

Perceção Docente da Supervisão Pedagógica

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

Maria João Mateus

Orientadora: Professora Maria Leonor Santos

2014, março

Dedico este trabalho:

Ao meu filho Tomás por cada gesto de
contentamento a cada conquista da mãe neste
mestrado.

Ao meu filho Xavier, por, apesar do
distanciamento, ser uma das razões da minha
vida.

À minha mãe, por acreditar em mim e estar
sempre presente nos bons e maus momentos.

À minha mana, por me lembrar sistematicamente
que consigo fazer melhor.

Agradecimentos

Investigar é um trabalho difícil, solitário, de pesquisa e de introspeção e que só se torna possível depois de partilhar com várias pessoas todo um percurso de vida, de amizade, de cumplicidade e de experiência. Foram várias as pessoas que estiveram presentes ao longo desse árduo percurso que, no entanto, se veio a revelar bastante gratificante. Por isso quero aqui deixar expresso o meu agradecimento a todos aqueles que, de alguma forma, tornaram este projeto possível.

À Professora Maria Leonor Simões Santos, minha orientadora neste trabalho, pela disponibilidade e confiança que em mim depositou, mas, sobretudo, pela ajuda, pelas sugestões, recomendações e orientações, expresso os meus mais sinceros agradecimentos.

A todos os professores que me acompanharam ao longo deste percurso, contribuindo para a reflexão e busca incessante de respostas, e prestando um apoio incondicional numa fase tão difícil da minha vida, agradeço as constantes palavras de incentivo.

Aos meus colegas de curso, todos tão diferentes, singulares e únicos, que contribuíram para uma riqueza de conhecimentos sem igual, partilho o meu desejo de sucesso.

Ao meu filho Tomás, que abdicou de tempo para me permitir “chegar lá” e mostrou sempre uma enorme alegria por cada sucesso que alcançava, agradeço do fundo do meu coração, com o amor maior do mundo.

À minha irmã pela constante exigência e por sempre acreditar nas minhas capacidades.

Às minhas amigas, Ana Nóbrega e Anabela Beja, que me apoiaram incondicionalmente, ora com palavras de incentivo, ora com as críticas de que eu necessitava para ir mais além.

À família Beja, sem a qual eu nunca teria conseguido sequer iniciar este projeto, pelo apoio incondicional, amigo e extraordinário, o meu mais sincero obrigado.

Ao Nelson, porque sei que se orgulha com tudo aquilo que alcanço e que considera uma vitória minha, sua, nossa. Porque simplesmente existe e me faz tão feliz.

À direção da Escola E. B. 2, 3, caso do presente estudo, que facilitou, naquilo que foi necessário, a minha pesquisa.

Aos meus colegas de trabalho agradeço todo o apoio e colaboração para chegar com sucesso à meta a que me propus.

A TODOS: Muito obrigada.

Palavras-chave

supervisão pedagógica, identidade profissional docente, dialogismo, trabalho colaborativo, percepção.

Resumo

Na escola de hoje, a supervisão pedagógica pode desempenhar um papel importante na construção de uma cultura de equipa docente, baseada na partilha de experiências e saberes, em que o envolvimento de cada indivíduo se torna essencial para a identidade coletiva do grupo.

O presente trabalho pretendeu conhecer a percepção docente da supervisão pedagógica através de um estudo de caso numa escola onde a investigadora exerceu a profissão docente durante vários anos. A finalidade do mesmo consistiu em perceber a existência ou não de relação entre a realidade supervisiva atual e a que se pretendia que existisse por parte dos docentes.

Os dados foram recolhidos primeiramente através de entrevistas semiestruturadas e, posteriormente, por questionários elaborados com base naquelas. Para além da análise de conteúdo, procedeu-se também à análise documental baseada em autores reconhecidos da vasta bibliografia relativa ao tema em estudo.

Os resultados obtidos permitiram-nos concluir que, efetivamente, existe um desfasamento entre percepções da realidade supervisiva e percepções do que seria desejável no desempenho dessa mesma função. Com base no presente estudo empírico, pudemos apurar que a supervisão pedagógica deve sofrer alterações na sua génese. Essas alterações deverão visar um trabalho de equipa não hierarquizado, em que são fundamentais os comportamentos colaborativos numa perspetiva dialógica de trabalho. O supervisor deverá ser alguém dotado de competências sociais e cognitivas que lhe permitam fomentar a cooperação, revelando um espírito de liderança e promovendo a consecução de objetivos comuns, o que permitirá o desenvolvimento da identidade profissional docente baseada num espírito que se deseja de equipa.

Keywords

Pedagogical supervision, teaching professional identity, dialogism, collaborative work, perception.

Abstract

In nowadays school, pedagogical supervision can play an important role in the construction of teachers' team culture based on sharing out experience and knowledge in which the involvement of each individual becomes essential for the collective group identity.

The present work intended to realize the teachers' perception concerning the pedagogical supervision troughout a case study research performed at a school where the researcher taught for several years. Its goal consisted in being aware if there was a relation between nowadays pedagogical supervising reality and the one that teachers would like to see accomplished.

Data were collected, first by semi-structural interviews and then, through questionnaires which were built based on the interviews. Beyond a data content analysis, a documental analysis based on recognized authors on these matters was accomplished.

The achieved results allowed us to conclude that there is a really imbalance between the perceptions of the supervising reality and the perceptions of what it would be desirable in the supervising fulfilment. According to this empirical study, we could establish that pedagogical supervision must be changed on its basis. Those changes shall aim at a non-hierarchical team work, in which collaborative behaviours are essential in a working dialogical perspective. The supervisor shall be endowed with social and cognitive competences that will allow him/her to promote cooperation, revealing leadership and promoting the achievement of common goals that will permit the development of the teaching professional identity, based on a desired team spirit.

Índice

Introdução.....	1
PARTE I – Enquadramento teórico.....	5
1. Ser professor	5
1.1. Conceito de identidade pessoal.....	6
a) Definindo o <i>self</i> : Autoconceito	7
b) Avaliando o <i>self</i> : Autoestima.....	7
c) Relacionando o <i>self</i> : Autoavaliação.....	8
1.2. Identidade profissional: em que consiste?	8
1.3. Identidade Profissional Docente	10
2. Supervisão pedagógica: Definições e conceitos	13
3. Dialogismo e Supervisão Pedagógica.....	16
3.1. O Dialogismo	18
3.2. Conceito de equipa associado ao trabalho colaborativo.....	20
3.3. Valor da inteligência emocional e social para as comunidades educativas de aprendizagem	21
3.4. Metacognição e habilidades metacognitivas	27
4. A Supervisão na Construção da Identidade Profissional Docente.....	28
PARTE II – Estudo Empírico.....	33
1. Metodologia de investigação	33
1.1. O Estudo de Caso	34
1.2. Estudos de Representações.....	35
1.3. O Caso	37
1.4. Instrumentos de recolha de dados	39
1.5. Procedimentos	42
2. Resultados do estudo	44
2.1. Análise das entrevistas	44
2.2. Análise dos questionários.....	57
2.3. Discussão dos resultados.....	68
3. Considerações finais	81
4. Novas questões levantadas.....	84

Bibliografia.....	87
Anexos.....	91

Índice de Figuras, Tabelas e Gráficos

Figura 1 - self.....	6
Figura 2 - Identidade Docente (três A).....	11
Figura 3 - Identidade Docente (três D).....	11
Figura 4 - Construção do self	28
Tabela 1 – Categorização do Tema 1	49
Tabela 2 – Categorização do Tema 2	51
Tabela 3 – Categorização do Tema 3	53
Tabela 4 – Categorização do Tema 4	57
Tabela 5 – Caracterização dos inquiridos: Idade.....	57
Tabela 6 – Caracterização dos inquiridos: Género.....	58
Tabela 7 – Caracterização dos inquiridos: Profissionalização	58
Tabela 8 – Caracterização dos inquiridos: Tempo de serviço	58
Tabela 9 – Caracterização dos inquiridos: Nível de ensino.....	59
Tabela 10 – Caracterização dos inquiridos: Cargos de supervisão pedagógica desempenhados	59
Tabela 11 – Conceito docente de supervisão pedagógica	60
Tabela 12 – Existência de supervisão pedagógica nas escolas.....	61
Tabela 13 – Quem exerce supervisão	61
Tabela 14 – Existência de relação entre supervisão pedagógica e prática docente	62
Tabela 15 – Influência da supervisão pedagógica na prática docente	63
Tabela 16 – Exemplos de influência da supervisão pedagógica na prática docente	64
Tabela 17 – Fatores de influência da supervisão pedagógica na construção da identidade docente.....	64
Tabela 18 – Experiências supervisivas que influenciaram a construção da identidade docente	65
Tabela 19 – Características relacionais esperadas/valorizadas na supervisão pedagógica	66
Tabela 20 – Necessidade de supervisão pedagógica	67
Gráfico 1- Conceito docente de supervisão pedagógica.....	69
Gráfico 2 - Conceito docente de supervisão pedagógica considerado como muito importante	70
Gráfico 3 – Existência de supervisão pedagógica	72
Gráfico 4 – Distribuição dos cargos que exercem supervisão pedagógica de acordo com os entrevistados	72
Gráfico 5 – Distribuição dos cargos que exercem supervisão pedagógica de acordo com os inquiridos	72

Gráfico 6 – Existência de relação entre supervisão pedagógica e prática docente.....	73
Gráfico 7 – Aspectos em que a influência da supervisão é exercida sobre a prática docente....	73
Gráfico 8 - Necessidade de supervisão pedagógica.....	74
Gráfico 9 – Fatores de influência na construção da identidade docente	75
Gráfico 10 – Fatores de influência na construção da identidade docente classificados como muito importantes	76
Gráfico 11 - Experiências supervisivas que influenciaram a identidade docente	77
Gráfico 12 - Síntese do gráfico 11	78
Gráfico 13 - Características relacionais esperadas na supervisão pedagógica	79
Gráfico 14 - Características relacionais esperadas na supervisão pedagógica classificadas como muito importantes	79
Gráfico 15 - Características relacionais esperadas na supervisão pedagógica classificadas como fundamentais.....	80

“SER PROFESSOR

Ser professor é ser artista,

malabarista,

pintor, escultor, doutor,

musicólogo, psicólogo...

É ser mãe, pai, irmã e avó,

é ser palhaço, estilhaço,

É ser ciência, paciência...

É ser informação,

é ser ação.

É ser bússola, é ser farol.

É ser luz, é ser sol.

Incompreendido?... Muito.

Defendido? Nunca.

O seu filho passou?...

Claro, é um génio.

Não passou?

O professor não ensinou.

Ser professor...

É um vício ou vocação?

É outra coisa...

É ter nas mãos o mundo de

AMANHÃ

AMANHÃ

os alunos vão-se...

*e ele, o mestre, de mãos vazias,
fica com o coração partido.*

*Recebe novas turmas,
novos olhinhos ávidos de
Cultura*

*e ele, o professor,
vai despejando
com toda a ternura,
o saber, a Orientação
nas cabecinhas novas que
amanhã
luzirão no firmamento da
Pátria.*

Fica a saudade...

a Amizade.

O pagamento real?

Só na eternidade.”

Autor desconhecido

Introdução

A realização deste estudo decorre do interesse em perceber qual a percepção que docentes de diferentes grupos disciplinares, diferentes níveis de ensino e diferentes experiências profissionais, assim como com diferentes vínculos laborais, de uma escola em particular onde a autora exerceu a profissão docente durante vários anos, têm relativamente à Supervisão Pedagógica, na figura da(s) pessoa(s) que exerce(m) essa função na escola atual.

Esta questão afigura-se-nos importante dadas as constantes evoluções sociais, políticas e económicas dos nossos tempos e, sobretudo, a mudança do papel que a escola vai ocupando na construção da sociedade atual, dado que é cada vez mais necessário encontrar procedimentos mais eficazes que permitam que o ensino proporcione uma efetiva aprendizagem por parte dos alunos.

A finalidade deste estudo é concluir se a prática supervisiva atual está, ou não, de acordo com o pretendido pelos docentes, com o intuito de averiguar se essa mesma prática deve manter-se ou ser alterada, em alguns aspetos ou na sua globalidade.

Este estudo tem como objeto de análise, não a figura do Supervisor enquanto formador e orientador na Formação Inicial de Professores, mas sim os docentes que exercem funções supervisivas na escola, junto de professores já em exercício.

