofundamos a análise dos dados e a interpretação dos resultados apresentados, discutindo-os e confrontando-os de modo a procurar respostas para as questões que nortearam a nossa investigação.

2. Dados de caracterização

Os gráficos, que a seguir se apresentam, seguem a ordem das afirmações apresentadas para a concretização do inquérito, pelo que cada um dos subpontos seguintes se inicia com a afirmação introdutória, seguida de reticências, para melhor visualização das respostas. À medida que foram analisados os resultados, um conjunto de interrogações foram surgindo e das quais damos assim conta seguindo-se também a sua interpretação.

2.1 Caracterização dos participantes do estudo

Conforme se pode observar nos gráficos 1 a 3, os participantes do nosso estudo são maioritariamente do género feminino (17); a maioria respondeu ter mais de 26 anos de serviço, o que nos pode levar a crer que, sendo a “filosofia” da supervisão tão recente, estes docentes não terão feito formação específica nesta área. De salientar que o conceito de supervisão tem sido frutuoso em termos de divulgação, desde que a professora Isabel Alarcão se debruçou sobre ele há duas décadas em Portugal, conforme refletimos no enquadramento teórico desta dissertação. O campo da supervisão conheceu, nos últimos anos, um grande desenvolvimento e esta professora, hoje aposentada, e autora foi acompanhando a evolução das abordagens de educação e de formação de professores. A sua abordagem ao conceito de supervisão prendeu-se com a consciencialização da necessidade de formação contínua e pela conceptualização no que respeita aos processos de desenvolvimento profissional e à reflexão.

Note-se, ainda, que, 82% dos participantes da nossa amostra fizeram a profissionalização em serviço.

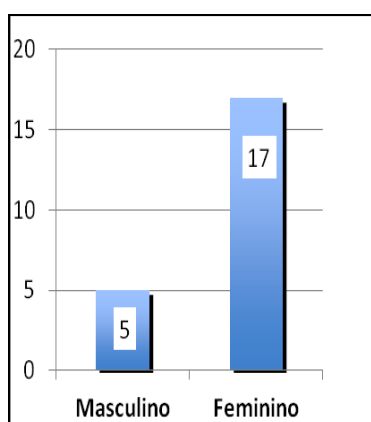


Gráfico 1

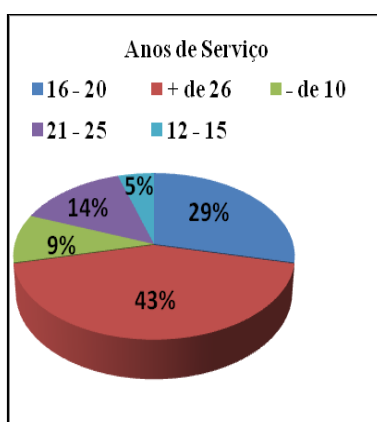


Gráfico 2



Gráfico 3

3. “A supervisão é ...”

O Inquérito partiu da conceção do modelo de supervisão que cada docente experimentou ou vivenciou, sendo que a grande maioria (48% - gráfico 4) considerou que a supervisão é um acompanhamento útil e 50% que é um auxílio ao desenvolvimento profissional (gráfico 5). A grande maioria refere, ainda, que a supervisão é uma influência na aprendizagem dos alunos (45% - gráfico 6) e um estímulo ao desempenho individual (45% -

gráfico 7). Percebe-se também que são poucos os inquiridos que não veem utilidade e uma forma de auxílio ao desenvolvimento profissional (5%) na supervisão. Os restantes variam entre “Concordo Parcialmente” e “Concordo”. Portanto, percebemos que o discurso que nos é apresentado revela uma perspectiva positiva associada a este fenómeno.

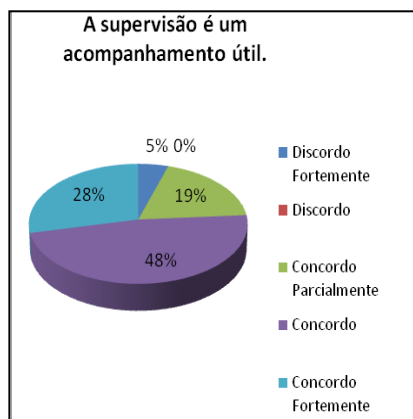


Gráfico 4



Gráfico 5

Com estes resultados, podemos inferir que este desenvolvimento profissional está intimamente ligado com os resultados e as competências adquiridas pelos alunos, visto que a supervisão não está ligada à avaliação de Desempenho Docente e como tal, não interfere com a avaliação formal dos docentes em si.

No gráfico 6 abaixo, verificamos que 95% dos inquiridos concorda com a afirmação considerando, assim, que a supervisão é uma influência positiva nas aprendizagens dos alunos. Seria, então, importante, depois do processo supervisivo, perceber-se se teria havido melhoria nas aprendizagens, conhecimentos, competências desenvolvidos pelos alunos. Assim, perceberíamos de que forma os momentos supervisivos são efetivos e eficientes.

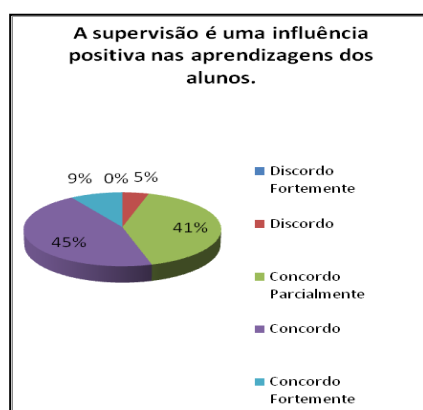


Gráfico 6



Gráfico 7

Através do gráfico 7, percebemos que 91% das respostas dos inquiridos da nossa amostra concorda com a afirmação de que a supervisão é um estímulo ao seu desempenho, somando as três parcelas “Concordo” (45%) e “Concordo Parcialmente” (23%), e “Concordo fortemente” (23%). É possível que a esmagadora maioria dos inquiridos reconheça potencialidades na supervisão que possibilitam explorar e melhorar as práticas letivas.

Vejamos de seguida como encaram o “estatuto” de supervisor.

4. “A supervisão deve ser realizada por ...”

Através do gráfico 8, parece-nos claro que a maioria dos sujeitos inquiridos entende que a supervisão deve ser realizada por um docente do mesmo grupo disciplinar, do quadro de agrupamento no qual leciona. O resultado é de 73% de concordância (somando as 3 parcelas 36%+14%+23%) e apenas 27% de discordância. Pelos resultados visíveis no gráfico 9, os participantes da nossa amostra manifestam-se, agora, contra o facto de a realização da supervisão ser efetuada por um docente do seu grupo disciplinar mas de um agrupamento diferente daquele onde leciona. Este é o facto diferenciador e mais marcante nas respostas reveladas pelos inquiridos, podendo concluir que a supervisão é reconhecida a um docente do mesmo grupo disciplinar e do mesmo agrupamento. Compreende-se este acontecimento na medida em que os agrupamentos, se bem que teoricamente, são semelhantes nos aspetos didáticos e formais, porém estão integrados em contextos socioculturais diferentes gerando populações escolares também elas diferentes, o que pode implicar a utilização de estratégias e práticas pedagógicas adequadas àquele contexto. Os resultados dos dois gráficos, que devem ser analisados em conjunto, levam-nos a colocar a hipótese de que estes professores privilegiam o trabalho que se desenvolve num ambiente de proximidade e de estreita colaboração, ou colegialidade, além de outros. Com estes dois gráficos, queríamos perceber se os mesmos que concordam com a supervisão atribuída ao docente do seu grupo e agrupamento discordariam da supervisão atribuída ao mesmo grupo disciplinar, mas de um agrupamento diferente.



Gráfico 8

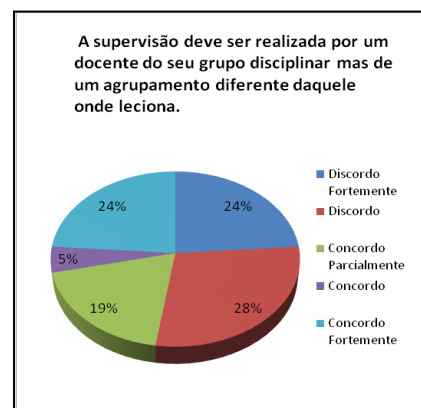


Gráfico 9

Em nosso entender, os resultados do gráfico 10, abaixo são o exemplo da confiança que os inquiridos têm nos seus pares, dentro do seu grupo disciplinar, por estes conhecerem melhor a sua realidade. Será que o resultado deriva da existência de um clima favorável, uma atmosfera afetivo-relacional positiva entre os pares do mesmo grupo disciplinar? Será que o supervisor munido dos instrumentos necessários não fará o mesmo trabalho de supervisão se for de um outro grupo disciplinar, por exemplo de geografia? Estas questões têm validade como hipótese de trabalho. No entanto, as práticas letivas, relativamente, a uma disciplina concreta revestem-se de especificidades que outras não apresentam ou possuem. Além disso, estas respostas dão-nos acesso às concepções dos participantes e não necessariamente às suas práticas. Esse teria de ser um outro estudo.

No que se refere aos resultados apresentados no gráfico 11, verificamos alguma “indiferença”, se assim podemos inferir, no que se refere ao centro de formação da área de residência. Não obtivemos nenhuma resposta indiciadora de uma intenção geral. As respostas apresentam-se de forma muito dispersa (17%) para cada item das concordâncias, perfazendo um total de apenas 52%. Seja o centro de formação da área de residência ou não, o que importa para os participantes da amostra é que a supervisão seja realizada por um docente do mesmo grupo disciplinar e, tal como vimos noutros gráficos acima, do mesmo agrupamento.

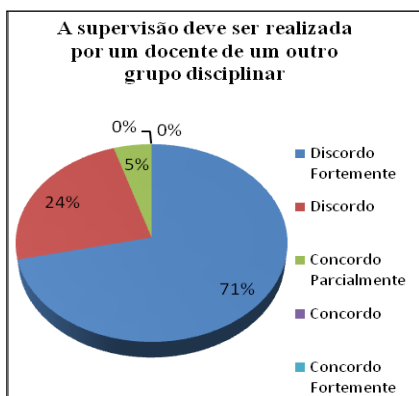


Gráfico 10

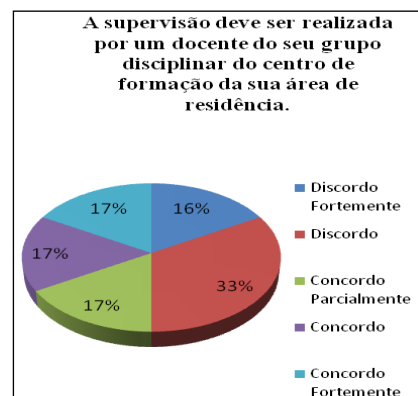


Gráfico 11

Quanto ao último gráfico (12), também aqui não existem dúvidas de que os inquiridos reconhecem que a formação superior e específica nesta área é uma mais-valia para realizar o trabalho de supervisão efetivo dos seus pares pelo que 100% concorda com a afirmação que dá origem ao título do gráfico.

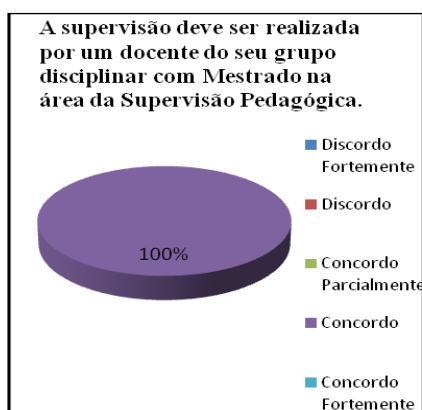


Gráfico 12

Portanto, as suas respostas dão-nos indícios de que estes participantes atribuem importância à supervisão, como vimos nos gráficos anteriores. Além disso, consideram que a formação especializada é fundamental para o processo superviso, na medida em que preparará o supervisor para a difícil tarefa supervisiva.

5. “O supervisor deve ser ...”

Damos agora início às questões relativas ao supervisor, pelo que pretendemos saber a opinião dos nossos inquiridos sobre quem deve ser supervisor.

Com a leitura dos gráficos 13 e 14 abaixo percebemos que os inquiridos consideram que o supervisor deve ser alguém com mais experiência que si próprio e com 15 ou mais anos de serviço. É possível que de facto os 15 anos de serviço tenham trazido uma maior experiência no contexto de supervisão. Assim sendo, é habitual que os supervisores sejam nomeados pelos diretores de escolas, de entre o pessoal docente com mais experiência *tout court*.

Encontrámos 100% de concordância no gráfico 13 distribuídos pelas três formas concordantes (43%+43%+14%). Estes resultados podem ser entendidos como a confiança e o respeito que se tem pelo colega com mais experiência,

No gráfico 14, a soma das parcelas das 3 formas de concordância representam 86% do universo inquirido. Podemos admitir que os 14% discordantes o sejam por achar que 15 anos de serviço são pouco ou muito. Essa resposta não foi obtida.

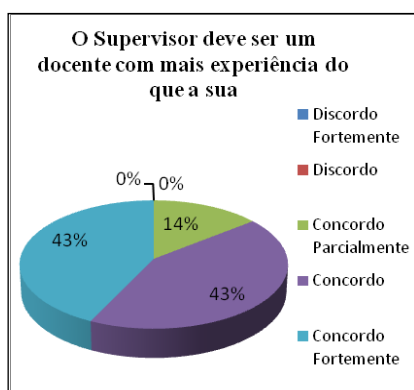


Gráfico 13

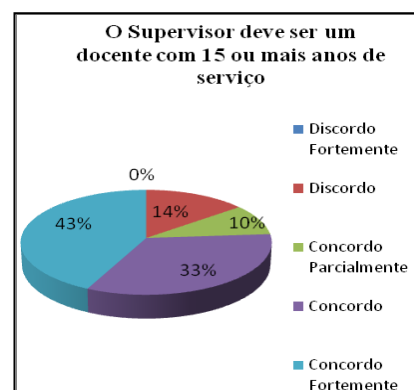


Gráfico 14

Ainda quanto ao gráfico 14, o mesmo parece estar em consonância com os anteriores, na medida em que os inquiridos não só consideram que o seu supervisor deve ter mais experiência, 15 ou mais anos de serviço e ser ainda um docente com formação em supervisão pedagógica (86% dos inquiridos concordam, concordam parcialmente ou concordam fortemente). Podemos, desta maneira, concluir que os inquiridos consideram importante a supervisão na melhoria dos futuros professores e dos professores atuais e que reconhecem aqui uma possibilidade de aprendizagem entre profissionais que se encontram em diferentes fases da sua carreira.