De igual modo, não se pretendem elaborar conclusões no que refere às funções de avaliação docente que têm vindo a ser introduzidas nos cargos atuais que exercem essa mesma Supervisão.

Pretende-se, assim, limitar este estudo à função de orientação pedagógica do(s) Supervisor(es).

“Fazer perguntas é uma atividade especificamente humana, e desde os primórdios da história que o homem se preocupa por conhecer e compreender o mundo que o rodeia, ou seja, sempre manifestou o gosto por investigar.” (Coutinho, 2011: 5).

Nesta perspetiva de necessidade constante de conhecimento, e considerando que o Mestrado em Supervisão e Orientação Pedagógica se situa na área das Ciências Sociais e Humanas, é importante perceber de que forma os professores, como seres humanos dotados de diferentes

histórias de vida e de diferentes processos de indução na carreira docente, percebem a Supervisão Pedagógica. Espera-se, assim, responder à questão: **Qual a percepção que os docentes têm do Supervisor Pedagógico?**

A resposta a esta questão principal permitirá clarificar se as funções supervisivas estão a ser desempenhadas de acordo com o esperado pelos docentes, ou se deverão ser alteradas de forma a corresponder às necessidades profissionais deste grupo.

Para responder à nossa questão de investigação central, e dada a complexidade do objeto de estudo, importa procurar resposta para questões mais específicas que nos permitam obter conclusões mais sustentadas.

Assim, definimos as seguintes questões específicas de investigação:

- a) O que entendem os professores por Supervisão Pedagógica?
- b) O Supervisor influencia a prática docente? De que forma?
- c) O Supervisor influencia a construção da Identidade Profissional Docente? Como?
- d) Que características de índole relacional, aos níveis social e profissional, o Supervisor deve possuir?

Propusemo-nos iniciar este estudo tentando responder à grande questão aqui colocada, mantendo um espírito aberto à possibilidade de os resultados nos permitirem inferir relações de índole psicológica, relacional e social.

Assim, não partimos de nenhuma hipótese pré-concebida, logo não tencionámos testá-la, antes esperamos que a análise dos resultados obtidos nos fornecesse indicadores pertinentes para delinear as conclusões e respostas às questões de investigação enunciadas, assumindo que “o analista (...) pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos –, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas.” (Bardin 2009: 127).

Ainda de acordo com Bardin, “a confrontação sistemática com o material e o tipo de inferências alcançadas podem servir de base a uma outra análise disposta em torno de novas dimensões teóricas” (2009: 128). Desta forma, pretendemos deixar aqui em aberto a possibilidade de, através deste estudo, vir a ser possível o estabelecimento de determinadas variáveis inerentes à função supervisiva que poderão estar na base de um estudo posterior mais vocacionado para a testagem de hipóteses.

De acordo com estes pressupostos e com as questões investigativas formuladas, foi possível delinear os seguintes objetivos:

- Conhecer o conceito docente de Supervisão Pedagógica;
- Identificar a relação da Supervisão Pedagógica com a prática docente;
- Averiguar se, e de que forma, a Supervisão Pedagógica influencia o processo de construção identitária docente;
- Aferir as características de índole relacional (social e profissional) esperadas na Supervisão Pedagógica.

Os objetivos descritos concorrem para a consecução de um mais abrangente, e que pretende responder à questão principal levantada e explanada no tema da presente dissertação, sendo ele:

- Conhecer a percepção docente relativamente à Supervisão Pedagógica.

Para alcançar estes objetivos, optou-se por um estudo de caso, utilizando maioritariamente o método qualitativo de investigação, cuja metodologia é apresentada na segunda parte da presente dissertação. A primeira parte consta da revisão da literatura, no sentido de proceder a um enquadramento teórico da temática abordada.

No que respeita ao enquadramento teórico da presente dissertação, e tendo em conta que este estudo pretende determinar a percepção que os professores têm da supervisão pedagógica, tornou-se premente começar a pesquisa bibliográfica tentando definir o *Ser professor*. Para isso, foi realizada pesquisa quanto à Identidade Profissional Docente, o que nos levou a começar por estudar os conceitos de Identidade Pessoal e Identidade Profissional.

De seguida tentou-se definir Supervisão Pedagógica, e, de acordo com os dados que se foram apurando ao longo da realização da pesquisa em campo, a influência que a prática dialógica pode ter nessa mesma Supervisão. Para isso, julgou-se necessário clarificar em que consiste uma Equipa, no sentido abrangente do trabalho colaborativo e dialógico, não esquecendo a importância da Inteligência Emocional e da Metacognição como concorrentes para o efetivo exercício do Dialogismo.

Por fim, procurou-se estabelecer o papel da Supervisão na Construção da Identidade Profissional Docente, dado que, esse mesmo papel vai influenciar a percepção docente sobre a Supervisão.

Relativamente ao Estudo Empírico, para além de um pequeno capítulo relativo ao Estudo de Caso, foi referido um outro respeitante ao Estudo das Representações, pois, perceber como as pessoas percecionam o que as rodeia está assente nas representações sociais/profissionais que detêm.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Ser professor

“Ensinar é aprender duas vezes.”

Joseph Joubert

A profissão de professor é muito difícil de definir, sobretudo nos tempos modernos, em que as solicitações feitas aos professores são cada vez maiores, quer nas responsabilidades que estão inerentes ao exercício das suas funções, quer no cada vez maior peso do trabalho burocrático que lhes é exigido.

Não obstante, esta complexa profissão, de elevado grau de exigência e que, de acordo com o nosso ponto de vista, se pode considerar uma profissão “nobre”, dado ter como principal objetivo a formação e, em parte, a educação de futuras gerações, em que as interações com os alunos deixam sempre marcas que se podem refletir na sua construção identitária, é uma profissão que exige consonância de esforços e trabalho de equipa, no sentido de todos trabalharem no mesmo sentido, visando objetivos comuns.

Assim, e dado que a atividade de Supervisão, neste trabalho, se desenvolve em torno da atividade profissional de professores, começámos por tentar perceber em que consiste, afinal, a profissionalidade docente, qual o processo da sua construção e de que modo a Supervisão Pedagógica pode contribuir para essa mesma construção identitária.

Uma vez que esta profissão se baseia profundamente na relação humana, relação essa mantida por pessoas, é importante começar por definir o conceito de identidade.

Sugerimos, assim, abordar este tema começando por definir o conceito de identidade pessoal, passando depois pelo de identidade profissional e, neste caso, particularmente o de identidade profissional docente.

1.1. Conceito de identidade pessoal

“E sou já do que fui tão diferente

Que, quando por meu nome alguém me chama,

Pasmo, quando conheço

Que ainda comigo mesmo me pareço.”

Luís Vaz de Camões

A noção de identidade pessoal é algo muito difícil de definir. Aquilo que define uma pessoa como algo único, sem igual, está relacionado com o conceito do *self*, um dos fenómenos mais citados em Psicologia Social nos últimos trinta anos:

a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no acto do nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O indivíduo nunca a constrói sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das próprias orientações e autodefinições. A identidade é um produto de socializações (Dubar, 1997: 13).

De acordo com Félix Neto (1998), o *self* pode ser abordado em três diferentes vertentes, que se podem representar no esquema seguinte:



Figura 1 - *self*

a) Definindo o *self*: Autoconceito

Para Rosenberg (1979), o autoconceito define-se como o conjunto de pensamentos e sentimentos que se referem ao *self* enquanto objeto, isto é, a forma como nos percebemos, sem que isso constitua uma imagem objetiva de nós próprios.

O autoconceito inclui o que acreditamos serem as nossas características e a nossa avaliação sobre elas; no entanto, ele está sempre dependente das reações dos outros em relação a nós próprios. Por isso, a avaliação dos outros a nosso respeito influencia o nosso autojulgamento. Para Cooley (1992), as pessoas que nos rodeiam funcionam como um espelho social que reflete o que nós somos. As *avaliações refletidas* consistem nas nossas percepções sobre a forma como os outros nos veem.

Tal como através da avaliação refletida, também definimos o nosso *self* através da comparação social e da comparação temporal. Enquanto na primeira optamos por nos autoavaliar através da comparação com os outros que nos são semelhantes (Goethals e Darley, 1987), na segunda comparamos a nossa realização passada com a atual (Albert, 1977).

Finalmente o autoconceito é também baseado nas inferências e observações que fazemos relativamente ao nosso comportamento (Bem, 1972).

b) Avaliando o *self*: Autoestima

Esta componente afetiva do *self*, de acordo com Félix Neto (1998), consiste na avaliação de si próprio, tendo sempre em conta os julgamentos sociais que cada um interioriza.

Desta forma, a nossa autoestima depende de como avaliamos as nossas identidades em diferentes papéis das nossas vidas. Assim, o nosso nível global de autoestima é o produto destas avaliações individuais, atribuindo diferentes valores a cada uma delas de acordo com a sua importância (Rosenberg, 1965).

A autoestima é um conceito muito importante porque condiciona todo o nosso comportamento. Pessoas com elevada autoestima são socialmente e profissionalmente ativas e, por norma, bem-sucedidas, enquanto que as que denotam uma baixa autoestima vivem

num estado debilitante, pois são infelizes e vêem-se a si próprias como fracassadas (Rosenberg, 1979; Wylie, 1979).

c) Relacionando o *self*: Autoavaliação

Félix Neto (1998) relaciona esta componente do *self* com as estratégias que utilizamos para controlar as impressões que os outros têm de nós, como se de uma representação teatral se tratasse.

Em suma, tentamos manter a “aparência” para que a interação social tenha lugar e a nossa autoestima não seja afetada, evitando situações embaraçosas.

Desta forma, e segundo a perspectiva de Juan Bou Pérez (2009), a criação da nossa identidade passa pelo cruzamento destas três vertentes (autoconceito, autoestima e autoavaliação), ao formarmos uma ideia de nós próprios, assim como dos outros e do mundo em que nos inserimos. Essas percepções vão condicionar os nossos sentimentos, comportamentos e ações, pois consistem, basicamente, numa formação de juízos, avaliações e valores de nós, dos outros e do mundo que nos envolve. É assim que consolidamos as nossas crenças e determinamos os valores, que não são mais do que os princípios orientadores de cada pessoa e que, se respeitados, fazem com que a vida de cada um tenha sentido.

De acordo com o anteriormente descrito, e partindo do pressuposto que a profissão que exercemos pode ser considerada como um dos mundos envolventes em que nos inserimos, vamos então tentar perceber em que consiste a identidade profissional.

1.2. Identidade profissional: em que consiste?

"A grandeza de uma profissão é talvez, antes de tudo, unir os homens: não há senão um verdadeiro luxo e esse é o das relações humanas."

Antoine de Saint-Exupéry

Para tentar definir identidade profissional, parece importante começar por enquadrar o conceito de profissão, que muitas vezes não reúne consenso.

Assim, e tendo em conta apenas o período histórico pós-medieval, é com a expansão e a consolidação das universidades que se passa a fazer a distinção entre as “profissões”, derivadas das *septem artes liberales*, aí ensinadas, e os “ofícios”, derivados das “*artes mecânicas*” (Dubar, 1997).

Esta oposição, de acordo com o mesmo autor, reflete distinções sociais que se foram reproduzindo através dos séculos. Isto é, significa uma disputa de poder social, político e ideológico que é conseguido através da distinção e da diferente classificação semântica dos termos.

É a educação formal necessária que distingue as profissões das ocupações, consistindo este método de aquisição de diplomas um mecanismo de reserva do mercado de trabalho para os membros da profissão, excluindo os que não o possuem (Friedson, 1998).

Pode, assim, concluir-se que as instituições de formação, cujo Estado tem o poder de regular, têm um poder fundamental para a constituição de uma profissão.

Estas teorias, aliadas ao conceito de formas identitárias formulado por Dubar (1997), vão permitir compreender a relação dos indivíduos com a sua profissão.

Para Habermas (1987), a construção da identidade é feita através de dois processos: a atividade instrumental (que consiste nas finalidades do trabalho e nos processos utilizados para o conseguir) e a atividade da comunicação/interação entre os indivíduos. No entanto, esta abordagem pode considerar-se um pouco redutora, pois considera a construção da identidade do sujeito apenas com base no seu emprego e na organização profissional a que pertence.

Os primeiros estudos relativos à construção da identidade profissional assentavam nos seus aspetos funcional e instrumental, ou seja, nas competências necessárias para exercer determinada função, a partir das quais os sujeitos se reconheciam como pertencentes a um determinado grupo profissional (Santos, 2005).

Mas, de acordo com a mesma autora, hoje reconhece-se que os elementos que caracterizam um grupo profissional podem ser mais abrangentes e variados, emergindo assim a noção de cultura profissional. Este é um conceito mais vasto do que o de “identidade profissional” (ainda que o englobe), pois assenta na existência de um código interno que se constrói através da interação social entre os sujeitos da área profissional, o que lhes vai permitir desenvolver uma identidade

própria do grupo profissional a que pertencem, considerando a definição antropológica de cultura, presente no Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, como “conjunto de padrões de comportamento, crenças, conhecimentos, costumes etc. que distinguem um grupo social”. A identidade profissional constrói-se também através da experiência, isto é, no exercício concreto da profissão, em permanente interação com os restantes indivíduos do mesmo grupo profissional.

Também a instituição profissional tem um peso preponderante na construção dessa identidade, uma vez que consiste numa unidade complexa de aprendizagem (Dubar, 1997) e que contribui indubitavelmente para a estruturação da identidade profissional organizacional, reforçando o sentimento de pertença, que se manifestará tanto maior quanto maior for a identidade coletiva e relacional do sujeito. Esta identidade, desde que gratificante e segura, permite a apropriação dos valores do campo profissional e possibilita que o sujeito se identifique como um dos elementos do grupo profissional.

Ainda de acordo com Dubar (1997), a identidade profissional assenta em três dimensões: o mundo vivido do trabalho; a trajetória socioprofissional; e a formação. Esta identidade é criada através da relação do sujeito com a instituição e com o seu passado, ou seja, a identidade pessoal criada até então.

Em suma, “a construção e o desenvolvimento da identidade profissional é um processo individual, personalizado, único, com forte influência contextual, mobilizado por referentes do passado e expectativas relativas ao futuro.” (Alarcão & Roldão, 2008: 34).

Neste sentido, e considerando a profissão docente como uma profissão dotada de características únicas, que lhe são particulares, importa estudar em que consiste esta identidade profissional.

1.3. Identidade Profissional Docente

"Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino".

(Paulo Freire)

De acordo com António Nóvoa (2008), a identidade docente assenta na teoria dos três A, como se pode representar no esquema seguinte:



Figura 2 - Identidade Docente (três A)

Esta conceção salienta o papel da história de vida dos professores para a construção da sua identidade profissional, isto é, assume que a vivência de cada indivíduo vai condicionar a forma como “adere”, “atua” e se “consciencializa”, sendo assim determinante na construção da sua identidade profissional. Atribui ainda importância à profissionalização e à cultura do grupo profissional. No entanto, considera que a história de vida é que vai ser preponderante para a consolidação dos outros dois fatores. Concluindo, Nóvoa considera que a identidade profissional docente é construída com base no contexto sociopolítico, e de acordo com a experiência e o percurso pessoal, podendo esquematizar-se esta conceção da seguinte forma:

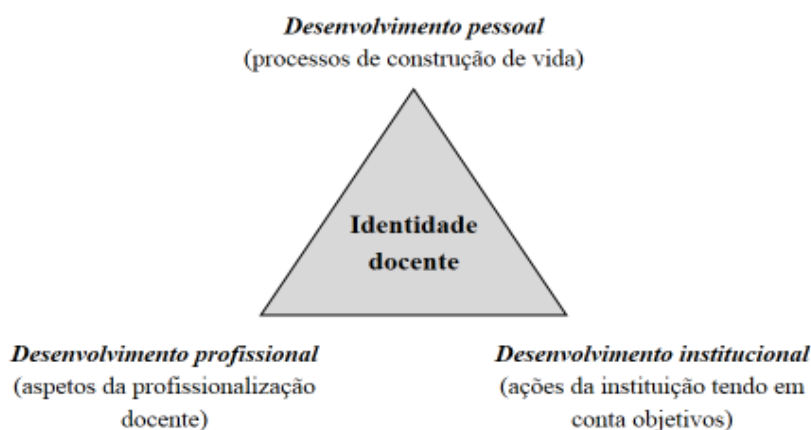


Figura 3 - Identidade Docente (três D)

Ainda de acordo com o mesmo autor, a construção da identidade docente atravessa toda a vida profissional, começando pela escolha da profissão, passando pela formação inicial e pelos contextos onde esta se desenvolve, e configura-se pelas opções que se tomam e pelas experiências profissionais que se vão tendo ao longo da vida.

Daí parecer-nos importante referir que, de acordo com Isabel Alarcão e José Tavares (2010), para um professor desenvolver as competências que fazem parte da sua identidade profissional é preponderante o desenvolvimento do *self*.

Neste sentido, a identidade docente é um processo em constante evolução, pois vai-se construindo na vivência da profissão e na reconstrução de significados que se relacionam com os aspetos anteriormente focados, no que respeita à identidade pessoal. É, assim, um processo dialético e interativo, quer ao nível pessoal, quer ao nível do grupo profissional de pertença.

Para Isabel Alarcão e Maria do Céu Roldão (2008), a construção da identidade é um processo sempre inacabado, em permanente reconstrução e intemporal. De igual modo, a mudança contextual decorrente das mudanças políticas também interfere nessa mesma identidade.

Não obstante, há algo de que os autores que se debruçam sobre esta temática comungam: a questão da formação. É a formação que formaliza uma ação capaz de proporcionar mudanças de práticas docentes, no sentido de construir e concretizar atuações pedagógicas de forma a conseguir atingir os objetivos definidos para a educação escolar. Ou seja, “o envolvimento pessoal é fundamental na construção da identidade docente” (Alarcão & Roldão, 2008: 25) mas “envolvimento pessoal não implica individualismos. Antes pelo contrário (...) emerge a partilha de experiências e saberes como elemento formativo fundamental” (Alarcão & Roldão, 2008: 25).

É aqui que o supervisor pode desempenhar um papel crucial, ao fomentar e proporcionar esse mesmo envolvimento pessoal no sentido de permitir uma troca de experiências mais enriquecedora, que, por sua vez, irá contribuir para um crescente envolvimento pessoal.

Neste sentido, podemos considerar que o Supervisor vai desempenhar uma função fundamental no processo de formação e desenvolvimento da identidade profissional docente, dado que essa mesma formação não se esgota na inicial, mas vai ocorrendo ao longo de todo o percurso profissional.

2. Supervisão pedagógica: Definições e conceitos

“Eu não posso ensinar nada a ninguém, eu só posso fazê-lo pensar.”

Sócrates

A Supervisão de professores pode ser definida como:

o 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. Depreende-se desta noção que a supervisão tem lugar num tempo continuado, pois só assim se justifica a sua definição como processo. Tem um objetivo: o desenvolvimento profissional do professor. E situa-se no âmbito da orientação de uma ação profissional; daí chamar-se-lhe também ORIENTAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA. (Alarcão & Tavares, 2010: 16).

A nossa opção por utilizar como base de trabalho esta definição de Supervisão deveu-se, sobretudo, ao facto de nela se realçar a componente de orientação de prática pedagógica como um processo continuado, ao longo de toda a carreira docente. Considerou-se aqui a definição apresentada na sua vertente de processo de orientação contínua, e não (exclusivamente) na vertente de formação inicial.

Estes autores, no decorrer do seu estudo, encontraram práticas de supervisão que agruparam em nove classificações: a) o cenário da imitação artesanal; b) o cenário da aprendizagem pela descoberta guiada; c) o cenário behaviorista; d) o cenário clínico; e) o cenário psicopedagógico; f) o cenário pessoalista; g) o cenário reflexivo; h) o cenário ecológico e i) o cenário dialógico.

O *cenário da imitação artesanal* é um modelo que tem subjacente a “autoridade do mestre e da imutabilidade do saber, associados à crença na demonstração e imitação como a melhor maneira de aprender a fazer.” (Alarcão & Tavares, 2010: 17). Este modelo supervisivo, apesar de se ter revelado bastante eficaz durante largas décadas, foi caindo em desuso dada a generalização do ensino e a consequente necessidade cada vez maior de expandir a formação de professores, o que, para além de envolver uma maior exigência de conhecimentos nos domínios interdisciplinar e transdisciplinar, revelou uma existência escassa do número de “mestres” a serem imitados. Além disso, este cenário “assentava na ideia da existência de bons modelos e na perpetuação dessas qualidades através da imitação.” (Alarcão & Tavares, 2010: 18), o que,

pelos motivos atrás expostos, tornou cada vez mais difícil a definição de um “bom modelo” a seguir. O professor devia seguir de forma passiva o que lhe era imposto como o exemplo do modelo de boas práticas pedagógicas.

Foi neste contexto de evolução educativa que surgiu o *cenário da aprendizagem pela descoberta guiada*, modelo este cujos pressupostos estiveram na base da criação dos Ramos Educacionais nos anos 60. Este cenário supervisivo pressupunha que o professor tivesse conhecimento dos modelos teóricos de ensino e, para além disso, os observasse a serem postos em prática por outros professores. No entanto, apresenta problemas que se prendem com a integração da teoria e da prática, apesar de reconhecer o papel ativo por parte do professor na sua atitude heurística, o que lhe permite inovar com base na aplicação prática dos princípios apreendidos e na reflexão sobre a sua aplicabilidade em contexto.

Tendo em consideração a necessidade de adaptar os modelos apreendidos ao contexto próprio de cada caso de ensino-aprendizagem, e considerando ainda a dificuldade que existe em pôr em prática toda uma panóplia de conhecimentos apreendidos, numa profissão que envolve um tão grande número de variáveis, sobretudo ao nível da formação inicial de professores, surge o conceito do *cenário behaviorista*, que consiste em trabalhar isoladamente competências de ensino, através da consecução de objetivos muito bem definidos, cuja consecução deve ser depois observada e discutida clinicamente, constituindo este cenário uma técnica pedagógica de *micro ensino*, amplamente desenvolvida no sistema americano dos anos 60. Neste cenário aborda-se a prática pedagógica de uma forma gradual e clínica, mas criando pequenos micro sistemas de aprendizagem, o que inviabiliza a formação pedagógica como um todo, compartimentando-a.

Estes três primeiros cenários apresentados destinam-se, pelas sua génese, quase exclusivamente a uma supervisão que se realiza na formação inicial de professores, focando-se assim no *ensinar a ensinar*.

O *cenário clínico*, desenvolvido no final da década de 50 na Universidade de Harvard, consiste na colaboração entre o supervisor e o professor na observação e análise de situações de ensino, o que faz com que este modelo seja mais apropriado em termos de formação contínua de professores, pois supervisor e professor analisam as informações recolhidas no decorrer das unidades de ensino, atribuem-lhes um significado e decidem sobre o rumo a seguir. Este

trabalho é feito com base numa estreita colaboração, em que o supervisor funciona como elemento de ajuda e não de modelo, como em cenários anteriormente descritos.

Um pouco diferente do anterior, é o *cenário psicopedagógico*, que apesar de ter por base o mesmo tipo de atuação que o cenário clínico, difere deste por ter na sua génese a necessidade de influência do ensino do supervisor na aprendizagem do professor. De qualquer forma, este modelo aproxima-se do modelo clínico pois também pretende identificar e resolver problemas da prática docente. Todavia, mais uma vez, a sua aplicabilidade faz sentido, sobretudo, na fase da formação inicial de professores.

No *cenário pessoalista*, “a formação de professores deve atender ao grau de desenvolvimento dos professores em formação, às suas percepções, sentimentos e objectivos” (Alarcão & Tavares, 2010: 34), ou seja “deve organizar experiências vivenciais e ajudar os professores a refletir sobre elas e suas consequências assim como sobre as percepções que delas têm os intervenientes, sobretudo o próprio professor” (Alarcão & Tavares, 2010: 34). Neste contexto, a noção primordial é que cada um é o seu próprio modelo. Mais uma vez, esta técnica supervisiva visa sobretudo as situações de formação inicial docente.

O processo formativo intrínseco ao *cenário reflexivo* “combina ação, experimentação e reflexão sobre a ação, ou seja, reflexão dialogante sobre a observação e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando” (Alarcão & Tavares, 2010: 35). Desta forma, “o papel dos supervisores é fundamental para ajudar os estagiários a compreenderem as situações, a saberem agir em situação e a sistematizarem o conhecimento que brota da interação entre a ação e o pensamento” (Alarcão & Tavares, 2010: 35). É um cenário de natureza construtivista que pode ser muito profícuo para a autossupervisão e para a supervisão em grupo de docentes.