Portanto, a experiência profissional parece ser reconhecida como importante para a assunção do papel de supervisor. Retomando a ideia anterior de que o supervisor deverá ter

formação especializada para exercer essa função, com esta resposta, percebemos que não será suficiente, mas que é necessário que a experiência profissional seja de algum tempo de serviço. Muito provavelmente, esta tendência justifica-se por considerarem que é necessário conhecer muito bem o terreno (a prática) e que a ela deverá estar também associada a fundamentação (teoria) das opções tomadas. Assim, teoria e prática informar-se-ão mutuamente.

As respostas à questão apresentada no gráfico abaixo (15) parecem-nos contrárias às afirmações que os inquiridos apresentaram no gráfico 12, pois 43% discorda da formação em supervisão pedagógica para o supervisor, mas antes concordou com o mestrado em supervisão pedagógica, talvez por valorizar mais o grau académico de mestre do que uma formação especializada. Ora, este resultado leva-nos a presumir que nas respostas cujos resultados estão espelhados no gráfico 15 tenha havido o entendimento de que a formação era de carácter “simples” e não ao nível do superior.

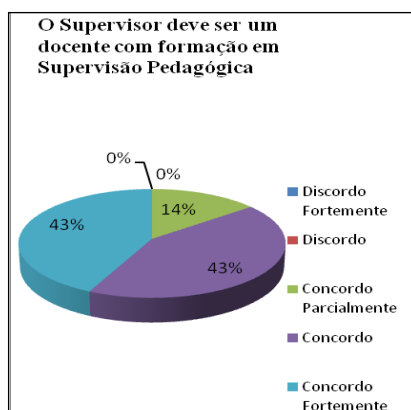


Gráfico 15

Relativamente às respostas dadas pelos diretores de agrupamentos à questão das estruturas intermédias e aos cargos de nomeação, verificamos nos gráficos 16 e 17 que, em ambos, uma percentagem de 48% (34% + 14%) dos inquiridos discorda que a função de supervisor seja desempenhada pelo coordenador de departamento curricular, ou pelo coordenador do grupo disciplinar. Estes resultados revelam que, para estes participantes, a supervisão deve estar desligada das estruturas (hierárquicas) intermédias da escola.

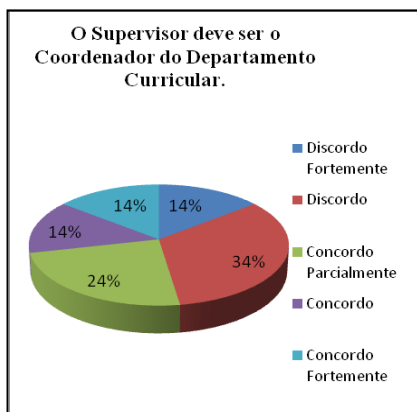


Gráfico 16

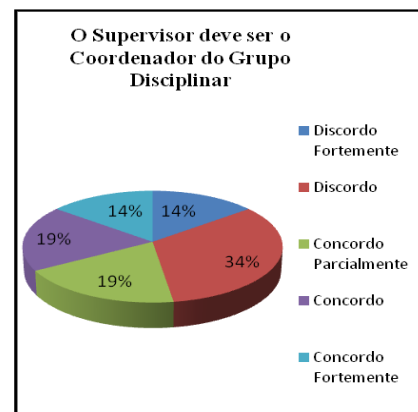


Gráfico 17

Uma vez que o coordenador de departamento e o coordenador do grupo disciplinar são nomeados pela direção, talvez isso justifique os resultados quase semelhantes dos gráficos 16 e 17, em que, em ambos, 52% concordam com a nomeação destes cargos para o processo de supervisão. Também é possível que os inquiridos tenham este entendimento porque na maioria das escolas o coordenador do departamento é simultaneamente o coordenador do grupo disciplinar.

6. “As tarefas da supervisão...”

As questões sobre este ponto incidiram tanto na formação inicial como na formação contínua dos docentes.

Ao compararmos os resultados verificamos que em ambos os casos os inquiridos concordam que as tarefas da supervisão e as áreas de monitorização servem para ajudar um docente. Nos 2 gráficos (18 e 19), o total de concordância é de 95% somando as parcelas (43+19+33) para o gráfico 18 e (28+24+43). No entanto, ainda se encontra alguma resistência com 5% de discordância.

Em conclusão podemos confirmar que os inquiridos concordam com a afirmação de Alarcão e Tavares (2003, p. 17): “A supervisão é como um processo em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.”

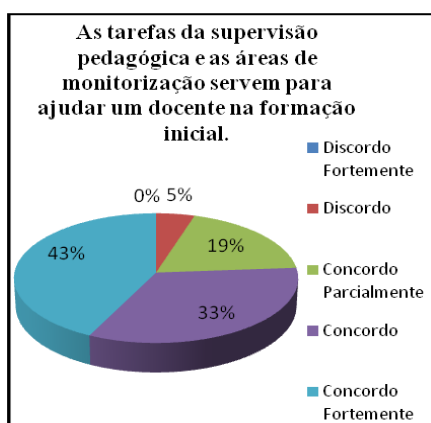


Gráfico 18

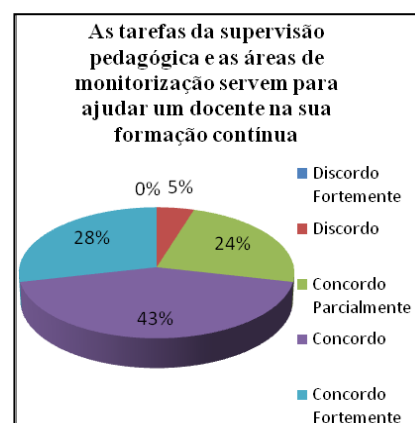


Gráfico 19

Com as perguntas cujos resultados estão espelhados nos gráficos seguintes (20 a 22), pretendíamos saber se as tarefas de supervisão e as áreas de monitorização serviam do ponto de vista dos participantes para analisar e interpretar dados decorrentes da supervisão e observação e se serviam para avaliar e clarificar as metodologias do docente supervisionado/observado.

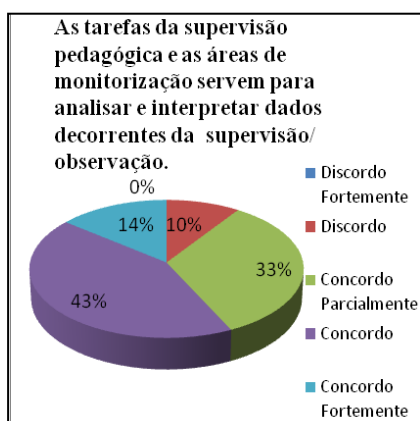


Gráfico 20

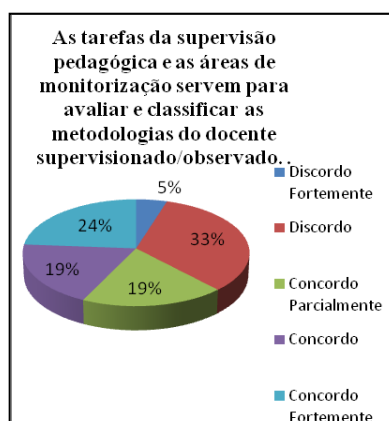


Gráfico 21

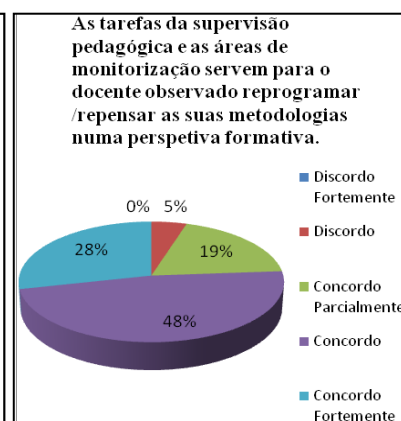


Gráfico 22

Parece-nos evidente que os resultados espelhados nos 3 gráficos apresentam algumas concordâncias, com os inquiridos a aceitarem o facto de a monitorização do processo de supervisão poder servir para analisar e interpretar, avaliar e classificar as metodologias, não sendo essa contudo, a sua função essencial. Verificamos a concordância com esta última afirmação pelas respostas obtidas no gráfico 22, em que 95% dos participantes afirma que a

supervisão é um instrumento facilitador da reprogramação e do repensar de metodologias numa perspectiva formativa.

Vejamos agora o resultado dos respondentes discordantes do gráfico 21. Esta percentagem de inquiridos (33%) contesta que a supervisão tenha efeitos de avaliação e de classificação das metodologias.

Cremos que o gráfico 22 nos revela uma tendência para entender na supervisão uma possibilidade de repensar metodologias numa perspectiva formativa.

7. “Na sua escola...”

A inquirição que se efetuou remetia os sujeitos a pronunciarem-se sobre a supervisão envolvendo diretamente a “sua escola” e a análise das suas respostas veio dar origem aos gráficos 23 a 26.

Nos gráficos abaixo apresentados (23 e 24), as oscilações são pouco evidentes. Os sujeitos inquiridos parecem confirmar que a supervisão se realiza no seu estabelecimento de ensino, mesmo sendo pouco frequente: ao longo do ano letivo 76% (14%+33%+29%); uma vez por trimestre 71 % (14%+38%+19%).



Gráfico 23

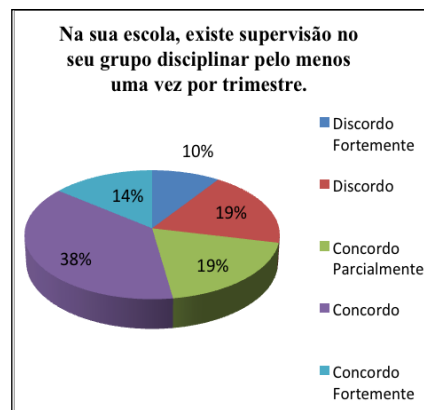


Gráfico 24

Mas uma interrogação se nos coloca com este resultado: será que os inquiridos se referem apenas à supervisão em contexto de formação inicial, ou será em formação contínua? Não se entende assim por que razão no gráfico 26 43% dos inquiridos refira não existir supervisão na sua escola. Talvez esta questão tenha suscitado algumas dúvidas.

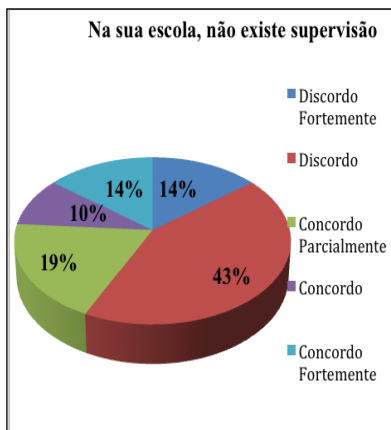


Gráfico 25

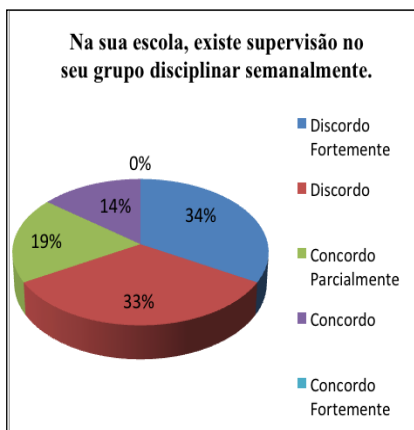


Gráfico 26

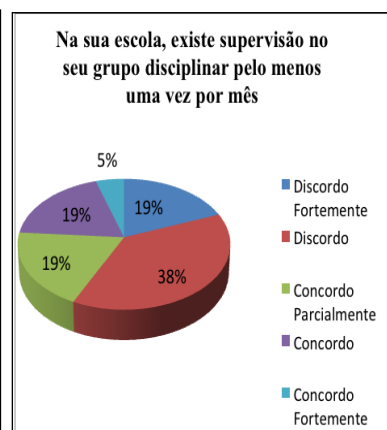


Gráfico 27

É possível que esta supervisão tenha sido apenas entendida como um momento de “coadjuvância”, decorrente da reestruturação das aulas que passaram de 60 minutos para blocos de 45 e de 90 minutos. Os inquiridos que discordaram da realização do ato de supervisão na sua escola (43% responderam que não existe supervisão - gráfico 25; 34% 1 vez por semana - gráfico 26; e 38% quando esta se realiza 1 vez por mês - gráfico 27) podem estar a referir-se à “coadjuvância” e não à supervisão tal como acontece e a concebemos na formação inicial ou contínua.

8. “O seu supervisor...”

Os resultados apresentados no gráfico 28 revelam que 72% dos inquiridos indicam que o supervisor é interno à escola, na medida em que somente concordam com a afirmação 28% dos sujeitos. Esta afirmação vai ao encontro dos resultados do gráfico 29, através do qual percebemos que o supervisor é de facto um docente interno à escola (67%). Sendo os resultados apresentados nos gráficos muito semelhantes percebe-se coerência nas respostas.

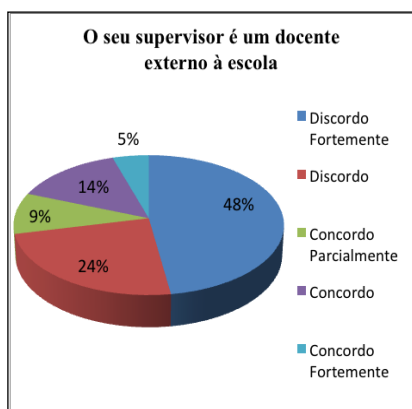


Gráfico 28

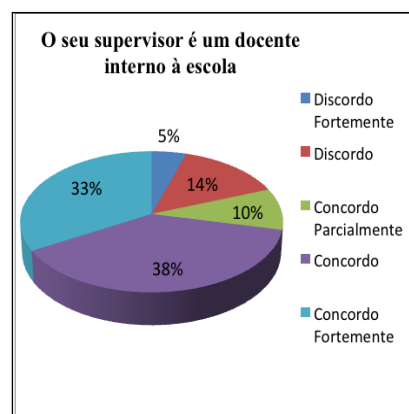


Gráfico 29

Nos gráficos 30 e 31, os resultados revelam-nos que os cargos de coordenador de departamento e o de grupo disciplinar detêm um papel primordial nas hierarquias escolares. Percebe-se que a supervisão, quando efetuada pelos elementos das estruturas intermédias, está aqui associada ao processo avaliativo dos docentes supervisionados: a ADD (Avaliação de Desempenho Docente).

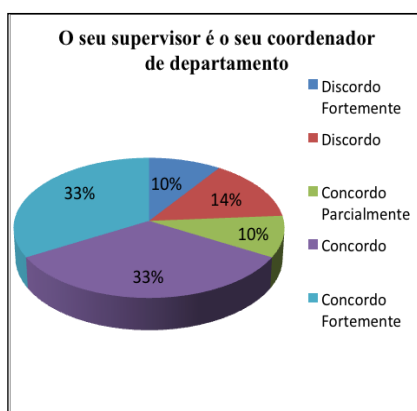


Gráfico 30

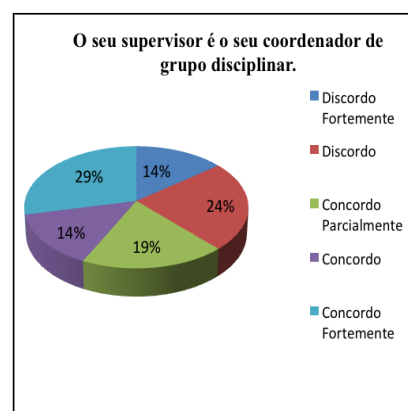


Gráfico 31

No gráfico 30, 76% dos inquiridos respondeu que o seu supervisor é o coordenador de departamento. Apenas 24% respondeu que discorda ou discorda fortemente e 10% concorda parcialmente (gráfico 30). Este resultado não deixa dúvidas sobre os cargos e as nomeações: o coordenador é simultaneamente o supervisor. Quanto ao gráfico 31, 34% dos inquiridos discorda ou discorda fortemente.

Acreditamos, então, que ter formação na área da supervisão é muito importante para uma melhor qualidade de ensino.

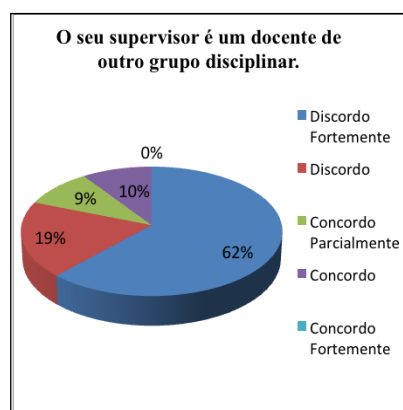


Gráfico 32

Os resultados do gráfico 32 confirmam, sem dúvida, a confiança que os inquiridos sentem existir nos momentos de supervisão, quando estes se realizam entre pares do mesmo grupo de recrutamento. Por essa razão, 62% discorda fortemente que o seu supervisor seja um docente de um outro grupo disciplinar e 19% discorda simplesmente. Esta condicionante é a mais aceitável, pois melhor que ninguém o docente do mesmo grupo disciplinar, conhecedor das variáveis e da realidade, pode acompanhar o supervisionado, seja ele um estagiário em formação, ou um docente em exercício de funções e na formação contínua.

9. “Antes da atividade de supervisão...”

No gráfico 33, 38% dos inquiridos refere que não existe um acordo comum quanto ao momento da supervisão, entre supervisor e supervisionado. 62% dos sujeitos considera, assim, que esse acordo comum deve existir

Parecem-nos claros e coerentes os resultados obtidos nos gráficos 33 e 34, na medida em que o segundo nos revela uma concordância da existência de um acordo quanto ao momento da supervisão.

No gráfico 34, 24% dos inquiridos refere que discorda que exista um acordo quanto ao momento da supervisão, possivelmente que permita uma troca de ideias e liberdade de ação e não uma imposição apenas.

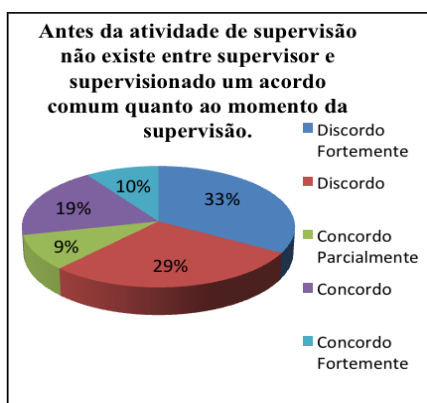


Gráfico 33

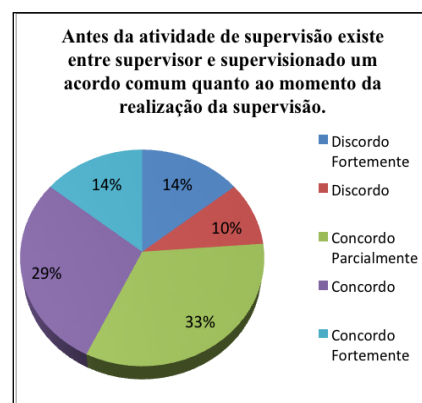


Gráfico 34

No gráfico 35 percebemos quanto à reunião para a preparação do momento da supervisão que 33% dos inquiridos discordaram da sua existência e 67% afirmam que esta existe.

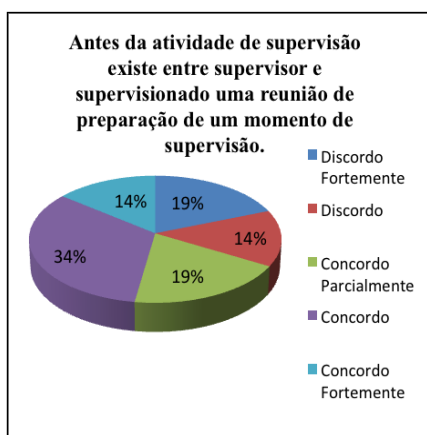


Gráfico 35

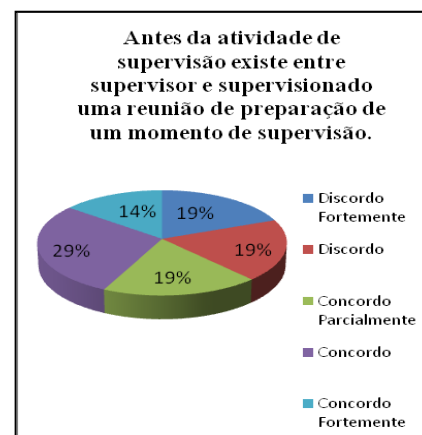


Gráfico 36

Porém, nos resultados observados no gráfico 36, os inquiridos concordam com a afirmação, no caso da preparação do momento de supervisão. Isto é, existe uma reunião de preparação do momento de supervisão. Assim, não restam dúvidas de que mesmo que não exista um acordo comum, existe uma reunião de preparação, como tal pressupõe-se que exista um acordo prévio entre as partes.

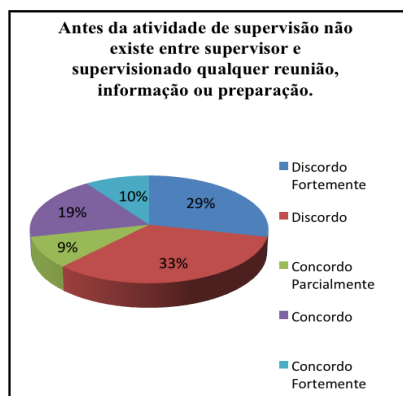


Gráfico 37

Os resultados observados através do gráfico 37 parecem-nos de acordo com a realização de algumas práticas atuais entre pares: prática letiva na solidão ou isolamento fruto da distribuição de serviço, embora 33% discorde da existência de uma reunião com o supervisor.

É possível que os 62% dos sujeitos discordantes sejam os mesmos que responderam às questões cujos resultados se apresentam no gráfico 33. As respostas coadunam-se.

10. “Quando existe um encontro prévio entre supervisor e supervisionado...”

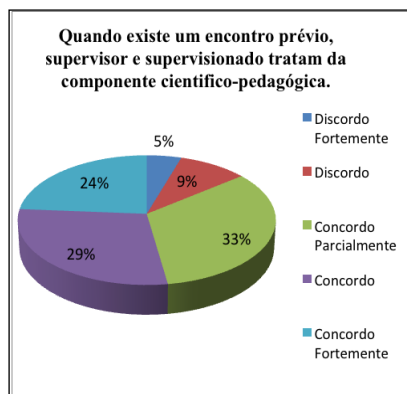


Gráfico 38

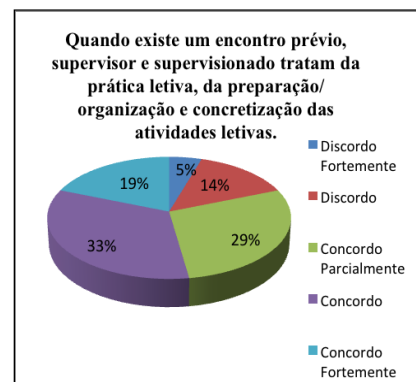


Gráfico 39

Um resultado evidente, que constatámos através dos gráficos 38 e 39, é que quando supervisor e supervisionado se encontram, se reúnem, os assuntos tratados são da componente científico-pedagógica, da preparação da prática letiva, da preparação e concretização de atividades letivas. Os dois gráficos são muito semelhantes: no primeiro 86% destaca-se a importância da componente científico-pedagógica e no segundo os mesmos 86% realçam a preparação e organização das atividades letivas. Sendo assim, a preparação prévia é útil e otimizam-se mais facilmente as decisões sempre que houver necessidade de as tomar.

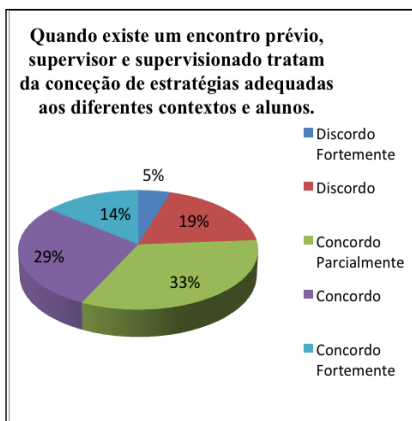


Gráfico 40

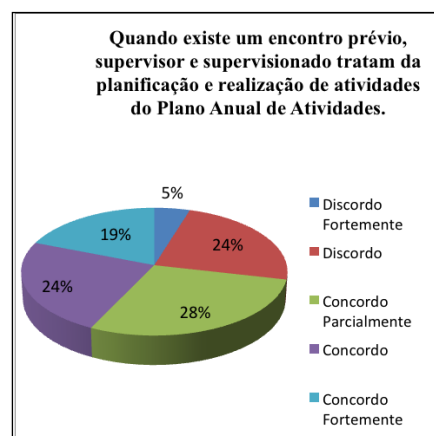


Gráfico 41

O papel do supervisor não parece muito claro com os resultados obtidos: supervisionado e supervisor tratam de conceção de estratégias adequadas aos diferentes contextos e alunos e tratam, igualmente, da planificação e realização de atividades do Plano Anual de Atividades.

Sendo estas as tarefas realizadas em reuniões de grupo disciplinar, parece haver aqui uma preparação e organização das atividades letivas, de partilha de documentos, que poderiam ter lugar noutros contextos.

Parece-nos evidente, no gráfico 42, que os momentos de reunião não são, unicamente, dedicados à avaliação de alunos, uma vez que certamente os docentes não têm as mesmas turmas e alunos. Quando o ano letivo se inicia, todos os critérios de classificação, correção e avaliação de testes, fichas e trabalhos são entregues a cada docente pelos respetivos coordenadores. Como tal, compreende-se que 29% discorde da afirmação. Contudo, encontramos, ainda, alguns indecisos, a avaliar pelos resultados de 38% de concordâncias parciais e de não existir nenhuma concordância plena de relevo: apenas 14%.

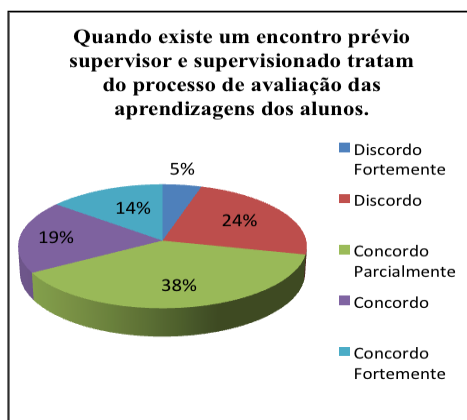


Gráfico 42

11. “O processo de supervisão...”

Na análise dos gráficos 43 a 46, os resultados obtidos mostram, a nosso ver, o quanto se tem confundido a ADD com a supervisão pedagógica. A ADD tem efeitos de classificação e qualificação do desempenho dos docentes, enquanto a supervisão, apesar da carga significativa do termo “supervisão”, tem como objetivo primordial o efeito de melhorar o desempenho de forma partilhada, colaborativa, sem se preocupar com uma avaliação classificativa e qualificativa.