O *cenário ecológico* aprofunda as perspetivas reflexiva, desenvolvimentista e humanista da supervisão pedagógica, considerando as dinâmicas sociais e, sobretudo, “a dinâmica do processo sinérgico que se estabelece na interação que se cria entre a pessoa, em desenvolvimento, e o meio que a envolve, também ele em permanente transformação” (Alarcão & Tavares, 2010: 37). No cenário ecológico, a supervisão “assume a função de proporcionar e gerir experiências diversificadas, em contextos variados, e facilitar a ocorrência de transições

ecológicas que (...) se constituem como etapas de desenvolvimento formativo e profissional” (Alarcão & Tavares, 2010: 37).

Quanto ao *cenário dialógico*, cujas fundações serão aprofundadas no terceiro capítulo do presente enquadramento teórico, este acaba por “compilar” aspetos relevantes de vários cenários anteriores, como o cenário clínico, o pessoalista, o reflexivo e o ecológico, mas “acentua a dimensão política, emancipatória da formação” (Alarcão & Tavares, 2010: 40).

Este último cenário torna-se assim, em nosso entender, aquele que é mais completo no que respeita a uma real efetivação da prática supervisiva na escola da atualidade, pois exerce-se sobretudo na análise dos contextos de aprendizagem e considera os professores como agentes fundamentais no seu processo formativo, em que o diálogo construtivo deve estar na base da troca de saberes e experiências, em que as partes constroem o todo, sendo o todo fundamental para a construção das partes (considera-se como “todo” a comunidade profissional do grupo, departamento ou outro, e as partes cada um dos professores que a constitui): “Esta abordagem dialogante e contextualizadora situa-se na linha da consciencialização do coletivo identitário dos professores e não numa conceção hierarquizada do supervisor em busca do que está a necessitar de correção na atuação do professor” (Alarcão & Tavares, 2010: 40). A questão da “autoridade do supervisor advém da sua *expertise*, do seu conhecimento do mundo profissional e das suas competências interpessoais” (*Idem*).

3. Dialogismo e Supervisão Pedagógica

“Não há mestre que não possa ser aluno.”

Baltasar Gracián Morales

Se considerarmos a visão do papel do supervisor pedagógico como alguém que tem a função de “ajudar o professor a ensinar e a tornar-se um bom profissional para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais” (Alarcão & Tavares, 2010: 59), perceberemos então a importância do Dialogismo no processo de supervisão pedagógica, sobretudo no quadro de

um *cenário dialógico*, dado que o supervisor terá uma função de fomento de troca de experiências, em que as relações são fundamentais e onde o espaço de partilha se torna de importância primordial.

A abordagem dialógica aplicada à Supervisão Pedagógica, de acordo com Waite (1995), consiste em dar ao diálogo uma importância muito significativa na construção da cultura e conhecimento dos professores. No entanto, para o mesmo autor, este diálogo não faz sentido descontextualizado dos ambientes escolares e sociais que concorrem para o exercício da profissão docente.

O mesmo autor considera os professores como agentes sociais, tendo assim a obrigação moral de fazerem ouvir a sua voz de forma contextualizada e de acordo com o seu conhecimento profissional.

Também de acordo com Alarcão & Tavares:

O respeito pela alteridade é assumido e evidenciado na atenção que os supervisores concedem à voz dos professores. Esta abordagem dialogante e contextualizadora situa-se na linha da consciencialização do coletivo identitário dos professores e não numa concepção hierarquizada do supervisor em busca do que está a necessitar de correção na atuação do professor. A autoridade do supervisor advém da sua expertise, do seu conhecimento do mundo profissional e das suas competências interpessoais (2010: 40).

Tal como Waite afirma: “The search for understanding is one of the main goals of dialogic supervision. The goal is for the teacher to understand the supervisor’s perspective and for the supervisor to understand the teacher’s perspective” (1995: 133).

Assim, com uma abordagem dialógica da supervisão pedagógica potencia-se uma maior abertura para a mudança, para o respeito pela individualidade, que concorre para um espírito mais aberto, franco e positivo, no sentido de se conseguir professores colaborativos, reflexivos e felizes no desempenho das suas funções, tão abrangentes e importantes na construção das sociedades vindouras, pois para além de formar (proporcionar a aquisição de saberes e conteúdos disciplinares), têm mais que nunca o papel de educar (o que passa pela promoção de valores culturais, formas de estar e de ser).

Para que este objetivo seja alcançado, a adoção da estratégia dialógica é fundamental, pois permite o diálogo construtivo entre pares e entre professores e supervisores, o que possibilitará

uma constante mudança e inovação nas práticas profissionais, dado que, como referido anteriormente, essas mesmas práticas serão alvo de constantes análises baseadas no diálogo construtivo que vai possibilitar o crescimento e desenvolvimento profissionais, através da troca de experiências.

3.1. O Dialogismo

O Dialogismo toma como metáfora de base o diálogo, mas diálogo implica algo ainda mais fundamental: a relação. Poder-se-á dizer que este princípio é um elemento fundamental da perspectiva dialógica sobre o ser humano, mas que se aplicará provavelmente aos mais variados domínios da existência. Noutras palavras, para o dialogismo existir é, antes de mais, estar em relação. (D'Alte, Petracchi, Ferreira, Cunha e Salgado, 2007: 13).

São vários os pensadores que se têm debruçado sobre o estudo do Dialogismo, mas de acordo com a obra de Mikhail Bakhtin (1984) e dos seus seguidores, Salgado e Gonçalves (2007) e Salgado (2006), apresentam-nos cinco princípios fundamentais a considerar no processo dialógico, sendo eles:

- Princípio relacional – Diálogo, antes de mais, implica relação, ou seja, dialogismo é estar em relação. As relações comunicacionais e relacionais estão assim na base dos processos de significação e de conhecimento. Desta forma, conclui-se que os significados se constroem a partir da relação e da comunicação tendo como base um determinado contexto.
- Princípio da dialogicalidade –
existência humana e conhecimento humano são sempre produtos e produtores de diálogo, instituidores de processos sociais que sustentam os seus próprios criadores. (...) Por outras palavras, toda e qualquer forma de relação humana e qualquer possibilidade de construção de significado passará pela dialogicalidade. (D'Alte, Petracchi, Ferreira, Cunha e Salgado, 2007: 14).

No entanto, há que distinguir dois tipos de relações neste princípio: a relação monológica, em que existe uma tentativa de um dos interlocutores anular a reciprocidade do outro (normalmente este tipo de relação é característica de uma

existência de autoridade e poder), ou seja, uma relação que contraria o princípio da dialogicidade em si próprio; e a relação dialógica efetiva, em que existe uma troca de significados ou mesmo uma construção conjunta destes.

- Princípio da alteridade – Para Cunha (2007), é através da assimilação e consciência da posição do Outro, que o ser humano constrói e esclarece a sua própria posição e existência pessoal, dado que a alteridade faz com que se estabeleçam relações continuadas de tensão e diferença entre os interlocutores.
- Princípio contextual – O contexto social, histórico e cultural em que o dialogismo ocorre vai interferir ativamente no diálogo que é estabelecido, dado que as experiências passadas e as expectativas de futuro inferem e interferem na construção de significados a que a dialógica induz.
- Princípio dinâmico – Segundo Salgado (2006), existe um processo dinâmico de constante transformação que vai denotar-se na construção e reconstrução de significados e de existência pessoal, implícita no processo dialógico.

Em pleno século XXI, vivemos num mundo a que muitos apelidam de “aldeia global”, e no que respeita à escola e ao trabalho desenvolvido pelos professores no processo de ensino-aprendizagem, não se pode descurar a importância do trabalho de equipa e da troca de experiências, dado que se trata de uma comunidade aberta e sempre sujeita a alterações sociais e políticas, que exigem uma constante evolução e atualização.

Assim, torna-se premente que o Dialogismo esteja presente de uma forma ativa e pró-ativa nas relações entre professores, e, claramente, que seja promovido por quem exerce o cargo de supervisão, como impulsionador e mediador dessas mesmas relações, com vista a uma constante aprendizagem, atualização do conhecimento e concertação de práticas que considerem as sempre novas exigências da sociedade atual.

3.2. Conceito de equipa associado ao trabalho colaborativo

Para a existência do cenário dialógico na escola, há que considerar o corpo docente como uma equipa que funciona em múltiplas vertentes. Essa equipa pode ser a que trabalha com determinada turma, materializada no Conselho de Turma, pode ser a que trabalha no âmbito de um mesmo Departamento Curricular, ou, ainda, a mais restrita, quando exerce o seu trabalho em grupo disciplinar.

É assim importante clarificar em que consiste, afinal, uma equipa e o que a diferencia de um conjunto de pessoas que exercem uma mesma profissão, isto é, definir o que é uma equipa, tentar perceber quais as características que fazem de um conjunto de pessoas que interagem entre si uma equipa.

De acordo com uma das definições do Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, equipa é um “conjunto de pessoas que se dedicam à realização de um mesmo trabalho”.

Já de acordo com Marcia Hughes e James Bradford Terrel (2009), o conceito de equipa torna-se muito mais abrangente, o que o distingue daquilo que é um grupo, algo muito diferente do que aqui se pretende definir.

Assim, para estes autores a existência de uma equipa pressupõe a presença de objetivos comuns, produtividade, um número mínimo de duas pessoas, uma determinada longevidade e a existência de poder.

Relativamente aos objetivos, os autores referem que são essenciais para a existência da equipa, dado que, sem eles, não existe o conceito de missão, o conceito de razão de ser. Logo, a falta de objetivos pode provocar, e normalmente provoca, a disfuncionalidade da equipa.

A produtividade está relacionada com o *feedback* do trabalho desenvolvido e da consecução ou não dos objetivos definidos. Este *feedback* vai interferir diretamente com a motivação, outro fator fulcral para o trabalho construtivo de uma equipa, pois pessoas motivadas são mais felizes, mais realizadas e, como consequência, tornam-se mais produtivas e empenhadas na realização das suas tarefas.

Relativamente à questão da longevidade, estes autores propõem que não há uma extensão de um tempo padrão para a existência de uma equipa. Claro que focando a nossa atenção na organização escola, a equipa tem sempre de existir ao longo do tempo, o que não inviabiliza que haja alteração ao nível dos seus elementos, até porque, de acordo com o sistema vigente de colocação de professores, essa rotatividade é algo inerente à profissão docente.

Quanto ao último ponto focado, o poder, este encontra-se patente em duas formas – autoridade e influência – ferramentas essenciais para o desenvolvimento das capacidades da inteligência emocional e social das equipas.

3.3. Valor da inteligência emocional e social para as comunidades educativas de aprendizagem

O que é a inteligência emocional e social?

De um modo simples, a inteligência emocional e social reflete capacidade de reconhecer e gerir as suas próprias emoções e reconhecer e responder eficazmente às emoções dos outros. Inclui a compreensão da sua comunidade social de um ponto de vista amplo e a capacidade de liderar a mudança e de se adaptar a essa mudança. (Hughes & Terrel 2009:29)

Ainda de acordo com estes autores, são sete os princípios que influenciam o trabalho de equipa e a sua eficiência e eficácia, no que concerne a inteligência emocional e social.

Deste modo, é fundamental que todos os membros da equipa tomem consciência que devem conhecer as suas emoções e compreendê-las, devem saber gerir e expressar as suas próprias emoções de forma intencional, devem revelar capacidades para compreender e respeitar as emoções dos outros, assim como influenciar e interagir com os outros. Devem também reconhecer que os relacionamentos obrigam à existência de sensibilidade e de respostas assertivas, e, por último, compreender que a inteligência emocional e social influencia a capacidade dinâmica de lidar com a mudança.

Para os autores anteriormente referidos, uma equipa deve possuir sete capacidades ao nível da inteligência emocional e social, sendo elas:

Identidade de equipa

“Conhece-te a ti mesmo.”

Oráculo de Delfos

Para que esta identidade exista, é necessário que os membros da equipa se identifiquem com ela, o que vai permitir que a mesma “se torne um organismo de resolução de problemas que é maior do que a soma das suas partes.” (Hughes & Terrel, 2009:53). Este sentido de pertença vai proporcionar fortes alianças que vão permitir um esforço colaborativo construtivo e sustentado. A identidade de equipa quando devidamente consolidada, permite ainda um forte sentido de compromisso e de aceitação mútua, em que uma das capacidades mais importantes para a consecução dos objetivos propostos, é a resiliência, pois esta consegue coesão em ultrapassar dificuldades e capacidade de adaptações à mudança.

Motivação

“Tudo aquilo que buscas, encontras; aquilo em que te esforças, floresce.”