91% (soma das parcelas concordantes, 43%+24%+24%, do gráfico 43) dos inquiridos associam o processo de supervisão à ADD, o que revela que a sua experiência relativamente a estes aspetos da vida na escola os tem conduzido a estas conceções, quando, como sabemos, se trata de processos distintos. Não tendo vivenciado efetivamente momentos de supervisão, como a temos vindo a entender ao longo desta dissertação, é expectável que os docentes inquiridos a aproximem de momentos avaliativos da sua experiência. Isso permite-nos perceber que são as suas experiências que vão moldar a sua conceção de supervisão. Apesar disso, também encontramos aspetos que parecem considerar desejáveis para um processo supervisoivo: reflexão e a colaboração.

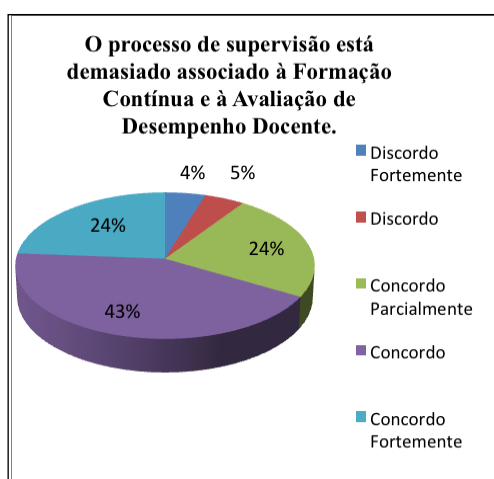


Gráfico 43

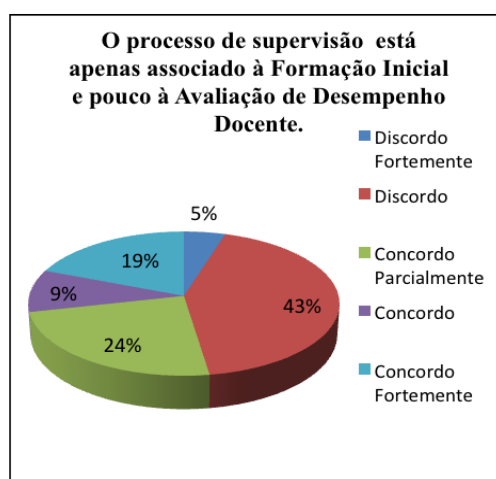


Gráfico 44

No gráfico 44, 48% dos sujeitos discordam da afirmação de que o processo de supervisão está apenas associado à formação inicial e pouco à ADD. Veremos, seguidamente, os resultados alcançados.

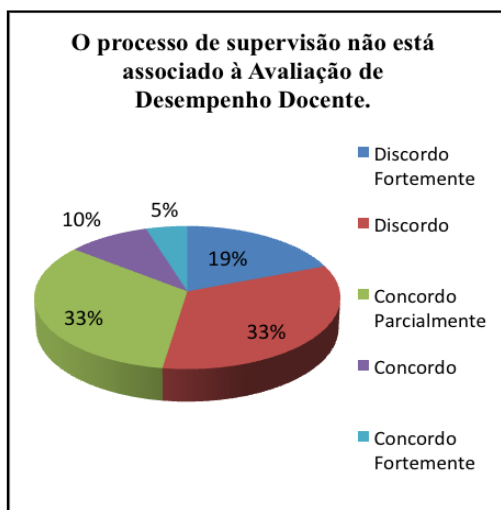


Gráfico 45

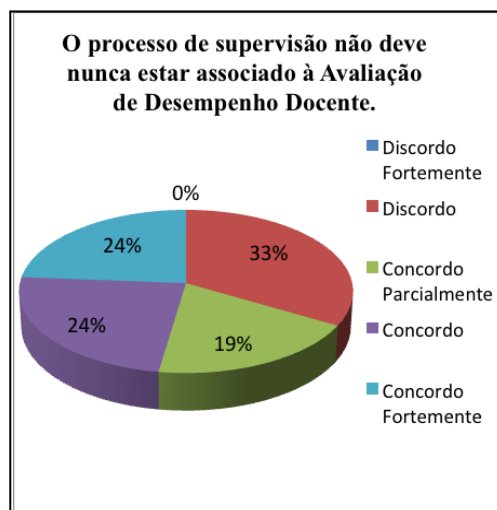


Gráfico 46

Os resultados dos gráficos 45 e 46 apresentam 33% de discordantes em ambos os casos. Por um lado, consideram que a supervisão não deve estar associada à ADD, por outro consideram que nunca lhe deve estar associado. Será que esta percentagem representa os mesmos sujeitos? Se assim for parece apresentar alguma incoerente, que atribuímos ao facto de a avaliação de desempenho docente ter sido alvo de uma grande polémica, pelo que poderá ser essa a razão de uma certa descrença e incoerência nas respostas.

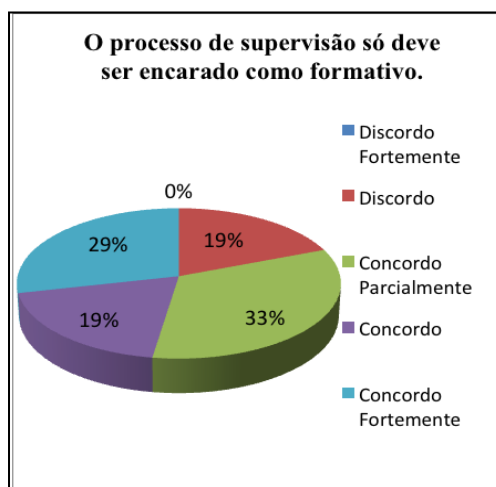


Gráfico 47

No gráfico 47, os 81% dos inquiridos (29%+19%+33%) vem confirmar a nossa anterior interpretação de que a supervisão pedagógica deva ser um processo formativo e não pode ser confundido com a ADD, nem utilizado como tal.

A questão da ADD associada à supervisão pareceu-nos importante ser trazida à discussão, pois, da nossa experiência, já vínhamos percebendo que poderia estar a ser confundida com supervisão. Interpretando estes resultados, percebemos que, apesar de a literatura defender uma conceção de supervisão que se afasta de avaliação classificativa/qualificativa, essa é na verdade a forma como ela poderá estar a ser vista na vida das escolas. Isso poderá ser fruto das diretrizes emanadas pelas chefias que têm conduzido a experiências por parte dos docentes que os fazem associar a ADD a supervisão. Por outro lado, é de destacar que também nos apresentam respostas que vão ao encontro da supervisão enquanto processo partilhado, colaborativo, construtivo. Vemos, portanto, que as experiências influenciam as suas conceções, mas que, apesar disso, estes sujeitos têm já algumas ideias sobre o que a supervisão pode trazer de efetivamente vantajoso para a escola, se for conduzida numa perspetiva processual reflexiva e colaborativa.

12. “O processo de supervisão promove...”

Os resultados obtidos nos gráficos 48 e 49 revelam que os inquiridos consideram que a supervisão promove uma dinâmica reflexiva, no seio do grupo disciplinar e na identificação de estratégias para a melhoria das práticas letivas, numa escola onde todos aprendem e se desenvolvem. Verificamos, através do gráfico 48, que apenas 19% discorda, enquanto no gráfico 49 os mesmos 19% discordam que a supervisão não promova uma dinâmica reflexiva, deixando-nos, assim, com 81% de sujeitos concordantes com os resultados do gráfico 48.

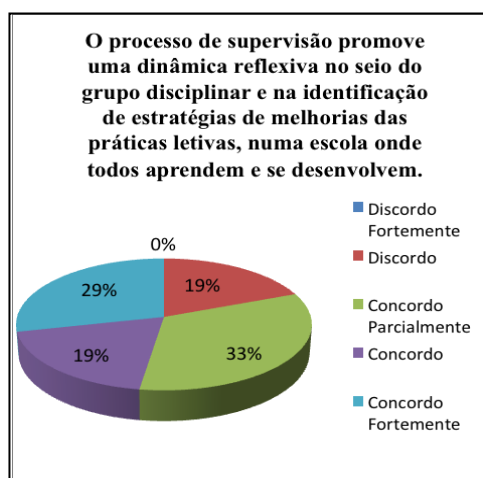


Gráfico 48

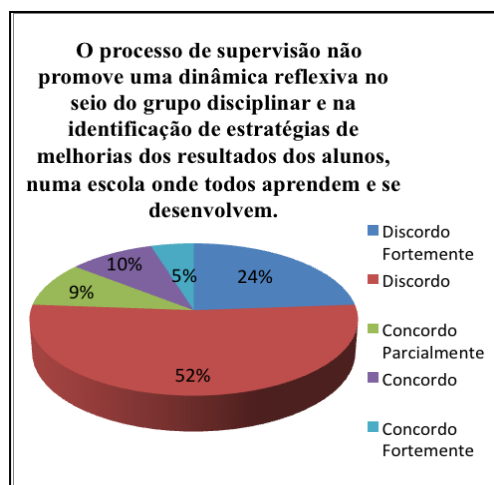


Gráfico 49

No gráfico 50, obtivemos 100% de concordância com a afirmação de que a supervisão promove uma colaboração colegial real no seio do grupo disciplinar, numa escola onde todos aprendem e se desenvolvem, portanto estes sujeitos parecem ver na supervisão uma efetiva oportunidade de se desenvolverem profissionalmente, se ela for conduzida nesse sentido, o que parecem desejar.

A leitura dos gráficos 51 e 52 permitem-nos identificar que 76% dos inquiridos rejeitaram a afirmação de que o processo de supervisão não promove uma colaboração colegial real no seio do grupo disciplinar, numa escola onde todos aprendem e se desenvolvem. A mesma percentagem de respostas surge quando rejeitam a afirmação proposta de que a supervisão não promove a implementação de estratégias que conduzam a melhores práticas numa escola onde todos aprendem e se desenvolvem.

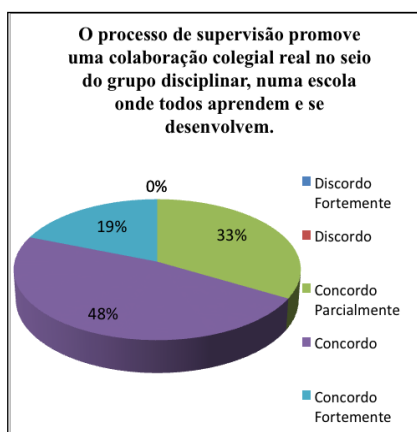


Gráfico 50

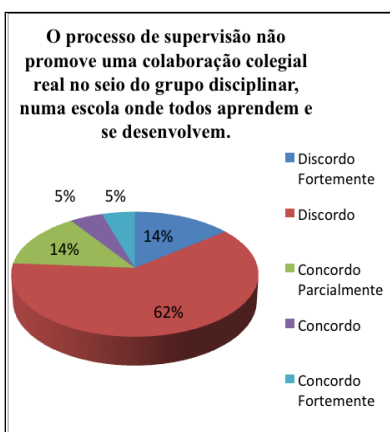


Gráfico 51

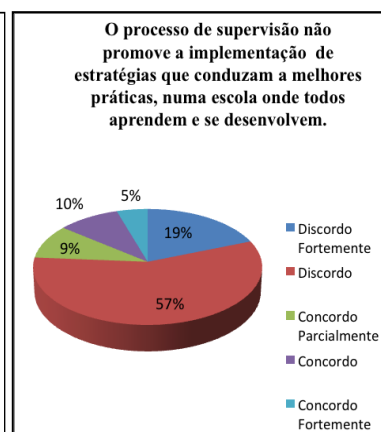


Gráfico 52

As respostas obtidas nas perguntas de controlo representadas pelos gráficos 51 e 52 vêm confirmar as respostas do gráfico 50.

13. “No final do ano letivo...”

Nos gráficos 53 a 55, os resultados estão correlacionados pois a maioria dos inquiridos concorda que o balanço da supervisão seja efetuado, entre supervisor e supervisionado, no final do ano letivo 66% (gráfico 53). 71% dos inquiridos discorda que o supervisionado não

seja informado pelo que podemos, assim, inferir que a informação ao supervisionado deverá ser efetuada (gráfico 54).

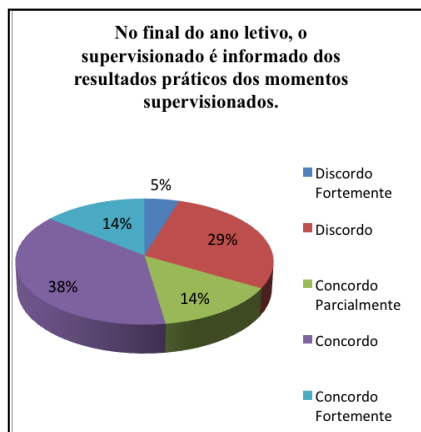


Gráfico 53

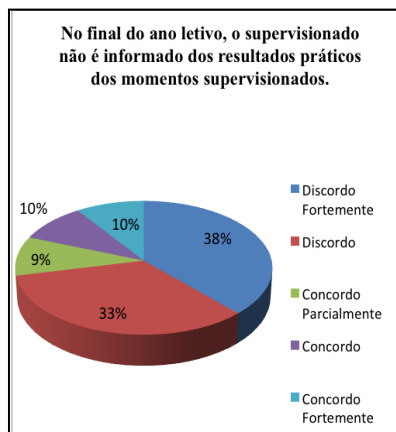


Gráfico 54

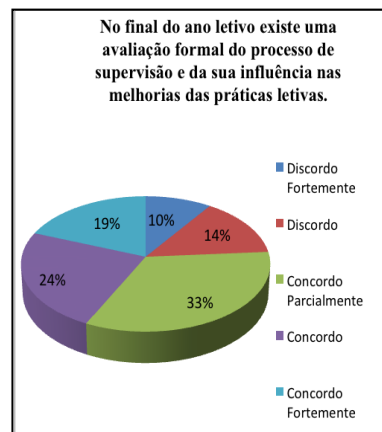


Gráfico 55

As leituras dos resultados obtidos no gráfico 55 apresenta-nos apenas 24% dos inquiridos que discordam da existência de uma avaliação formal, do processo de supervisão, e da sua influência nas melhorias das práticas letivas. Assim, temos 76%, do universo inquirido, afirmando a existência dessa avaliação formal. É possível que esteja aqui também a revelar-se a confusão com ADD.