Louise Hart

A principal fonte da motivação humana são os objetivos, significando aquilo que queremos alcançar, o estado ou coisa que desejamos. De igual forma, os valores, enquanto princípios morais, constituem também uma fonte primária de motivação. (Pérez, J. 2009)

As emoções são fatores muito importantes para desencadear ou influenciar a motivação, visto esta ser uma forma de suprir as nossas necessidades, através de uma grande vontade que nos leva a caminhar numa determinada direção. Assim, a motivação acontece considerando fatores individuais e ambientais, isto é, as crenças e expectativas dos seres humanos, determinam o seu comportamento.

Deste modo, para que se consiga convergir vontades individuais com as organizacionais, é necessário conhecer cada indivíduo, as características do contexto do trabalho e as práticas da organização para que se consiga perceber como interagem estes três fatores.

A motivação permite maximizar o rendimento, quer individual, quer coletivo, e é o supervisor ou gestor que deve tentar proporcionar as condições necessárias para que os objetivos definidos sejam atingidos com a maior satisfação possível. (Galinha S., *no prelo*).

A motivação humana passou a ser vista como a fórmula capaz de solucionar a maioria dos problemas organizacionais (Bergamini, 1997).

Consciência emocional

“A felicidade é uma escolha consciente, não uma resposta automática.”

Mildred Barthell

Para que uma equipa tenha sucesso, é necessário que os seus membros tenham consciência emocional, pois esta consciência vai permitir-lhes, ao compreenderem as emoções, que o desempenho seja melhorado.

Assim, quando existe compreensão ao nível dos comportamentos evidenciados pelos diversos membros que formam a equipa, tais como a comunicação não-verbal, forma-se uma inteligência emocional colaborativa, o que permitirá uma mais consistente resolução de problemas.

Por isso a necessidade da criação de espaços de diálogo numa atmosfera assertiva onde impere o respeito e a vontade de compreender o outro e de aceitar a sua opinião.

Comunicação

“A confiança, como arte, nunca advém de ter todas as respostas; vem de estar aberto a todas as perguntas.”

Earl Gray Stevens

A comunicação é uma componente fundamental no relacionamento humano. Para que ela seja realmente efetiva e eficaz, há sempre a necessidade que existam emissores,

recetores, uma mensagem, a ausência de ruído, e a descodificação dessa mesma mensagem.

Comunicação é também a forma que as pessoas têm para se ligarem aos outros, transmitindo as suas necessidades e inferindo os desejos dos seus interlocutores. Uma boa comunicação permite estabelecer relações mais fortes e uma maior cumplicidade no relacionamento dos membros da equipa.

Um dos fatores essenciais para a existência de uma boa comunicação é a escuta ativa. Escutar ativamente significa escutar com a razão e com a emoção, escutar o verbal e o não-verbal, e além disso, validar a compreensão daquilo que se escutou, através de uma resposta assertiva. A importância fulcral desta escuta ativa é o estímulo da confiança, o que consequentemente, vai proporcionar relações mais próximas e uma maior capacidade de trabalho colaborativo.

Tolerância ao *Stress*

O stress é um estado ignorante. Acredita que tudo é uma emergência.

Natalie Goldberg

De acordo com o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, *stresse* é o “estado gerado pela percepção de estímulos que provocam excitação emocional e, ao perturbarem a homeostasia, levam o organismo a disparar um processo de adaptação caracterizado pelo aumento da secreção de adrenalina, com várias consequências sistémicas”.

Já para um dos primeiros investigadores a abordar este tópico, Hans Seyle (1974), *stress* é “uma resposta inespecífica do corpo a qualquer exigência de mudança”.

Tolerar o *stress* é assim, ser capaz de conseguirmos proteger-nos dos problemas desagradáveis que vamos enfrentando ao longo da vida.

Num trabalho de equipa, torna-se fundamental aprender a desenvolver a capacidade de tolerar o *stress*, para que as relações que se desenvolvem no seu seio sejam positivas, e para que, num ambiente de bem-estar coletivo, os objetivos definidos pela mesma consigam ser alcançados.

Para Hughes & Terrel (2009: 133):

Uma das formas mais duradouras de construir tolerância ao stress é estabelecendo fortes laços entre os membros da equipa. (...) Ao aprendermos como responder uns aos outros quando em stress, tornamo-nos mais conscientes do nosso padrão de comportamento. Com essa informação chave em mão, podemos começar a remodelar esses padrões.

Resolução de conflitos

“Muitas vezes, ficamos a olhar tanto tempo para a porta que se fechou que não vemos aquela que se nos abriu.”

Hellen Keller

Conflito é “um desafio que envolve a discordância baseada em diferentes perspetivas, valores e prioridades que ganha energia suficiente para perturbar o sistema.” (Hughes & Terrel, 2009:151).

Resolução de conflitos “é o processo empregue por indivíduos e equipas, que enfrentam o desafio, para resolver o assunto. Podem ser utilizados muitos tipos de resoluções, incluindo a cooperação, confrontação, competição e o mais sofisticado, a colaboração.” (Hughes & Terrel, 2009:151).

Nesta perspetiva, podemos considerar o conflito como uma oportunidade, dado que permite a visão de diferentes ideias sobre determinados assuntos, e a sua resolução, consistirá assim numa oportunidade de mudança e do surgimento de novos níveis de sucesso.

Assim podemos concluir que a capacidade de resolver conflitos de uma forma aberta e construtiva, solidifica a coesão da equipa e permite avançar para outros níveis de conhecimento, pois gerir conflitos reveste-se de uma aprendizagem coletiva e processual na construção do conhecimento.

Atitude positiva

“A alegria não está nas coisas, está em nós”

Goethe

O otimismo e a felicidade são ambos aspetos da atitude positiva e partes vitais da inteligência emocional e social. Simplificando, a felicidade é a sua capacidade de se sentir satisfeito hoje. Reflete a sua capacidade para aceitar tudo o que está presente neste momento da sua vida e de se sentir grato por isso. A outra parte do seu humor é o seu otimismo, que é a sua esperança acerca dos resultados futuros. (Hughes & Terrel 2009:172).

Esta atitude positiva, pode considerar-se ter começado a ter uma importância relevante, com o aparecimento da Psicologia Positiva, cujo “pai” é Martin Seligman, autor que fez estudos de campo sobre as emoções positivas como características de caráter e hábitos.

Contrariamente às correntes anteriores desde o Behaviorismo de John Watson, da Psicanálise de Freud, passando pela Teoria Psicossocial de Erikson, a Psicologia Positiva surge como um conceito diferente, em que as vertentes estudadas são as características positivas da pessoa, como um fator preponderante para alcançar o Bem-Estar Subjetivo.

Assim, desde a primeira conferência em Psicologia Positiva, começou a apostar-se fortemente na “investigação sobre a Felicidade, o Otimismo, as Emoções Positivas e os Traços de Personalidade mais saudáveis.” (Galinha e Ribeiro 2005:210). Ora o Bem-Estar Subjetivo constitui um dos elementos fundamentais destes estudos.

Para Seligman, o importante e que estava em falta nos estudos da Psicologia, era o investir, não no sentido de “curar” estados psicológicos negativos, mas sim procurar atingir maiores graus de felicidade, partindo de pessoas cujo estado psicológico se encontrasse na normalidade.

Também Seligman afirmou no seu livro *Authentic Happiness* (2002), o seguinte: “Quando os pessimistas se deparam com obstáculos no local de trabalho, nos relacionamentos (...) desistem. Quando os otimistas encontram obstáculos, esforçam-se ainda mais. Fazem ainda mais.”.

De acordo com Seligman, perante desafios, as pessoas que demonstram uma atitude positiva, são mais perseverantes, mais saudáveis e mais influentes a nível profissional.

Pink, no seu livro “*A Whole New Mind*” (2005), dá especial ênfase à importância de algo para além da satisfação material. Afirmar ainda que uma atitude positiva ajuda as pessoas a procurarem objetivos mais elevados, contribuindo assim para um trabalho de equipa mais profícuo, eficiente e eficaz.

No entanto, não são apenas a inteligência emocional e social que devem ser tidas em conta quando se desenvolve um processo dialógico num trabalho de equipa. Há também que considerar a metacognição e as habilidades metacognitivas presentes nos sujeitos que compõem essa mesma equipa.

3.4. Metacognição e habilidades metacognitivas

A inteligência cognitiva ou cognição, de acordo com o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, é “um dos três tipos de função mental” e consiste num “conjunto de unidades de saber da consciência que se baseiam em experiências sensoriais, representações, pensamentos e lembranças”, ou seja, é uma “série de características funcionais e estruturais da representação ligadas a um saber referente a um dado objeto”.

Assim, para o desenvolvimento da capacidade dialógica, há que ser capaz de “pensar sobre o pensar”. Significa isto que deve existir um conhecimento sobre o próprio conhecimento e, para além disso, uma regulação ou monitorização cognitiva, que favorece a capacidade de avaliar a execução de determinada tarefa e de proceder a correções quando necessário – a metacognição. A metacognição consiste, assim, num processo de avaliação e orientação das operações cognitivas (Campione, Brown e Ferrara, 1982, citados em Neimark De Lisi & Newman, 1985).

Podemos, em suma, considerar que o Dialogismo em contexto relacional entre professores e supervisores contempla várias vertentes que, se podem esquematizar da seguinte forma¹:

¹ Esquema apresentado pela Professora Doutora Sónia Galinha numa aula de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem do Adulto, em 03/06/2011, no âmbito do Mestrado em Supervisão e Orientação Pedagógica.



Figura 4 - Construção do self

Se considerarmos este processo em três diferentes vertentes, conforme explicitadas no esquema anterior, a metacognição vai permitir agir de um ponto de vista intraindividual (conhecer-se a si próprio, as suas limitações e competências enquanto ser cognitivo), interindividual (conhecer as diferenças cognitivas entre si próprio e o outro) e comunitário (conhecer o que é comum numa determinada comunidade, neste caso, a cultura da escola em que se está inserido). A partir deste conhecimento, é possível orientar as operações cognitivas, estabelecendo assim uma dialética entre as inteligências emocional, social e cognitiva (Flavell, 1987: 24), o que vai proporcionar o sucesso do processo dialógico.

Todas as capacidades apresentadas neste capítulo vão ser essenciais para o exercício do cargo de supervisor pedagógico e, a mesma vai ser crucial no processo de construção da identidade profissional docente.

4. A Supervisão na Construção da Identidade Profissional Docente

"O importante não é correr atrás das borboletas, é cuidar do jardim para que elas venham até você."

Mário Quintana

Se encararmos a visão do papel do supervisor pedagógico como alguém que tem a função de “ajudar o professor a ensinar e a tornar-se um bom profissional para que os seus alunos aprendam melhor e se desenvolvam mais” (Alarcão & Tavares, 2010: 59), este vai ter um papel fundamental sobretudo no que respeita à formação, quer no que se refere à formação inicial, quer no que se relaciona com a formação contínua, a qual é aqui considerada como principal objeto de estudo. Afinal, como referido anteriormente, a identidade profissional docente é algo que se constrói ao longo de toda a carreira, não se limitando a um determinado ponto na história profissional de cada um.

Assim, o Supervisor deve ser um elemento facilitador da integração e desenvolvimento profissional, de forma a permitir uma maior agilidade na resolução de problemas. Ao facilitar esta agilidade, será permitido aos professores alcançarem um maior equilíbrio, uma melhor convivência profissional, e ainda um saber e um saber-fazer mais conscientes e eficazes (Alarcão & Tavares, 2010).

Neste contexto, o processo dialógico mantido entre Supervisores e supervisionados contribui de forma fundamental para o processo de construção da identidade profissional docente, dado que assenta num espírito continuamente reflexivo, interativo e relacional que convergem para a constante reconstrução da identidade pessoal, profissional e social, todas elas interligadas nos sujeitos.

A construção do conhecimento pessoal e profissional resulta, assim, da *reflexão na ação*, na *reflexão sobre a ação* e da *reflexão sobre a reflexão na ação* (Alarcão, 1996). Desta forma, *reflexão na ação* consiste num diálogo constante com a situação, enquanto a mesma decorre. Esse diálogo vai permitir, assim, a formulação e reformulação da ação. *Reflexão sobre a ação* é o passo seguinte, isto é, uma ação retrospectiva, onde se vai proceder a uma análise baseada em perspetivas diferentes. A *reflexão sobre a reflexão na ação* será o processo que permite formular ações futuras que, sofrerão todo o processo aqui descrito, e assim sucessivamente.