No que concerne à leitura dos resultados dos gráficos 56 a 58, estes vêm reforçar a conceção de que qualquer momento superviso merece uma avaliação final. E quanto mais perto esse balanço se efetuar, mais probabilidades o docente supervisionado tem de obter o *feedback* do seu trabalho, podendo, se for caso disso, modificar ou melhorar qualquer das estratégias delineadas e colocadas nas práticas letivas.

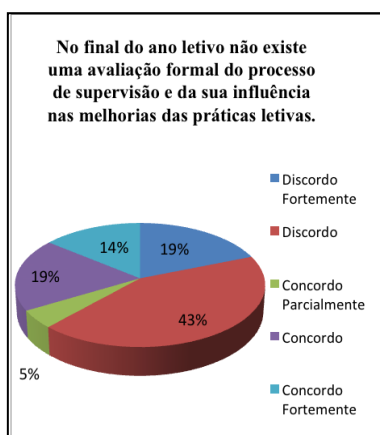


Gráfico 56

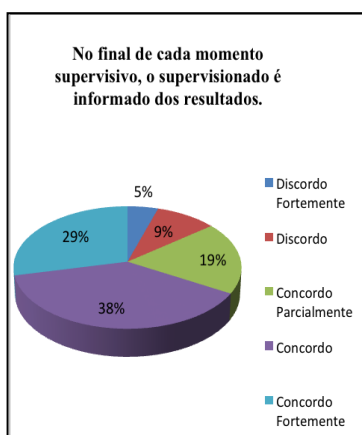


Gráfico 57

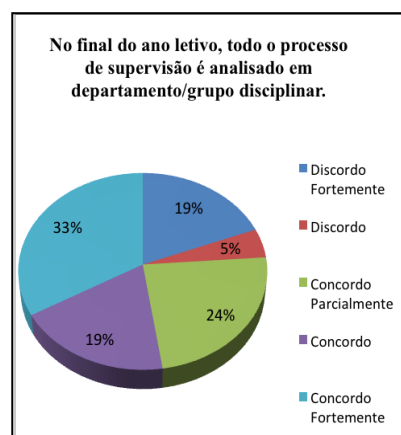


Gráfico 58

No gráfico 56, consideramos que os inquiridos voltaram a associar com a avaliação da supervisão com a ADD, uma vez que esta implica uma avaliação formal e a supervisão não o carece, quando 62% discorda de não existir uma avaliação formal.

Os resultados apresentados no gráfico 57 demonstram que somente 14% discorda que, no final de cada momento, o supervisionado receba *feedback* dos resultados. Esta consequência faz-nos depreender que o supervisor deverá sempre dar respostas ao supervisionado, pois só assim este poderá, se for esse o caso, melhorar os seus pontos fortes, ou modificar os seus pontos fracos se estes lhe forem apresentados.

Percebemos, através do gráfico 58, que apenas 24% responderam que no final do ano letivo, todo o processo de supervisão é analisado em departamento/grupo disciplinar. Sendo sem dúvida o espaço por excelência para se analisar todo o processo de supervisão, não se compreende a razão de ainda haver discordantes em 24%.

14. “O processo ensino-aprendizagem – A realização pessoal...”

Na análise dos resultados dos gráficos 59 a 61, os inquiridos confirmam, com 100% de concordância, a importância que reconhecem à supervisão pedagógica como sendo uma mais-valia, quer no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, quer na realização pessoal do docente. A supervisão pedagógica permite a melhoria das estratégias, tornando-as inovadoras, podendo vir a ser espelhadas na dinâmica de sala de aula e nas aprendizagens dos alunos.



Gráfico 59

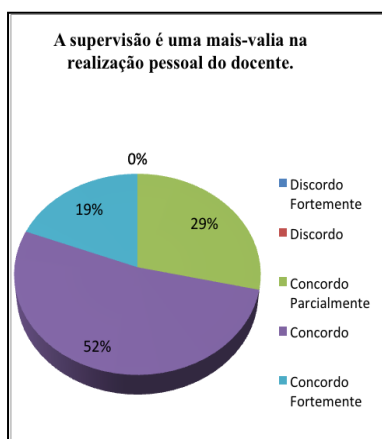


Gráfico 60

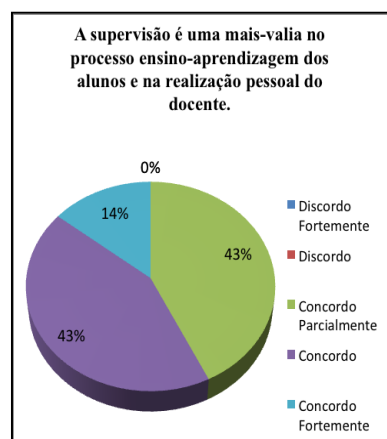


Gráfico 61

É possível que o trabalho colaborativo entre o supervisor e o supervisionado faça emergir uma comunidade de aprendizagem e uma cultura de partilha e construção conjunta de conhecimento.

No gráfico 62, 95% dos sujeitos discorda de que a supervisão não é uma mais-valia no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e na realização pessoal do docente. Este resultado é revelador de que os docentes veem contributos na supervisão para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e, com isto, a qualidade da lecionação das suas práticas pedagógicas. Possivelmente, estes docentes perspetivam apropriar-se de um outro olhar face às aprendizagens, nas diversas áreas do saber, através do desenvolvimento de estratégias diferenciadas, motivadoras, estimulantes e inovadoras no qual o supervisor os acompanha.

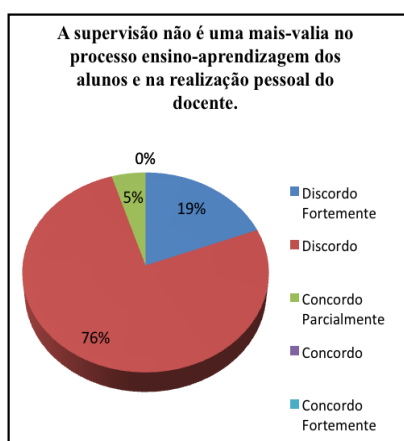


Gráfico 62

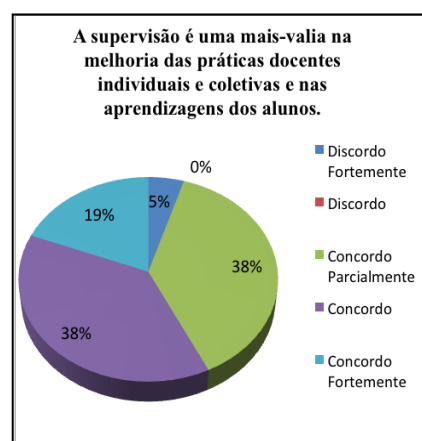


Gráfico 63

15. “No processo de supervisão...”

No momento supervisivo, os inquiridos, como nos revela o gráfico 64, responderam maioritariamente (86%) que o processo de supervisão carece de registos em grelhas de observação. Estas servirão, seguramente, para que todo o processo seja transparente, na recolha dos elementos e posterior comunicação das observações ao supervisionado, de maneira que este possa identificar claramente toda a análise que lhe foi efetuada. É a partir dos resultados obtidos em grelhas de monitorização que se efetuarão alterações nas práticas pedagógicas e nas aprendizagens dos alunos.

Os resultados apresentados no gráfico 65, embora não sejam idênticos aos do anterior, apontam para um mesmo caminho: necessidade de instrumentos e monitorização.

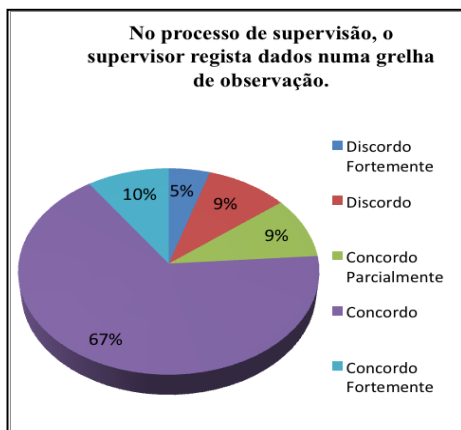


Gráfico 64

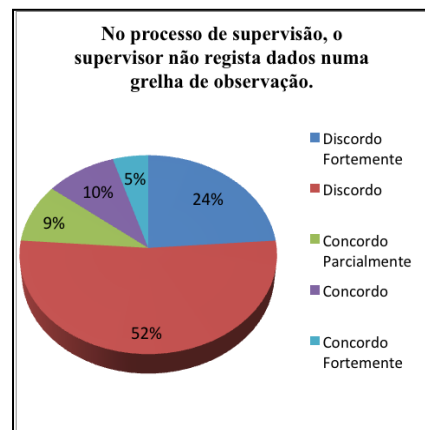


Gráfico 65

A leitura dos resultados espelhados nos gráficos 66 e 67 revela-nos que os participantes consideram que o supervisor não interage ao longo do momento de supervisão. No primeiro gráfico, 57% discorda da afirmação e 43% (soma das parcelas 33%+10%) responde que concorda, nem que seja parcialmente (33%), enquanto no segundo gráfico parece haver alguma incoerência: 29% (24%+5%) discordam da afirmação de que o supervisor não interage durante o momento supervisiivo.

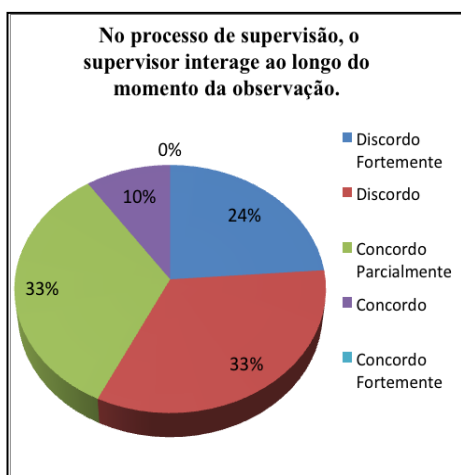


Gráfico 66

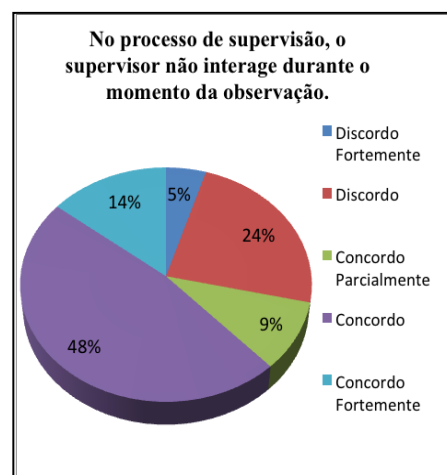


Gráfico 67

No processo de supervisão, os resultados do gráfico 68, abaixo, apontam para que a atitude do supervisor não seja “*corretora*” com 76% a discordarem.

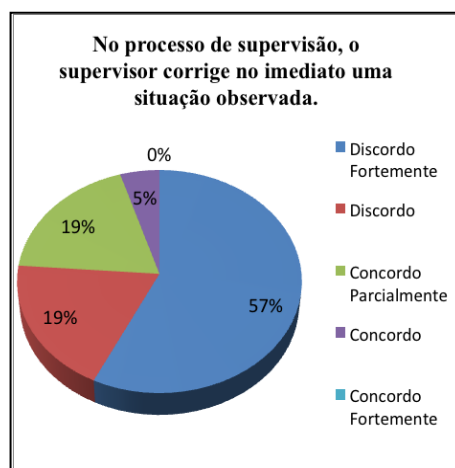


Gráfico 68

16. “Após a Supervisão / Observação...”

Analizadas as respostas dos participantes e espelhadas nos gráficos 69 e 70, percebemos que os inquiridos foram unânimes em concordarem com, após os momentos supervisivos, o supervisor dever apresentar os dados obtidos ao supervisionado, comprovando aquilo que afirmámos anteriormente de que a supervisão deverá ser sempre formativa. Todos os momentos devem, assim, ser aproveitados para a partilha de dados objetivos e concretos do momento supervisivo.

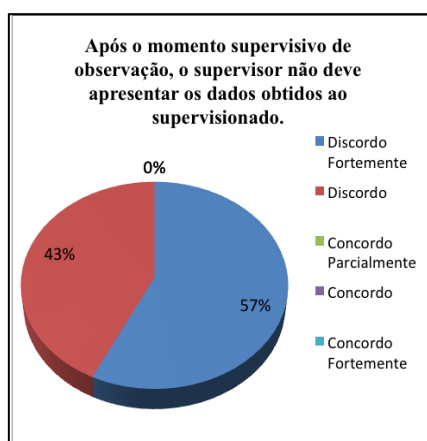


Gráfico 69

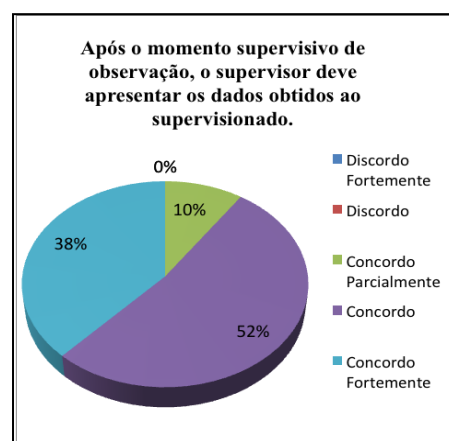


Gráfico 70

Com as leituras obtidas através do gráfico 71, percebemos que 100% dos inquiridos concorda que o supervisor deva analisar os dados obtidos, na observação, e reunir com o supervisionado para refletirem em conjunto. Mais uma vez se comprova a essência da

supervisão que remete para a promoção da construção sustentada do desenvolvimento profissional do professor, despoletando capacidade de reflexão acerca da ação e sobre a ação, isto é, numa reflexividade inerente ao percurso que entende os docentes como atores primordiais das mudanças educativas, comprometidos num objetivo comum, ou seja, na promoção de um ensino/aprendizagem de qualidade.

A análise ao gráfico 72 permite-nos perceber que ainda se encontra alguma resistência na medida em que 5% remete para o dever de análise dos dados obtidos, mas considera que não deve reunir com o supervisor para refletir. Será que estes 9% consideram que antes de reunir devem proceder a algumas alterações e, quem sabe, propor um outro momento de supervisão?

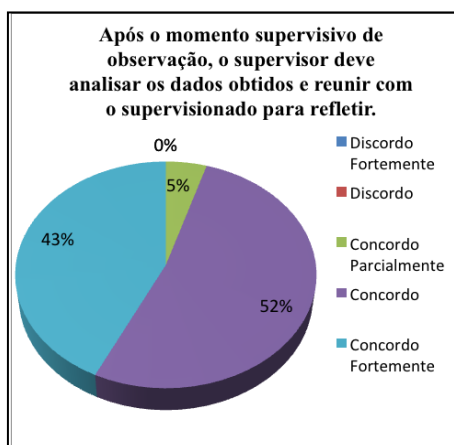


Gráfico 71

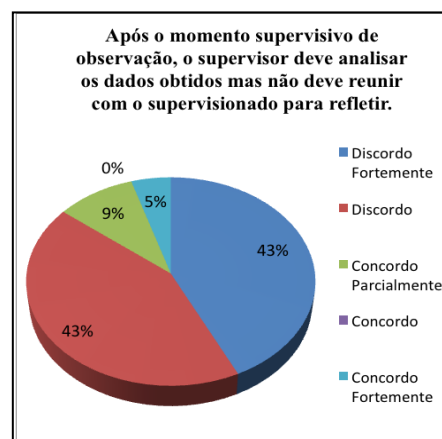


Gráfico 72

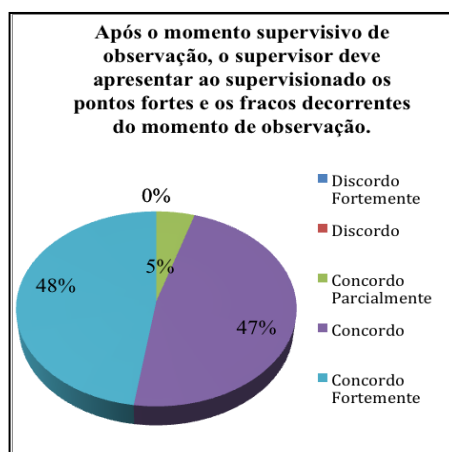


Gráfico 73

Os participantes são unânimes, conforme podemos constatar através do gráfico 73, ao considerar que o supervisor deve apresentar ao supervisionado os pontos fortes e fracos decorrentes da observação. Esta prática é, em nossa opinião, o caminho para que ambos,

possam, assim, mobilizar saberes e competências que promoverão maior envolvimento dos alunos nas aprendizagens, se o docente supervisionado receber informações feedback sobre o trabalho que desenvolve, tal como vimos nos resultados dos gráficos 59 a 63.

O empenho colocado na supervisão, pelo supervisor e pelo supervisionado no momento da observação contribuirá, para além de uma participação ativa e efetiva, para uma maior consciencialização acerca do papel do professor.

Estes resultados permitem-nos perceber os modos como estes participantes veem a supervisão. É sobre estes que nos vamos debruçar no capítulo seguinte.

CAPÍTULO VI

CONCLUSÃO

Neste estudo, quisemos conhecer as concepções dos participantes sobre a supervisão, os seus procedimentos e a sua efetivação enquanto promotora da troca de experiências e de trabalho colaborativo entre os docentes, participantes no estudo.

Julgamos ter atingido os nossos objetivos, embora, muitas questões nos tivessem surgido e demonstrado que outras podiam ter sido colocadas, sabendo que, no sistema de ensino português, a supervisão se integra na componente curricular da formação inicial e nos cursos de pós-graduação, mestrados ou doutoramentos, sendo necessário estar instituída, como defendem Alarcão e Roldão (2008), como um dispositivo de trabalho regular nas escolas, em múltiplas modalidades.

Depois da análise efetuada, percebemos uma associação entre o processo supervisoivo ao controlo hierárquico e/ou de inspeção, apesar de muitos profissionais, conscientes das suas responsabilidades e do seu poder acentuarem progressivamente as dimensões éticas, sociais, políticas que os conduzem à emancipação (*teachers' empowerment* in Alarcão, 2007, p. 115).

Para alguns docentes, a ideia de supervisão traduz-se em inspeção, isto é, algo imposto, que vem de fora, que não considera os contextos e os intervenientes. O supervisor deve, efetivamente, ser capaz de liderar, orientar e estimular o professor, ou grupo de professores para a ação, promovendo o trabalho colaborativo, manifestando disponibilidade para a abertura a novas perspetivas. A partilha de experiências e de materiais, as práticas interativas e colaborativas, a indicação de onde e como pesquisar informação pertinente e a capacidade de promover a vontade de mudança, fomentando a crítica construtiva e a aceitação das diferenças individuais, são outras das qualidades necessárias para uma boa dinâmica de supervisão, sem descurar o saber, como uma mais-valia no processo supervisoivo.

Neste sentido, realizar supervisão é mais do que informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar, é uma *Super Visão*, por permitir duplas, triplas ou mais visões dos fenómenos educativos. É a visão do supervisor, do orientador cooperante, do estagiário, dos alunos, dos pais, da comunidade educativa, dos meios de comunicação e da sociedade e a sua troca, no sentido da melhoria de práticas pedagógicas e de resolução de problemas.

A nossa conclusão leva-nos a crer que é possível que os inquiridos no nosso estudo entendam que a avaliação dos professores não deva surgir integrada num contexto de supervisão, em que os avaliadores supervisionam o trabalho dos colegas, procedendo “à recolha de toda a informação relevante para efeitos da avaliação do desempenho”, nomeadamente através da “observação de aulas”; promovem a realização de uma entrevista entre avaliador e avaliado para “conhecimento da proposta de avaliação e apreciação de processo” e elaboram uma “proposta de formação contínua que permita ao docente superar os aspetos do seu desenvolvimento profissional identificados como negativos” (Decreto-Lei nº15/2007).

Cremos que os inquiridos perspetivam a supervisão aliada à ADD, por isso a avaliação surge como um meio regulador da qualidade do ensino e, além de ter efeitos nos processos de integração e progressão na carreira, orienta-se segundo dois vetores importantes: por um lado serve para “prestar contas” e, por outro, para promover o desenvolvimento pessoal e profissional do professor. No sentido de “prestação de contas”, visa a responsabilização do docente e vai permitir fornecer informação aos parceiros e sociedade em geral sobre a eficácia individual e organizacional. Neste caso, o foco da avaliação reside no produto. O modelo de produto constituirá uma base de informação das autoridades governamentais e será utilizado para intervir com recomendações para a promoção da qualidade da educação. Por outro lado, tomando-a no sentido do desenvolvimento profissional, o valor fundamental da avaliação reside no processo e assenta em dois pressupostos fundamentais: a crença no desenvolvimento profissional e na aprendizagem ao longo da vida e a emergência de uma cultura de desempenho individual e organizacional, alicerçada em procedimentos de liderança democráticos e enraizada em processos de reflexão e trabalho colaborativo entre os pares.

Pretendíamos com este trabalho que ele fosse uma possibilidade de compreensão sobre como a supervisão é vista pelos professores, recolhendo indícios, também, sobre como esta se está a processar nas escolas.

A atividade supervisiva torna-se essencial, pela sua ação indutora de reflexão sobre a prática e de despistagem das necessidades de formação contínua, numa perspetiva de melhoria da ação docente em ambas as dimensões (na sala de aula e na organização). Através da ação supervisiva, indutora da reflexão sobre a prática, o docente é convidado a percorrer uma trajetória de aprendizagem individual, a qual, por sua vez, contribui para a aprendizagem

sistémica, promovida pelo diálogo e pela partilha, tendo sempre como objetivo máximo a melhoria da qualidade do serviço prestado.

Este estudo teve por objetivo conhecer concepções, conhecer a relação entre o supervisor e perceber a sua influência no trabalho pedagógico desenvolvido pelo docente supervisionado, partindo da análise do espaço funcional que o supervisor ocupa, da relação que mantém com todos os professores do grupo disciplinar, de que também é ou não coordenador. Também quisemos entender a existência ou não, quer de instrumentos que capacitem os supervisores para uma efetivação do acompanhamento aos docentes e contribuir para a sua criação e efetivação, quer de momentos supervisivos e reflexivos, numa escola aberta para o futuro.

A sala de aula, como espaço privilegiado para a reflexão e para o debate, deverá, sem preconceitos e com espírito de abertura, fomentar novas soluções para um ensino pró-ativo, não só direcionado para a vertente formativa, mas também para a educacional. Se pensarmos na qualificação da escola e dos professores como via para enfrentar os desafios do séc. XXI, somos levados a perspetivar de que forma a supervisão pode contribuir para a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

O conceito de supervisão é polissémico, sendo várias as perspetivas e definições partilhadas por diferentes autores. Esta diversidade de significados atribuídos à supervisão prende-se com o facto de este conceito ter subjacente uma determinada concepção de sociedade, cultura, administração pública, filosofia educativa, políticas educativas, teorias de formação de professores, concepções de formação, de professores e de escola. E no âmbito do processo de supervisão, supervisor e formando são igualmente responsáveis na grande tarefa em que se encontram envolvidos: a de construir conhecimento profissional na interação constante entre a teoria e a prática para poderem intervir, de forma adequada e diferenciada, como verdadeiros educadores, na aprendizagem e no desenvolvimento das escolas e dos alunos.

Sabendo que este estudo decorreu num contexto limitado (microcosmos) não pode ser generalizado, mas antes constituir-se como base reflexiva que permita questionar como a supervisão correlacionada com a formação contínua pode ser percecionada em termos de meso e macro cosmos. Numa outra abordagem, pareceu-nos pertinente colocar questões que possibilitem perceber como a gestão de topo e a gestão intermédia se posicionam face à supervisão, na formação contínua e que perceção tem das mesmas. Nos tempos que correm, com a reorganização das escolas e agrupamentos em mega agrupamentos, parece oportuno

perceber como se percebe o impacto da supervisão e a figura do supervisor nestes contextos alargados.

Apesar da importância do nosso estudo, temos consciência da sua impossibilidade de generalização. Gostaríamos de ter tido um grupo mais alargado de professores e outros agentes, para podermos alargar também a nossa reflexão. Além disso, gostaríamos de ter podido recorrer a outros instrumentos que nos permitissem triangular os resultados. Porém, por economia de tempo, foi necessário realizar opções, pelo que nos cingimos à utilização do questionário.

Este instrumento foi concebido com um conjunto de formulações que a esta distância nos parece que poderiam ter sido mais alargadas ao conhecimento sobre cada um dos participantes, nomeadamente a sua experiência enquanto supervisores e outros papéis que possam ter assumido anteriormente. Essas funções poderiam ter informado mais a nossa investigação.

Ainda assim, este estudo permitiu-nos contribuir para a compreensão do entendimento dos docentes relativamente à supervisão. Por outro lado, pudemos levantar um conjunto de considerações que carecem de resposta e de uma investigação mais aprofundada como faremos em seguida.

CAPÍTULO VII

TRABALHOS/ESTUDOS FUTUROS

1. Tendências futuras - Evolução da Supervisão

Como anteriormente vimos, Alarcão e Tavares (2003) apresentam vários cenários de formas possíveis de Supervisão Pedagógica e assumem, igualmente, a existência de vários modelos de Supervisão Pedagógica em Portugal. Contudo, estamos em crer que atualmente a tendência é a de uma emergência de um cenário eclético ou integrador, como lhe chamou Sá-Chaves (2002, cit. in Alarcão e Tavares, 2003), autora que desenvolveu o conceito de supervisão *não standard* como um modelo de respeito pelas diferenças e variações dos professores “um modelo inacabado e suscetível de autorregulação constante através e uma persistente atitude de questionação” (2002, p. 161). Esse será, a nosso ver, o futuro da supervisão: questionação, seguido de reflexão e posterior ação e é igualmente nesse futuro que o supervisor deverá interagir em permanência com o formando, ou supervisionado, partilhando com ele uma prática reguladora da ação, uma prática reflexiva que contribui para o desenvolvimento de ambos.

Sabemos o quão importante é diversificar e não *estandardizar*, pois cada docente é um indivíduo com as suas idiossincrasias e, num clima de confiança partilhado com o supervisor, o docente supervisionado deve ter voz e liberdade de agir assim como respeitar o direito que o primeiro tem de orientar e participar, contribuindo para a coconstrução de saberes.

Em estudos futuros, será interessante observar de que forma o desenvolvimento do supervisor e do supervisionado se exerce; de que maneira se efetua uma avaliação partilhada e se existem propostas de intervenções inovadoras e renovadoras, fundamentadas na desconstrução das situações observadas.

Será igualmente interessante e pertinente verificar se, no futuro, os formandos e futuros docentes em início de carreira, assim como docentes supervisionados, na formação contínua, são tratados de forma igual, embora todos sejam diferentes, ou se se aplica a voz corrente de que cada caso é um caso.

Será relevante aplicar questionários em todas as escolas de uma ou outra região, e durante alguns anos, para se apurar a importância da supervisão ao longo da carreira do profissional de ensino.

Existem, assim, inúmeras questões que necessitam de ser mais aprofundadas no âmbito da investigação em supervisão, pelo que, em estudos futuros, importa fazer um levantamento não só das conceções dos estagiários mas, igualmente, a recolha das conceções dos supervisores sobre as conceções dos formandos e poder confrontá-las. E, com a evolução tecnológica constante, é importante desenvolver estudos sobre as potencialidades das ferramentas das novas tecnologias no campo da supervisão pedagógica, enquanto auxiliares das dinâmicas de trabalho ou como instrumentos de coconstrução de práticas supervisivas.