Todo este processo de construção de conhecimento, através da sua desconstrução e reconstrução constantes, processo esse que é permitido pela compreensão do que se faz e porque se faz, consiste assim num “processo que leva o profissional a progredir no desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer” (Alarcão, 1996: 17).

Em jeito de síntese:

Começámos a apresentação deste trabalho de investigação com um poema de autoria desconhecida como o nome de *Ser Professor*, e tal como quem o escreveu, também a nós nos parece que *Ser Professor* é ser de tudo um pouco, é ter vários papéis em simultâneo, é ser artista num teatro em que existe muita gente a contracenar, e onde se é constantemente julgado por muitos olhares, é viver em constante relação com alunos, colegas, consigo próprio.

Todas as pessoas são dotadas de uma individualidade própria, que as distingue de todas as outras. Todas as pessoas vão construindo a sua personalidade à medida que vão crescendo e vivendo em relação com o outro, com o meio que as envolve, que as rodeia, que as “molda”. Tal como Rousseau afirmava: “O Homem é um produto do meio” em que vive, em que está inserido. Nesse meio existem muitos fatores que vão influenciá-lo na construção da sua própria identidade.

Tal como referido no início do enquadramento teórico do presente estudo, o autoconceito, a autoestima e a autoavaliação preconizados por Félix Neto (1998), definem a nossa identidade pessoal e as percepções que temos sobre nós próprios e sobre os outros, são algo que está intimamente ligado com os grupos sociais em que estamos inseridos e com os quais temos uma maior ou menor ligação, um maior ou menor sentido de pertença.

Assim, tal como num jogo de *ping-pong*, as nossas atitudes vão influenciar o universo que nos rodeia e, os *feedbacks* que recebemos vão interferir nas atuações que vamos ter a partir daí.

Antes de mais somos pessoas, mas vivendo em sociedade, somos parte integrante dos grupos de interação, em que um dos que nos absorve durante mais tempo nos dias de hoje é, precisamente, o grupo profissional.

Para que exista uma cultura de grupo profissional na classe docente, é imprescindível que os docentes interajam como uma verdadeira equipa, conforme proposto por Hughes & Terrel (2009).

Para a existência de uma equipa é necessário que os seus membros sejam dotados de competências emocionais e sociais que vão sustentar relações dialogantes e de cooperação com vista a alcançar determinados objetivos, num espírito de esforço coletivo e direcionado para um

mesmo fim. Para isso, também as competências de índole cognitiva têm de estar presentes, pois só pessoas conscientes dos seus processos de pensamento poderão alterar ou não o necessário para contribuir de forma sólida para esse mesmo trabalho de equipa.

É nesta perspetiva que a supervisão pedagógica pode desempenhar um papel fundamental, no sentido de facultar e fomentar a dialética necessária que permita conduzir ao sucesso das interações que vão permitir um desempenho mais eficaz das funções docentes, no sentido de, utilizando a participação de todos, permitir um crescimento profissional em que a partilha consiste numa importante base de dados.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

1. Metodologia de investigação

Tal como começámos por mencionar na Introdução desta dissertação, o objetivo principal deste estudo é *Conhecer a percepção docente relativamente à Supervisão Pedagógica*. Para que fosse possível alcançar o objetivo descrito, foram delineados outros, de natureza menos abrangente:

- Conhecer o conceito docente de Supervisão Pedagógica;
- Identificar a relação da Supervisão Pedagógica com a prática docente;
- Averiguar se, e de que forma, a Supervisão Pedagógica influencia o processo de construção identitária docente;
- Aferir as características de índole relacional (social e profissional) esperadas na Supervisão Pedagógica.

Perante estes objetivos de estudo, utilizou-se uma metodologia de investigação de índole predominantemente qualitativa, assente num estudo de caso.

O caso é constituído por docentes de diferentes grupos disciplinares, diferentes níveis de ensino e diferentes experiências profissionais, assim como com diferentes vínculos laborais, de uma escola E. B. 2,3 da região de Santarém.

As técnicas de recolha de dados utilizadas na presente investigação foram a entrevista semiestruturada exploratória e um questionário de atitudes e opiniões com uma escala de tipo Likert.

Pretendeu-se, assim, através do conhecimento empírico dos entrevistados, e tendo em conta a realidade contextual, temporal e espacial do objeto de pesquisa, chegar a proposições que viessem a inferir atitudes generalizadas no *locus* em referência. Dessas proposições tornou-se, então, possível determinar a eventual necessidade de consolidação ou modificação do perfil do Supervisor no *locus* em estudo. Essas proposições poderão depois ser testadas num universo mais abrangente, num estudo posterior.

Trata-se, assim, de um estudo de caso, em que se pretende examinar o fenómeno em causa dando-se ênfase ao contexto natural.

1.1. O Estudo de Caso

Cada vez mais utilizado na investigação em Ciências Sociais e Humanas, o estudo de caso é uma abordagem metodológica cujo “plano de investigação (...) envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o “caso”.” (Coutinho, 2011:293).

E o “caso” pode ser “um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação! (...) uma decisão, uma política, um processo, um incidente ou acontecimento imprevisto,” (Coutinho, 2011:293).

No presente estudo optou-se por um estudo de caso intrínseco, segundo a tipologia definida por Stake (1995), que consiste na tentativa de tentar compreender o caso em particular, por este se revestir de um interesse que lhe é intrínseco.

A finalidade da pesquisa num estudo de caso é holística pois pretende apreender o caso em estudo naquilo que faz de si único e particular, e também na sua globalidade enquanto caso (Coutinho, 2011). Por isso mesmo, no estudo de caso, o caso é examinado em detalhe e profundidade, não esquecendo o contexto natural em que se insere, assim como a sua complexidade (Yin, 1994).

Bogdan & Biklen (1994) chegam a fazer a analogia do plano geral de um estudo de caso como se este funcionasse como um funil, em que o investigador começa por, através de uma trama larga de fontes de dados, definir a viabilidade dos mesmos para a consecução dos seus objetivos, procedendo depois à recolha de dados, num sentido de afunilamento dos objetivos a alcançar com o seu estudo, através da exploração e da revisão dos dados recolhidos.

Para isso, neste tipo de investigação procede-se a um estudo de campo interativo, utilizando entrevistas quer formais, quer informais, podendo utilizar-se alguns procedimentos quantitativos, tais como a análise estatística dos resultados obtidos com a escala de atitudes e opiniões de Likert. Estes métodos de recolha de dados permitem interpretar os temas, procurar a existência estruturada de padrões e refletir sobre as opiniões dos participantes.

Durante o processo da recolha de dados, devem utilizar-se diferentes técnicas de investigação qualitativa, para que se torne possível o cruzamento ou triangulação dos dados (Coutinho, 2011),

combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa por forma a que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa dos fenómenos a analisar. (Coutinho, 2011: 208).

Pois, tal como Coutinho afirma (2011: 301), o estudo de caso, assim como a investigação qualitativa em geral, é suscetível do questionamento da sua credibilidade, dado não ser passível de generalizar resultados (validade externa), o processo de recolha de dados não ser reaplicável (fiabilidade) e, dificilmente, se atribuir rigor às conclusões obtidas (validade interna). Por isso se torna fundamental descrever pormenorizadamente todo o processo de investigação, o que nos propusemos fazer durante o mesmo.

De entre os protocolos sugeridos por Flick (1998: 229), optou-se por uma *triangulação metodológica*, aplicando-se a entrevista semiestruturada e o questionário, como instrumentos de recolha de dados, permitindo novas observações.

1.2. Estudos de Representações

Sendo o objetivo principal deste trabalho conhecer as percepções de professores relativamente à Supervisão pedagógica, este caracteriza-se também por ser um estudo sobre representações, pelo que importa explicitar, ainda que muito brevemente (dado ser um campo complexo e sujeito a múltiplos entendimentos dos conceitos), em que consistem os estudos de representações.

O estudo das representações “investiga (...) como se forma e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para (...) interpretar os acontecimentos da realidade quotidiana” (Alves-Mazzotti, 2008: 20). Ao interagirmos socialmente, as opiniões consensuais que vamos produzindo passam a ser conotadas como “teorias do senso comum, como forma de facilitar a comunicação e orientar formas de agir de um mesmo grupo social” (*idem*: 21).

É neste contexto que se procede à formação da identidade do grupo – como no caso da identidade profissional docente –, assim como os seus elementos vão alcançando o seu sentido de pertença ao mesmo (Alves-Mazzotti, 2008).

A noção de representação social foi introduzida por Moscovici em 1961, ao realizar um estudo sobre a representação social da psicanálise. De acordo com este autor, as representações sociais são teorias coletivas sobre o objeto real, isto é, não são apenas opiniões ou imagens, mas “determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das ideias compartilhadas pelos grupos e regem, subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas” (Moscovici, 1978: 51).

Simplificando, a representação social, para este autor, é o processo de intercâmbio entre a percepção e o conceito, sendo a primeira predominantemente social, enquanto o segundo é sobretudo intelectual. Por outras palavras, a representação consiste na atribuição de um “sentido” a uma “figura”.

Ainda de acordo com o mesmo autor, cada grupo social detém o seu próprio universo de opinião que se baseia na imagem ou conceito coletivo que o grupo tem do objeto e na atitude socialmente aceite para com o mesmo. Chega mesmo a ser possível definir o grupo através das suas representações sociais. É neste enquadramento que estudar as percepções de uma grupo de professores sobre a Supervisão pedagógica se revela útil, na medida em que nos permitirá aferir da existência de representações partilhadas (eventualmente até extrapoláveis para contextos – casos – de contornos idênticos) e da pertinência de se agir sobre essas representações para potenciar a ação supervisiva.

Em jeito de conclusão, é importante perceber que a representação é social porque ela é partilhada por um grupo, logo, naturalmente, a percepção/representação que os professores têm relativamente à figura do supervisor pedagógico vai, com toda a certeza, ser partilhada pela maioria dos elementos deste grupo profissional.

No entanto, há que não esquecer que qualquer indivíduo pertence a mais do que um grupo social, o que poderá levar a que as suas representações difiram das dos restantes elementos do grupo, pois o indivíduo atribui diferentes conotações a um mesmo objeto, de acordo com as suas motivações. Isto significa que, ainda que as motivações que o impulsionam estejam na

origem das representações formadas por outro grupo social de pertença, esse mesmo indivíduo pode perceber uma mesma realidade de forma diferente dos restantes elementos do mesmo grupo que é o objeto de estudo. Isto acontece quando o indivíduo apresenta uma maior afiliação com um outro grupo que não está aqui a ser estudado.

Parece-nos claro que “apesar das lacunas e das dificuldades mencionadas, a teoria das representações sociais oferece um instrumental teórico-metodológico de grande utilidade para o estudo da atuação do imaginário social sobre o pensamento e as condutas de pessoas e grupos” (Alves-Mazzotti, 2008: 40).

1.3. O Caso

O caso em estudo é constituído pelos docentes da escola E. B. 2, 3 seleccionada como *locus* de pesquisa.

A escolha deste caso deveu-se ao facto de ser esta a escola onde a investigadora exerceu funções durante vários anos. De acordo com Coutinho, uma das “fontes para a definição de problemas” (2011: 47) consiste no “interesse e experiência do investigador” (2011: 47), levando-o assim a definir um problema que vai conduzi-lo a encetar uma investigação.

A Escola em estudo era, à época da concretização do estudo empírico, sede de Agrupamento, no qual lecionavam cento e seis docentes, desde o Pré-escolar ao 3º ciclo. Na escola em questão, podiam encontrar-se 55 docentes do ensino regular e 21 do ensino especial e técnicos.

Frequentavam o agrupamento cerca de 871 alunos dos vários graus de ensino, sendo 368 do 2º e 3º ciclos, os que frequentavam a escola sede, objeto deste estudo.

A Escola situa-se numa pequena vila maioritariamente de lezíria, na região de Santarém, e cuja população ronda os 5400 habitantes.

Inicialmente constituída por vários Casais e Quintas, de grande importância para o desenvolvimento atual, a localidade onde a escola está implantada é uma região essencialmente agrícola e industrial em que o comércio desempenha um papel preponderante, apesar de evidenciar uma cultura local muito marcada pelas tradições ligadas à terra. No entanto, e de

acordo com o Censo de 1991, apenas 8,3% da população ativa se emprega no setor Primário, o que denota uma economia eminentemente urbana, verificando-se uma distribuição pelos outros dois setores, na ordem dos 34,9% (Secundário) e 56,8% (Terciário), assumindo os serviços um papel cada vez mais importante na economia da freguesia.