2. Supervisão e Avaliação de desempenho Docente (ADD) – Pressões e Desafios

(Avaliação de Desempenho Docente Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro)

Com a implementação de um novo Estatuto da Carreira Docente por parte do Ministério da Educação (ME) em 2006, foram introduzidas mudanças na organização das escolas, através, entre outros, da criação das bases de um modelo de Avaliação de Desempenho para a carreira Docente (ADD).

Esta avaliação de desempenho docente tem sido alvo de uma grande polémica. No entanto, todos os intervenientes concordam que esta é fundamental e que levará a uma crescente melhoria do desenvolvimento profissional e, também, do desenvolvimento do contributo da própria escola. O atual modelo de ADD tem vindo a revelar-se um sistema simultaneamente inovador e complexo, moldando-se às necessidades do novo paradigma educativo, pois a escola dos nossos dias mudou, moldando-se às necessidades inerentes à própria sociedade, tornando-se mais diversificada, mas ao mesmo tempo, mais complexa.

Mas a mudança não se deu apenas no espaço escola deu-se também no Professor, na Aprendizagem e na Avaliação que têm de se adaptar aos novos padrões impostos pela mesma sociedade. Perante esta realidade, tendo de responder às exigências colocadas, todos os agentes educadores terão, obrigatoriamente, de acompanhar a evolução supramencionada, atualizando os seus conhecimentos e as competências imprescindíveis à prossecução de uma prática pedagógica eficaz. Para estar em conformidade com o grau de exigência acometido à Escola, existe a necessidade de se avaliar, com rigor e regularidade, algo que se encontra em transformação, envolvendo todos os intervenientes, no sentido da melhoria constante, razão pela qual se pretendeu que os docentes fossem avaliados pelos professores da própria escola.

A política de escola, consubstanciada nos seus principais instrumentos, Projeto Educativo de Escola (PEE) Plano Anual de Atividades (PAA) Regimento Interno (RI) e Projeto Curricular de Escola (PCE), será o ponto de referência de todo o sistema. Formosinho, Oliveira- e Machado (2010) refere que apesar da avaliação do desempenho ser um dos instrumentos que possibilita a melhoria das escolas e responde aos seus problemas, não é, por si só, uma solução para essa melhoria. Segundo o autor, nem sempre a avaliação de desempenho constitui o instrumento mais adequado para incentivar uma diferenciação da atividade docente ao serviço da melhoria das aprendizagens e do bem-estar dos alunos. A diferenciação profissional deve fazer-se a partir de fatores profissionais próprios de uma avaliação para o progresso e não de fatores burocráticos próprios de uma avaliação para o controlo. A avaliação de controlo deve ser feita em regime de obrigatoriedade, de dois em dois anos, e a avaliação para o progresso deve depender da vontade do professor em progredir na carreira em conformidade com o seu desenvolvimento profissional (Formosinho 2010). No futuro, sob pena de no futuro reencontrarmos os protestos que levaram milhares de docentes à rua aquando da implementação do primeiro modelo ADD despoletando indignação, contestação e pouca adesão entre os professores, os mesmos consideram, segundo a autora, a necessidade de substituir o antigo modelo onde apenas existia a autoavaliação. No entanto, a implementação deste modelo, não poderá esquecer fatores de grande importância, tais como:

- (i) Disponibilização de informação adequada sobre o processo, não esquecendo a experimentação e validação do mesmo;
- (ii) Pré-preparação e desenvolvimento nas escolas de uma cultura de avaliação;
- (iii) Aliviar e atenuar a burocracia ao máximo durante o processo;
- (iv) Formar professores, qualificando-os para a função de avaliadores; (v)
- (v) Atenuar o sistema de quotas para efeitos de progressão na carreira.

Terminada esta reflexão final, consideramos que outros caminhos investigativos se podem desenhar a partir deste nosso estudo. Quanto a este, deixamo-lo aberto a outras interpretações e a olhares alternativos que, completando-o ou mudando-lhe a direção, lhe acrescentarão, com certeza, mais-valia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N., (2005). *Investigação naturalista em Educação – um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores
- Alarcão, I. (1991). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 10-39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: ARTMED.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas? In J. Freire & J. Oliveira-Formosinho (org.), *A Supervisão na Formação de Professores I: da Sala à Escola* (pp. 218- 238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. (2007). Changing to project-based learning. The role of institutional leadership and faculty development. In E. Graaff. & A. Kolmos (org). *Management of change. Implementation of problem-based and project-based learning in engineering* (pp. 69-82). Rotterdam: Sense Publishers.
- Alarcão, I. (2008). Do olhar supervisoivo ao olhar sobre a supervisão. In M. Rangel, (org.), *Supervisão pedagógica. Princípios e práticas* (8.^a edição, pp. 11-56). São Paulo: Papirus Editora.
- Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores. Uma nova abrangência. *Revista on-line Sísifo*,8, 119-128 (<http://sisifo.fpce.ul.pt>).
- Alarcão, I. & Roldão, M^a C. (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 (org.). *Para Intervir na Educação* (pp. 203-232). Aveiro: Cidine.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Prospetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2^a ed. revista). Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. & Tavares, J., (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina. Coleção: Ciências da Educação e Pedagogia

Amado, J., Freire, I., Carvalho, E. & André, M. (2009). *O lugar da afetividade na relação pedagógica*. Contributos para a Formação de Professores. *Sísifo/ revista de Ciências da Educação*, (8), 75-86.

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.

Barroso, J. (2005). A formação dos professores e a mudança organizacional das escolas. In N. S. C. Ferreira (org.). *Formação continuada e gestão da educação* (pp. 117-143). São Paulo: Corte.

Bell, J., (2008). *Como realizar um projecto de investigação – Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Editora: Gradiva.

Boavida, A M., & Ponte, J. P. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In GTI (Gestão Tempo Inteiro). (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Associação de Professores de Matemática. (pp.43-55). Lisboa: APM (Associação de Professores de Matemática).

Bogdan, R. & Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Bronfenbrenner, U. (1979). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre, Artes Médicas.

Canha, M. B., & Alarcão, I. (2008). Práticas colaborativas na construção do conhecimento e da acção em Didáctica: um caso em Portugal. In M. I. Cunha & M. H. Abrahão (Eds.), *Actas do XIV ENDIPE, Encontro Nacional de Didáctica e Prática de Ensino, Trajectórias e Processos de Ensinar e Aprender: Lugares, Memórias e Culturas* (pp. 1–14). Porto Alegre, Brasil: ENDIPE.

Charles, C. (1998). Children as computer users: The Case of Collaborative Learning. *Computers Educacional*, 30 (3/4), 237-234. [http://www.clab.edc.uoc.gr/application/children_as_computer_use.pdf].

Correia, E. (1995). Inovação educacional Reforma Curricular e Supervisão. I. Alarcão (Ed.), *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro: Cidine.

Coutinho, C. P. (2003). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), 221-244.

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Day, C., (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores – os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Delors, J. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: ASA.

Duffy, F. (1998). *The ideology of supervision*. In G. Firth e E. Pajak (eds.) *Handbook of research on school supervision* (pp. 181-199). New York: Simon & Schuster Macmillan.

Estrela, M. (1990). A Formação de professores em Portugal. *3º Congresso da Sociedade Portuguesa de Professores de Educação Física*: Lisboa. [Trabalho compilado por Manuel Pinto].

Estrela, M. (2001). Realidades e Perspectivas da Formação Contínua de Professores. *Revista Portuguesa da Educação*, 14(1), 27-48.

Estrela, E., Soares, M. A., & Leitão, M. J. (2006). *Saber Escrever uma tese e outros textos*, 2ª edição, Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Fernandes, D. (2008). *Avaliação do Desempenho Docente: Desafios, Problemas e Oportunidades*. Lisboa: Texto Editores.

Fidel, R. (1992). The case study method: a case study. In J. Glazier, D. Powell, & R. Ronald. *Qualitative research in information management* (p.p.37-50). Englewood, CO: Libraries Unlimited.

Flanagan, J.C. (1954). *The critical incident technique* - Psychological Bulletin, 4(51), p.327-358.

Formosinho, J., Oliveira-Formosinho, J., & Machado, J. (2010). Formação, desempenho e avaliação de professores.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (org.) (1992). *Teacher Development and Educational Change*, Londres: Falmer Press.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

Fullan, M.; Hill, P., & Crevola, C. (2007). *Assessment for Learning - Making Class room assessment work for student learning*. Canada: University of Toronto.

Garcia, C. M., (1999). *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Ghiglione, R. e B. Matalon (1995). *O Inquérito- Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.

Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*, Lisboa: Mac Graw-Hill (Parte I).

Hargreaves, A. (1998). Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa: McGraw-Hill

Libâneo, J. C. (2001). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* Educar, Curitiba, 17, 153-176.

Lima, A. J., (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

Morgado, J. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora

Moreira, M. A. (2009). A avaliação do (des)empenho docente: perspectivas da supervisão pedagógica. In F. Vieira et al. (orgs.), *Pedagogia para a autonomia: reconstruir a esperança na educação – Actas do Encontro do Grupo de Trabalho-Pedagogia para a Autonomia*, número 4 (pp. 241-258). Braga: CIED.

Moreira, M. A., & Bizarro, R., (Org.) (2010). *Supervisão Pedagógica e Educação em Línguas*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Nóvoa, A (1991) A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização escola. *I/Ovação*, 4(I) 63-76.

Nóvoa, A., (1995). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa, A (Ed.). *Profissão professor* (pp. 13-31). Porto: Porto Editora

Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.

Oliveira, L., & Oliveira, M. (1997). *O Contexto Supervisivo na Formação Contínua de Professores*. In Supervisão na Formação – contributos inovadores. Actas do I Congresso Nacional de Supervisão (pp. 170-175). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Oliveira-Formosinho, J., (Org), (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I. Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.

Paiva, M., Barbosa, I., & Fernandes, I. S. (2010). Observação colaborativa, discurso supervisivo e reflexão escrita: três estudos de um caso de supervisão em estágio. In Vieira, F., Moreira, M. A., Barbosa, I. Paiva, M., & Fernandes, I. S. (Ed.). *Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia* (pp.81 -113). Ramada: Edições Pedagogo, Lda.

Patton, M. Q. (1987) - *How to Use Qualitative Methods in Evaluation- Program Evaluation Kit*. Saint Paul, MN Minnesota: Sage Publications.

Perrenoud, P. (2000). 10 Novas Competências para Ensinar. Porto Alegre: Artmed Editora

Pereira, F., Carolino, A, & Lopes, A. (2007). A formação inicial de professores do 1º CEB nas últimas três décadas do séc. XX: transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (1), 191-219.

Piaget, J. (1971). *O nascimento da inteligência na criança*. Coleção: Plural, 10. Delachaux & Nestlé S.A. (Título original: La naissance de l'intelligence chez l'enfant). Lisboa : Publicações Dom Quixote.

Ponte, J. P. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. *Actas do Prof Mat 98* (pp. 27-44). Lisboa: APM.

Ponte, J. P. (2006). *Estudos de caso em educação matemática*. Bolema, 25, 105-132.

Rangel, M. (2001) (org.). *Supervisão Pedagógica – princípios e práticas*. Campinas: São Paulo: Papirus editora.

Ribeiro, D. (2000). A Supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In Alarcão, I. (org.). *Escola reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 89-94). Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (1999). Os Professores e a Gestão do Currículo: perspectivas e práticas em análise. Porto: Porto Editora

Roldão, M. C. (2000). *Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino*. Revista Discursos, Dezembro, 95-120. Lisboa: Universidade Aberta.

Roldão, M. C. (2004). Formação de Professores, construção do saber profissional e cultura de profissionalização: que triangulação? In Alonso, L. & Roldão, M. C. (Org.). *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Edições Almedina, SA.

Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores, in Dossier: Trabalho colaborativo dos professores, Revista Noesis, (71), 24-29.

Roldão, M. C. (2009). Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor. Desenvolvimento Profissional dos Professores. V. Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Sá-Chaves, I. (1997). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.

Sá-Chaves, I. (1999). *Supervisão: Concepções e Práticas – Conferência de Abertura da Semana da Prática Pedagógica das Licenciaturas em Ensino*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves, I. (2002). A construção do conhecimento pela análise reflexiva da práxis. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/FCT.

Sá-Chaves, I., (2004). Supervisão pedagógica e formação de professores: a distância entre alfa e ómega, in Cadernos da ESE Lisboa – textos seleccionados pela autora (pp.161-169).

Sá-Chaves, I. (2005). *Os portfolios reflexivos (também) trazem gente dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Coleção CIDInE, 17, Porto: Porto Editora.

Sá-Chaves, I. (2011). *Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais. Supervisão: concepções e práticas* (pp.115-127). Aveiro: UA Editoria.

Sergiovanni, T., & Starratt, R. (2007). *Supervision: A Redefinition*, (8th ED.). Nova Iorque: Mc Graw Hill.

Shulman, L. (1997). Ensino, formação de professor e reforma escolar. In C. M. Castro, & M. Cornoy (Orgs). *Como anda a reforma da educação na América Latina?* (pp. 133-139). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

Schön, D. (1997). *Formar professores como Profissionais Reflexivos*. In A. Nóvoa (org.). Os professores e a sua formação (pp.79-91). Lisboa: Dom Quixote.

Stake, E. R., (2007). A Arte da Investigação com Estudos de Caso. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Sullivan, S., & Glanz, J. (2000). *Alternative approaches to supervision. Journal of curriculum and supervision*, 15(3), 212-235.

Tracy, S. J. (2002). Modelos e Abordagens. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *A Supervisão na Formação de Professores I. Da sala à escola* (pp. 19-92). Porto: Porto Editora.

Vicente, P., Reis, E., & Ferrão, F. (1996). *Sondagens - A amostragem como factor decisivo da qualidade*. Lisboa, Edições Sílabo.

Vieira, F. (1993). *Supervisão - Uma Prática Reflexiva de Formação*. Rio Tinto: Asa.

Vieira, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia de um quadro ético e concetual da supervisão pedagógica. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva & I. S. Fernandes (orgs.). *No caleidoscópio da supervisão: imagens de formação e de pedagogia*, 15-44. Mangualde: Edições. Pedago

Vieira, F. (2010). *No caleidoscopio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago, pp.15-45)

Yin, Robert (1994). *Case Study Research: design and Methods* (2ª ed.) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Acordo ortográfico

- Resolução da Assembleia da República n.º 26/91 e ratificado pelo Decreto do Presidente da República n.º 43/91, ambos de 23 de Agosto.

Articulação curricular

- Articulação Curricular - In Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007; Decreto-lei n.º 139/2012 capítulo I artigo 3º alíneas a) e k).

Avaliação Desempenho Docente (ADD)

- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto - Perfil Geral de Competência de Desempenho Profissional.
- Decreto Regulamentar de n.º 2/2008, de 10 de janeiro - Avaliação de Desempenho Docente.
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.
- Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro -Estatuto da Carreira Docente.
- Decreto Regulamentar n.º 2/2008 de 10 de janeiro.
- Decreto-lei n.º 104/2008 de 24 de junho.
- Decreto-lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro; Avaliação de Desempenho Docente.
- Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro; Avaliação de Desempenho Docente.

Novo Programa de Português

- Novo Programa de Português do Ensino Básico, conforme o disposto na Portaria n.º 266/2011, de 14 de setembro e ratificado com o Despacho n.º 15 971/2012, de 14 de dezembro.

Metas curriculares

- Metas Curriculares consignadas no Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril de 2012.

ANEXOS

Anexo 1

Correio Eletrónico (Email) enviado aos Diretores de Agrupamento de duas Escolas nas quais havíamos lecionado solicitando autorização para realizar o inquérito.

Alpiarça, 13 de janeiro de 2015

Exmo/a. Senhor/a Diretor/a do Agrupamento de Escolas _____,

O meu nome é Maria Leonor Tendeiro e embora já distem alguns anos, desde que nela lecionei, recordo com carinho a vossa Vila/Cidade, a escola e os colegas que nela conheci e com quem mantenho algum contacto, nem que seja fortuito, aquando da correção de Exames Nacionais / Provas Finais.

Tomei a liberdade de, neste dia, contactar telefonicamente com a Professora _____ a quem expus que, no âmbito do Mestrado em Supervisão e Orientação Pedagógica (na Escola Superior de Educação de Santarém, sob a orientação da Professora Doutora Madalena Teixeira) desejava realizar um inquérito junto dos docentes da escola que Vossa Exa. dirige com alguma celeridade.

Desta forma seguem em anexo os documentos de referência que V. Exa. fará o favor de remeter aos docentes dos grupos disciplinares de Português e de Matemática que se assim concordarem responderão ao Inquérito que anexo pelo link abaixo. Estes dois grupos disciplinares por conterem ambos Exames Nacionais /Provas Finais de Ciclo nomeadamente de 3º Ciclo, o mesmo que eu leciono.

Uma vez que os Inquéritos são anónimos, considero não ser necessário o envio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Contudo, se V. Exa. assim o entender agradeço que me informe para que lhe envie de imediato.

Sem outro assunto de momento e na esperança de uma resposta favorável receba V. Exa. os meus melhores cumprimentos.

A professora M. Leonor Tendeiro

(Link para responder ao Inquérito)

<https://docs.google.com/forms/d/1MuCPvBSg-mj0xpNN9ssFFSUEZyaxtMj4KmlS7VZoyA4/viewfo>

Anexo 2

INQUÉRITO/QUESTIONÁRIO REALIZADO EM LINHA



Supervisão

*Required

Prezado/a inquirido/a

O meu nome é Maria Leonor Tendeiro e estou a desenvolver uma pesquisa no âmbito do Mestrado em Supervisão e Orientação Pedagógica. Para tal, desejo a sua colaboração neste meu pequeno estudo sobre Supervisão respondendo de forma anónima a este Inquérito. Obrigada pela sua participação.
Bem haja!

Caracterização do inquirido

Género? *

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino

Grupo Disciplinar *

- ☐ Português
- ☐ Matemática

Anos de serviço *

- ☐ - de 10
- ☐ 11 - 15
- ☐ 16 - 20
- ☐ 21 - 25
- ☐ + de 26

Grupo Disciplinar *

- ☐ Português
- ☐ Matemática

Anos de serviço *

- ☐ - de 10
- ☐ 11 - 15
- ☐ 16 - 20
- ☐ 21 - 25
- ☐ + de 26

Area de residência *

- ☐ Chamusca
- ☐ Benavente
- ☐ Outro

Indique-o

Profissionalização em serviço *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Continue »

6% completed



Supervisão

*Required

A Supervisão é:

Assinale o seu grau de concordância com as seguintes afirmações.

A supervisão é um acompanhamento útil. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

A supervisão é um auxílio ao desenvolvimento profissional. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

A supervisão é uma influência positiva nas aprendizagens dos alunos. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

A supervisão é um estímulo ao seu desempenho. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

Outro, Indique-o:

« Back

Continue »



13% completed



Supervisão

*Required

A supervisão deve ser:

Assinale o seu grau de concordância com as seguintes afirmações.

A supervisão deve ser realizada por um docente do seu grupo disciplinar do quadro do agrupamento no qual leciona. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

A supervisão deve ser realizada por um docente do seu grupo disciplinar mas de um agrupamento diferente daquele onde leciona. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

A supervisão deve ser realizada por um docente de um outro grupo disciplinar. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

A supervisão deve ser realizada por um docente do seu grupo disciplinar do centro de formação da sua área de residência. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

A supervisão deve ser realizada por um docente do seu grupo disciplinar com Mestrado na área da Supervisão Pedagógica *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

Outro, Indique-o

« Back

Continue »

20% completed



Supervisão

*Required

O Supervisor deve ser

Assinale o seu grau de concordância com as seguintes afirmações.

O Supervisor deve ser um docente com mais experiência do que a sua. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

O Supervisor deve ser um docente com 15 ou mais anos de serviço. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

O Supervisor deve ser um docente com formação em Supervisão Pedagógica. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

O Supervisor deve ser o Coordenador do Departamento Curricular. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

O Supervisor deve ser o Coordenador do Grupo Disciplinar. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

Outro, Indique-o

« Back

Continue »

26% completed



Supervisão

*Required

As tarefas da Supervisão

Assinale o seu grau de concordância com as seguintes afirmações.

As tarefas da supervisão pedagógica e as áreas de monitorização servem para ajudar um docente na formação inicial. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

As tarefas da supervisão pedagógica e as áreas de monitorização servem para ajudar um docente na sua formação contínua. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

As tarefas da supervisão pedagógica e as áreas de monitorização servem para analisar e interpretar dados decorrentes da supervisão/observação. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

As tarefas da supervisão pedagógica e as áreas de monitorização servem para avaliar e classificar as metodologias do docente supervisionado/observado. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

As tarefas da supervisão pedagógica e as áreas de monitorização servem para o docente observado reprogramar/repensar as suas metodologias numa perspetiva formativa. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

Outro, Indique-o

« Back

Continue »

33% completed



Supervisão

*Required

Na sua escola

Assinale o seu grau de concordância com as seguintes afirmações.

Na sua escola, existe supervisão no seu grupo disciplinar ao longo do ano letivo. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

Na sua escola, existe supervisão no seu grupo disciplinar pelo menos uma vez por trimestre. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

Na sua escola, existe supervisão no seu grupo disciplinar pelo menos uma vez por mês. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

Na sua escola, existe supervisão no seu grupo disciplinar semanalmente. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

Na sua escola, não existe supervisão. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

Outro, Indique-o

« Back

Continue »

40% completed



Supervisão

*Required

O seu supervisor

Assinale o seu grau de concordância com as seguintes afirmações.

O seu supervisor é um docente externo à escola. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

O seu supervisor é um docente interno à escola. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

O seu supervisor é o seu coordenador de departamento. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

O seu supervisor é o seu coordenador de grupo disciplinar. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

O seu supervisor é um docente de outro grupo disciplinar. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

Outro, Indique-o

« Back

Continue »

46% completed



Supervisão

*Required

Antes da atividade de supervisão

Assinale o seu grau de concordância com as seguintes afirmações.

Antes da atividade de supervisão existe entre supervisor e supervisionado um acordo comum quanto ao momento da realização da supervisão. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

Antes da atividade de supervisão não existe entre supervisor e supervisionado um acordo comum quanto ao momento da supervisão. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

Antes da atividade de supervisão existe entre supervisor e supervisionado uma reunião de preparação de um momento de supervisão. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

Antes da atividade de supervisão existe entre supervisor e supervisionado uma apresentação de documentos/grelhas de observação do processo supervisivo. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

Antes da atividade de supervisão não existe entre supervisor e supervisionado qualquer reunião, informação ou preparação. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

Outro, Indique-o

« Back

Continue »

53% completed



Supervisão

*Required

Quando existe um encontro prévio entre supervisor e supervisionado
Assinale o seu grau de concordância com as seguintes afirmações.

Quando existe um encontro prévio, supervisor e supervisionado tratam da componente científico-pedagógica. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

Quando existe um encontro prévio, supervisor e supervisionado tratam da prática letiva, da preparação/organização e concretização das atividades letivas. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

Quando existe um encontro prévio, supervisor e supervisionado tratam da conceção de estratégias adequadas aos diferentes contextos e alunos. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

Quando existe um encontro prévio, supervisor e supervisionado tratam da planificação e realização de atividades do Plano Anual de Atividades. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

Quando existe um encontro prévio supervisor e supervisionado tratam do processo de avaliação das aprendizagens dos alunos. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

Outro, Indique-o



Supervisão

*Required

O processo de supervisão

Assinale o seu grau de concordâncias com as seguintes afirmações.

O processo de supervisão está demasiado associado à Formação Contínua e à Avaliação de Desempenho Docente. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

O processo de supervisão está apenas associado à Formação Inicial e pouco à Avaliação de Desempenho Docente. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

O processo de supervisão não está associado à Avaliação de Desempenho Docente. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

O processo de supervisão não deve nunca estar associado à Avaliação de Desempenho Docente. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

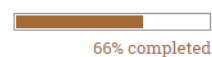
O processo de supervisão só deve ser encarado como formativo. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

Outro, Indique-o

« Back

Continue »



66% completed



Supervisão

*Required

O processo de supervisão promove

Assinale o seu grau de concordância com as seguintes afirmações.

O processo de supervisão promove uma dinâmica reflexiva no seio do grupo disciplinar e na identificação de estratégias de melhorias das práticas letivas, numa escola onde todos aprendem e se desenvolvem. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

O processo de supervisão não promove uma dinâmica reflexiva no seio do grupo disciplinar e na identificação de estratégias de melhorias dos resultados dos alunos, numa escola onde todos aprendem e se desenvolvem. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

O processo de supervisão promove uma colaboração colegial real no seio do grupo disciplinar, numa escola onde todos aprendem e se desenvolvem. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

O processo de supervisão não promove uma colaboração colegial real no seio do grupo disciplinar, numa escola onde todos aprendem e se desenvolvem. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

O processo de supervisão não promove a implementação de estratégias que conduzam a melhores práticas, numa escola onde todos aprendem e se desenvolvem. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

Outro, Indique-o

« Back

Continue »

73% completed



Supervisão

*Required

No final do ano letivo

Assinale a sua concordância com as seguintes afirmações.

No final do ano letivo, o supervisionado é informado dos resultados práticos dos momentos supervisionados. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

No final do ano letivo, o supervisionado não é informado dos resultados práticos dos momentos supervisionados. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

No final do ano letivo não existe uma avaliação formal do processo de supervisão e da sua influência nas melhorias das práticas letivas. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

No final de cada momento supervisivo, o supervisionado é informado dos resultados *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

No final do ano letivo, todo o processo de supervisão é analisado em departamento/grupo disciplinar. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

Outro, Indique-o

« Back

Continue »

80% completed



Supervisão

*Required

A supervisão - o processo ensino aprendizagem - a realização pessoal
Assinale a sua concordância com as seguintes afirmações.

A supervisão é uma mais-valia no processo ensino-aprendizagem dos alunos. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

A supervisão é uma mais-valia na realização pessoal do docente. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

A supervisão é uma mais-valia no processo ensino-aprendizagem dos alunos e na realização pessoal do docente. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

A supervisão não é uma mais-valia no processo ensino-aprendizagem dos alunos e na realização pessoal do docente. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

A supervisão é uma mais-valia na melhoria das práticas docentes individuais e coletivas e nas aprendizagens dos alunos. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

Outro, Indique-o

« Back

Continue »

86% completed



Supervisão

*Required

No processo de supervisão

Assinale a sua concordância com as seguintes afirmações.

No processo de supervisão, o supervisor regista dados numa grelha de observação. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

No processo de supervisão, o supervisor não regista dados numa grelha de observação. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

No processo de supervisão, o supervisor interage ao longo do momento da observação. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

No processo de supervisão, o supervisor não interage durante o momento da observação *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

No processo de supervisão, o supervisor corrige no imediato uma situação observada. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

Outro, Indique-o

« Back

Continue »

93% completed



Supervisão

*Required

Após a supervisão/observação

Assinale a sua concordância com as seguintes afirmações.

Após o momento supervisivo de observação, o supervisor deve apresentar os dados obtidos ao supervisionado. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

Após o momento supervisivo de observação, o supervisor não deve apresentar os dados obtidos ao supervisionado. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

Após o momento supervisivo de observação, o supervisor deve analisar os dados obtidos e reunir com o supervisionado para refletir. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

Após o momento supervisivo de observação, o supervisor deve analisar os dados obtidos mas não deve reunir com o supervisionado para refletir. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

Após o momento supervisivo de observação, o supervisor deve apresentar ao supervisionado os pontos fortes e os fracos decorrentes do momento de observação. *

- ☐ Discordo Fortemente
- ☐ Discordo
- ☐ Concordo Parcialmente
- ☐ Concordo
- ☐ Concordo Fortemente

Outro, Indique-o

« Back

Submit

Never submit passwords through Google Forms.

100%: You made it.