Os participantes neste estudo foram, então, os docentes da Escola E.B.2,3, em exercício de funções no 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, pertencentes a diferentes grupos de ensino, à época da concretização do estudo empírico.

Para se proceder à presente investigação, optou-se por diferentes tipos de amostra intencional, de acordo com os instrumentos de recolha de dados que foram utilizados, e tendo em conta que se trata de um estudo preponderantemente qualitativo.

Assim, para a realização das entrevistas, foram selecionados sete docentes de diferentes graus de ensino, grupos disciplinares e departamentos curriculares, que não exerciam cargos Diretivos ou de Coordenação de Departamento. Pretendeu-se fazer incidir esta pesquisa em sete docentes de diferentes situações profissionais e com tempo de serviço diverso e experiências profissionais distintas. Também os seus percursos académicos foram variados e posicionavam-se em variados escalões da carreira docente.

Esta amostra intencional de casos típicos (Coutinho, 2011) baseou-se na intenção de ser possível representar as várias situações profissionais englobadas no caso, conforme descrito anteriormente, com o objetivo de “perceber o que é normal ou está na mediania” (Coutinho, 2011: 290).

Tentou-se desta forma, abarcando uma diversidade de indivíduos, que a amostra fosse o mais representativa possível do caso.

Durante todo o processo de recolha de dados, as maiores dificuldades prenderam-se com a realização das entrevistas, dado que se tornou difícil encontrar tempo disponível, por parte dos entrevistados, para alcançar os objetivos que nos propusemos, isto é, a realização de entrevistas em interação, o que obrigou a uma disponibilidade psicológica e temporal por parte dos mesmos, nem sempre fácil de conseguir. Esta questão limitou de alguma forma a escolha da amostra.

Por outro lado, para a aplicação do outro instrumento de recolha de dados – o questionário – que foi elaborado a partir duma primeira exploração dos resultados obtidos com a aplicação das entrevistas, e depois de se ter denotado quais as respostas padrão que permitiram categorizar os dados obtidos, optou-se por uma amostra probabilística intencional, o que possibilitou “acrescentar alguma credibilidade à amostra” anterior (Coutinho: 2011: 290).

Assim, desde professores contratados até aos do quadro, pretendeu-se constituir uma amostra probabilística intencional abrangente, representativa do universo que constitui o caso em estudo, o que permitiu obter uma maior riqueza de opiniões, dado que este estudo é de vertente maioritariamente qualitativa.

O questionário foi disponibilizado em formato de papel e colocado na sala de professores. O universo dos “respondentes” foi de vinte, abrangendo uma amostra significativa do caso em estudo, pois correspondeu a uma percentagem de cerca de 36,4% dos professores em exercício na escola em estudo (20 de 55 professores do ensino regular).

As amostras utilizadas foram assim de variação máxima, pois pretendeu-se “documentar variações e identificar padrões de resposta comuns” (Coutinho, 2011:290). Ainda de acordo com a mesma autora, podemos considerar que as amostras seleccionadas são do tipo combinado, pois pretenderam viabilizar a “triangulação, flexibilidade.” (Coutinho: 2011: 290), permitindo uma maior fiabilidade dos resultados apresentados.

Recapitulando, de acordo com a classificação proposta por Stake (1995), podemos então definir este como um *estudo de caso intrínseco*, pois desejou-se compreender este caso em particular, dado o interesse intrínseco do mesmo para a investigadora.

1.4. Instrumentos de recolha de dados

Dado que as características desta pesquisa se revestem de uma índole subjetiva, uma vez que se trata de um estudo de caso maioritariamente qualitativo em que se pretende determinar opiniões de carácter pessoal no que respeita à questão levantada, tornou-se necessária a construção de uma entrevista semiestruturada e exploratória. Baseada nos critérios descritos na literatura, como afirmado por Bogdan & Biklen (1994: 134), esta entrevista foi “ utilizada para

recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”.

O carácter exploratório da entrevista deveu-se ao facto de se pretender, a partir dela, construir o questionário a ser aplicado a um universo maior de docentes do caso apresentado.

Esta entrevista pretendeu caracterizar a percepção que os docentes têm do supervisor e, também, aquilo que estes consideram social e profissionalmente importante no perfil de um supervisor, focando a influência que este tem na construção da identidade profissional docente e na sua prática profissional.

Por fim, pretendemos localizar características/comportamentos-chave relacionados com a prática supervisiva, o que permitiu elaborar um questionário de atitudes e opiniões com uma escala de tipo Likert, possibilitando assim inferir comportamentos-chave que são esperados num supervisor, o que poderá, mais tarde, conduzir a um outro estudo, desta vez mais abrangente.

A entrevista (anexo 2) foi dividida em sete partes, cujo cruzamento com os objetivos do estudo se pode observar na tabela seguinte:

Objetivos da investigação	Partes da entrevista
Bloco A – Motivação/legitimação da entrevista, garantindo a sua confidencialidade e os propósitos que pretende alcançar.	
Caracterização dos entrevistados.	Bloco B – Recolha de dados profissionais dos entrevistados
Conhecer o conceito docente de Supervisão Pedagógica.	Bloco C – Compreensão da percepção dos professores face ao conceito de Supervisão Pedagógica.
Averiguar se, e de que forma, a Supervisão Pedagógica influencia o processo de construção identitária docente.	Bloco D – Conhecimento do impacto da Supervisão na construção da identidade profissional docente.

Identificar a relação da Supervisão Pedagógica com a prática docente.	Bloco E – Determinação do papel da Supervisão Pedagógica para a prática docente.
Aferir as características de índole relacional (social e profissional) esperadas na Supervisão Pedagógica.	Bloco F – Aferição das características de índole relacional, aos níveis social e profissional, que os entrevistados esperam do Supervisor Pedagógico.
Bloco G – Agradecimentos e considerações finais.	

As questões apresentadas aos entrevistados pretenderam, assim, para além de contribuir para os objetivos visados, de forma a atingir o objetivo final delineado – Conhecer a percepção docente relativamente à Supervisão Pedagógica –, permitir a categorização apresentada no capítulo 2.1. (Análise das entrevistas), o que por sua vez, possibilitou a definição dos temas a serem abordados no questionário, assim como as questões nele presentes.

O questionário (anexo 5) dividiu-se em duas partes, correspondendo a primeira à caracterização dos inquiridos e a segunda às questões em estudo. Esta segunda parte foi subdividida em quatro temas, de acordo com as categorias elaboradas após uma primeira análise das entrevistas, sendo eles os seguintes, mais uma vez de acordo com os objetivos da investigação:

Objetivos da investigação	Temas do Questionário
Conhecer o conceito docente de Supervisão Pedagógica;	Tema 1 – Conceito docente de supervisão pedagógica.
Averiguar se, e de que forma, a Supervisão Pedagógica influencia o processo de construção identitária docente;	Tema 2 – Relação da supervisão pedagógica com a prática docente.
Identificar a relação da Supervisão Pedagógica com a prática docente;	Tema 3 – Influência da supervisão pedagógica na construção da identidade docente.
Aferir as características de índole relacional (social e profissional) esperadas na Supervisão Pedagógica.	Tema 4 – Características relacionais esperadas na supervisão pedagógica.

Mais uma vez, os temas definidos pretenderam alcançar o objetivo mais abrangente da presente investigação – Conhecer a perceção docente relativamente à Supervisão Pedagógica.

1.5. Procedimentos

Definidos os objetivos do nosso estudo e depois de se proceder a um aprofundamento temático a partir da revisão de literatura, assim como após o estabelecimento de um protocolo de colaboração com a direção do agrupamento onde se procedeu ao estudo (anexo 1), começou-se por construir um guião de entrevista (anexo 2) para aplicar aos sete docentes objeto de estudo, assim como as declarações de consentimento livre e esclarecido (anexo 3) a serem lidas e assinadas pelos mesmos.

Foram estabelecidos contactos diretos com os docentes em causa, e as entrevistas tiveram lugar presencialmente, sendo gravadas em formato áudio e posteriormente transcritas na íntegra e o mais fielmente possível (anexo 4), se bem que tendo os cuidados necessários para manter o anonimato dos entrevistados.

Em seguida iniciou-se a análise dos dados, através de uma abordagem qualitativa (análise de conteúdo), quantificando apenas os aspetos que o permitiam e que foram alvo de uma tentativa de correlação com as respostas abertas, o que possibilitou, posteriormente, a elaboração e aplicação do questionário de escalas de atitudes e opiniões, conforme atrás descrito (anexo 5).

Segundo Bardin (2009), a análise de conteúdo tem lugar em três momentos distintos e sequenciais, sendo eles: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

A pré-análise consistiu numa fase de organização baseada numa sistematização das ideias iniciais, o que permitiu esquematizar, com precisão, a forma de operacionalizar o estudo, isto é “a escolha dos documentos a serem submetidos a análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.” (Bardin, 2009: 121).

Estes fatores estão estritamente relacionados entre si e dependem uns dos outros. Assim, consoante se foi procedendo à delineação dos objetivos, à escolha dos documentos e ao

estabelecimento de hipóteses, assim como dos indicadores que as fundamentam, esquematizou-se todo um procedimento que na fase de exploração do material foi posto em prática.

Na fase da exploração do material, em que “no caso da entrevista, (...) a sua junção constituirá o *corpus* de pesquisa” (Coutinho, 2011: 193), começou-se por proceder a uma categorização, isto é, proceder a uma “transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados em bruto do texto” (Bardin, 2009: 129), cuja análise nos permitiu inferir os resultados com base em toda a revisão bibliográfica.

Essa codificação foi feita, escolhendo categorias, o que possibilitou “atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão...” (Bardin, 2009:129).

Esta categorização e subcategorização foi feita tendo por base uma análise temática em que: “As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico,” (Bardin, 2009:145).

Durante este processo, representou-se de forma simplificada os dados em bruto, permitindo a sua organização, ou seja, ao classificá-los nas respetivas categorias, exclusivas, homogêneas, pertinentes e objetivas, foi possível perceber se as mesmas eram ou não produtivas para a definição de hipóteses e consecução dos objetivos propostos, como referido por Bardin (2009).

Foi a partir de todo este procedimento que se construiu o questionário de atitudes e opiniões com uma escala de tipo Likert (anexo 5).

Por fim, procedeu-se ao tratamento dos resultados obtidos e à sua interpretação. Enquanto na entrevista que “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994: 134), dado o seu carácter exploratório, se tentou fazer uma interpretação exaustiva das respostas apresentadas pelos inquiridos, os questionários foram objeto de um tratamento feito através de operações estatísticas simples, como é o caso das percentagens.

Durante todo este processo, todas as inferências e interpretações realizadas tiveram por base um constante voltar aos pressupostos teóricos que foram sendo definidos aquando da pré-análise.

A fiabilidade dos questionários foi conseguida através da sua submissão a um pré-teste, a três docentes que não integravam o caso em estudo, de forma a concluir da sua clareza e adequação aos objetivos pretendidos e se a sua aplicabilidade suscitava qualquer tipo de dúvidas aquando do preenchimento.

Em seguida, o questionário foi aplicado a um universo de vinte docentes do agrupamento de escolas em estudo. O preenchimento destes questionários não decorreu presencialmente.

A análise dos questionários foi feita quantitativa e qualitativamente. Quantificaram-se os dados suscetíveis desse procedimento.

A elaboração do relatório de investigação teve em consideração os problemas demonstrados por um estudo desta natureza e, por isso, tentou incluir, após a filtragem dos dados obtidos: a definição inequívoca do “caso”; a descrição o mais pormenorizada possível do contexto em que ocorre; a justificação e os objetivos do estudo; a identificação da estratégia; a definição da unidade de análise; a fundamentação dos pressupostos teóricos; a explicação de como se efetuou a recolha dos dados; e, por último, uma descrição em pormenor da análise dos dados (Coutinho, 2011: 302).

2. Resultados do estudo

2.1. Análise das entrevistas

As entrevistas realizadas, depois de aplicadas presencialmente, foram integralmente transcritas, como observável no anexo 4 e, posteriormente, objeto de um estudo minucioso, o que permitiu, de acordo com os objetivos do presente estudo, dividir o seu conteúdo em quatro temas:

Tema 1 – Conceito docente de supervisão pedagógica;

Tema 2 – Relação da supervisão pedagógica com a prática docente;

Tema 3 – Influência da supervisão pedagógica na construção da identidade docente;

Tema 4 – Características relacionais esperadas na supervisão pedagógica.

Depois de feita essa divisão, os dados obtidos permitiram categorizar os referidos temas e, tendo em conta as questões específicas da presente investigação delineadas na introdução desta dissertação:

- a) O que entendem os professores por Supervisão Pedagógica?
- b) O Supervisor influencia a prática docente? De que forma?
- c) O Supervisor influencia a construção da Identidade Profissional Docente? Como?
- d) Que características de índole relacional, aos níveis social e profissional, o Supervisor deve possuir?

Dividimos ainda as categorias em subcategorias, o que permitiu uma análise mais cuidada e pormenorizada dos dados recolhidos. Em seguida, elencam-se e apresentam-se as categorias e subcategorias definidas de acordo com os temas em questão.

Tema 1 – Conceito docente de supervisão pedagógica

Relativamente a este primeiro tema definido, e após uma leitura atenta das transcrições, começa-se por concluir que existe uma certa dificuldade em definir tal conceito. Assim, os entrevistados começaram, maioritariamente, por vacilar na sua resposta, afirmando em vários casos “é um acompanhamento” (entrevista 4) ou “dar apoio a professores novos” (entrevista 1), afirmações que consideramos que remetiam sobretudo para o contexto de desenvolvimento desta atividade, contexto de formação contínua (ou desenvolvimento profissional contínuo) e contexto de formação inicial, respetivamente.

A formação inicial foi apontada como exemplo de um efetivo exercício de supervisão pedagógica por quase todos os entrevistados. No caso da entrevista 2, o entrevistado referiu como cargo supervensivo já exercido o de orientador de estágio, definindo o conceito de supervisão pedagógica como “comportamentos que possam contribuir para a melhoria... do comportamento pedagógico dos docentes...”. Este entrevistado referiu ainda que a supervisão pedagógica existe apenas em contexto de formação, mas essa “formação não se esgota no estágio”, no sentido de sublinhar que a mesma deveria estar presente ao longo de toda a profissão e não apenas nos espaços “formais” de formação. De igual forma, na entrevista 4, o

entrevistado também refere que o exercício de supervisão ocorreu aquando do acompanhamento de estágios por parte do entrevistado. Também o entrevistado 6 referiu como exemplo da vivência da supervisão pedagógica a sua experiência como orientando de estágio, atribuindo a essa experiência uma carga bastante negativa, pois não considerou válido o “processo” que depois veio a conduzir ao “resultado” da avaliação de estágio. No entanto, apesar da conotação negativa que lhe atribuiu neste caso, considera que essa foi uma vivência de supervisão pedagógica muito importante para a sua formação inicial.

Há, no entanto, uma outra relação que é quase sempre estabelecida e que consiste na quase “colagem” entre os conceitos de supervisão pedagógica e avaliação. De referir que um entrevistado, que mencionou a inspeção como um conceito de supervisão pedagógica, colocou ênfase no seu papel de “avaliar para melhorar!” (entrevista 3). Apenas um entrevistado referiu que esta relação não existe, ao afirmar: “... entendo que seja... dar apoio a professores novos... Não é avaliação!” (entrevista 1). Não obstante, todos os outros associaram os dois conceitos, chegando a confundi-los. Um dos entrevistados chegou a referir: “Não vejo outra... Nas escolas onde tenho passado, não tenho visto nada mais.” (entrevista 2), ao responder à questão se “o que existe em termos de supervisão na escola está ligado à avaliação?” De salientar que, nesta mesma entrevista, é dito que a avaliação é uma das componentes da supervisão pedagógica, mas que não deve ser a única, nem uma finalidade em si própria – “qualquer avaliação é no sentido de melhorar, não faz sentido ser de outra forma!”. Também na entrevista 5 é referido que “Supervisão pedagógica será... quem requereu... as aulas assistidas!”. Perante esta definição foi perguntado ao entrevistado se considerava que a supervisão pedagógica estava ligada sobretudo à avaliação de docentes, ao que o mesmo respondeu: “Sim, principalmente a isso! Sim!”. Seguindo o mesmo pensamento da percepção anteriormente indicada, supervisão pedagógica é “verificar... observar... avaliar!” (entrevista 6). Um outro exemplo significativo é: “A supervisão provavelmente fazem os coordenadores! É eles também que avaliam e tudo!” (entrevista 3). Por outro lado, temos também ocorrências que, mesmo referindo outras dimensões da supervisão, deixam patente a percepção de que a avaliação estará na mente da maioria dos professores. Veja-se: “... é um acompanhamento... desde interajuda, de partilha, de conhecimentos, não tanto de avaliação...” (entrevista 4). O facto de a avaliação ser referida nesta tentativa de definição de supervisão significa que a mesma está presente na percepção que o entrevistado tem relativamente a este conceito. Ainda mais porque o mesmo entrevistado referiu ter exercido um cargo supervisivo, quando “fui avaliadora de um colega de grupo.” Nas

entrevistas 3 e 5, mais uma vez, é referida a íntima relação do conceito supervisivo com a avaliação docente. Ao serem questionados sobre quem exerce cargos supervisivos na escola, estes entrevistados responderam que seriam os coordenadores de departamento porque “é eles também que avaliam e tudo! Não é?” (entrevista 3); “Quem nos vai assistir às aulas! (...) Só na avaliação! Nada mais que isso! Só para avaliação!” (entrevista 5). Ainda a entrevista 5 indica-nos que o entrevistado apenas sentiu o exercício da supervisão sobre o seu trabalho quando foi objeto de aulas assistidas, no contexto da avaliação docente. Na entrevista 6 é apresentada uma conclusão com algum interesse, pois o entrevistado afirma considerar que a supervisão corresponde a um processo, cujo objetivo é chegar a um resultado, resultado esse que consiste na avaliação, e que o entrevistado define como “... e depois então os resultados desse processo!”; “Para avaliar, tem que ver o trabalho... do colega!”.

Apesar desta aproximação entre supervisão e avaliação, de uma forma geral, todos os entrevistados referiram as vertentes do acompanhamento e da cooperação, como sendo as que deveriam ser inerentes ao conceito de supervisão pedagógica. Já quando questionados sobre quem exerce supervisão nas escolas, com o intuito de apurar a relação entre o conceito de supervisão por parte dos entrevistados e a existência de cargos supervisivos, a maioria dos entrevistados considera que ninguém exerce essa função. Senão, vejamos, na entrevista 2, relativamente a esta questão, o entrevistado refere: “Não se, não se efetiva!”; e ainda, “Não consigo vislumbrar no sistema de ensino atual.”. Na entrevista 7, o entrevistado definiu a supervisão pedagógica como sendo “... partilha de informação, de dados, de formas de trabalhar...” com vista a uma uniformização de atuações, ou seja, parece-nos possível concluir que colocou o ênfase desta definição na terceira categoria apresentada, isto é, na cooperação entre colegas.

Uma outra categoria que se conseguiu apurar foi a que respeita ao controlo, no que concerne aos procedimentos administrativos, às funções burocráticas e à uniformização de práticas. Na entrevista 1, o entrevistado destaca as funções burocráticas dos coordenadores de departamento, não os considerando como supervisores, como se pode observar pelas suas afirmações: “Ninguém! (...) Os coordenadores de departamento são outros burocratas que... que fazem de correio, digamos na... na comunicação. Servem para levar e trazer e mais nada!”. Saliente-se que este entrevistado mencionou como modelos supervisivos que conhece, fora da escola, os *briefings* e o trabalho em equipa, o que denota não sentir a existência desses procedimentos na

sua atividade profissional. Na entrevista 4, é salientada a supervisão como um processo de fiscalização das práticas profissionais, pois o entrevistado afirma não existir supervisão: “Não há ninguém que se esteja a impor aos outros! Acho que é uma construção de todos! (...) não vejo isto como, como me andem a fiscalizar!”. Parece-nos que esta afirmação denota que, se por um lado o entrevistado considera que a supervisão é uma “construção de todos”, pois também afirma que “o facto de construirmos um teste, em conjunto, em grupo, é uma forma também de supervisão”, por outro, dá a entender que à supervisão está associada uma carga de controlo através de uma fiscalização de práticas que considera não existir, ou por outra, não assumir como válida. Relembramos aqui que, como anteriormente mencionado, este entrevistado referiu ter exercido um cargo supervisivo quando avaliou um colega de grupo. Logo, parece-nos que podemos inferir que este entrevistado associa o conceito de supervisão ao de acompanhamento, passando por uma prática de fiscalização do trabalho dos colegas.

Também na entrevista 6, em que é afirmado: “Talvez a direção!” mas “neste momento não existe essa figura!”, parece existir uma dúbia definição de conceitos, pois o mesmo entrevistado havia dito que apenas vivenciou a supervisão aquando da orientação do seu estágio, mas considera que a supervisão é um processo, cujo resultado consiste no controlo e na verificação de procedimentos e práticas.

Apenas na entrevista 7 são referidos os subcoordenadores de departamento como exercendo cargos que têm inerentes “funções supervisivas”, se bem que o entrevistado considera que o fazem de forma pouco clara.

Por último, no que respeita a este primeiro tema definido, também a IGEC (Inspeção Geral da Educação e Ciência) foi apontada como um organismo que exerce supervisão pedagógica, no sentido de proceder a um controlo de atuações, impondo, muitas vezes, a alteração de práticas, como se pode ler na entrevista 3: “A inspeção quando vem à escola vem ver, como é que estão a correr... o trabalho. E vai... se não está como deveria, dar sugestões!”. De referir que o entrevistado que mencionou a inspeção como um conceito de supervisão pedagógica colocou ênfase no seu papel de “avaliar para melhorar!” (entrevista 3).

Em síntese, pela análise das transcrições é-nos permitido perceber que não foi fácil para os entrevistados definir com clareza o conceito de supervisão pedagógica. Parece-nos que esta dificuldade terá decorrido da existência de um conflito de pensamento devido ao facto de os

mesmos considerarem que o que existe em termos supervisivos de carácter mais formal na escola não corresponde àquilo que seria o pretendido, àquilo que os docentes consideram um verdadeiro exercício de supervisão pedagógica, e que nos parece consistir num trabalho de cooperação e acompanhamento, que passa pela construção conjunta de conhecimento, no sentido do apresentado no enquadramento teórico do presente estudo, e que aponta para a utilidade do Dialogismo para a Supervisão pedagógica.

As várias categorias apuradas na análise das transcrições das entrevistas relativas ao tema 1 – Conceito docente de supervisão pedagógica podem resumir-se na tabela seguinte:

Categorias	Subcategorias
Formação	Inicial Contínua
Avaliação	Observação Fiscalização
Cooperação	Troca de experiências Interajuda Partilha Construção conjunta
Acompanhamento	Apoio a novos professores Orientações/Sugestões
Controlo	Procedimentos administrativos Diretrizes / Uniformização de práticas Verificação
Inspeção (IGEC – Inspeção Geral da Educação e Ciência)	Controlo Alteração de práticas

Tabela 1 – Categorização do Tema 1

Tema 2 – Relação da supervisão pedagógica com a prática docente

Relativamente a este segundo tema, todos os entrevistados, excepto um, referiram que não existe qualquer relação entre a supervisão pedagógica e a sua prática docente, à exceção das questões burocráticas que se prendem com procedimentos administrativos: “Há a supervisão de papéis. O que se vê são papéis!” (entrevista 5). Na entrevista 1, o entrevistado chega mesmo a afirmar que é completamente autónomo no seu trabalho, não sentindo qualquer supervisão sobre si, mas sim “excesso de autoridade”. Afirma também que “os coordenadores de departamento são outros burocratas”. Já na entrevista 2, é afirmado: “Não existe essa situação!” (de supervisão na escola); “Não a consigo vislumbrar no sistema de ensino atual.”, como referido anteriormente. Na entrevista 6, é considerado que quem exerce a supervisão é “...

talvez a direção! (...) Quem é que supervisiona o meu trabalho ou o trabalho dos meus colegas no grupo, acho que ninguém!”. Mais uma vez, na entrevista 7, acentua-se a vertente burocrática da supervisão: “Quando nós na, na escola temos que, que utilizar determinados documentos e fazer todos de determinada maneira, por exemplo, na condução de uma reunião de avaliação, temos que seguir todos aqueles passos, eu acho que é uma forma de supervisão!”.

O único entrevistado a mencionar que considera que a supervisão pedagógica influencia a prática docente afirmou: “Naquela perspetiva que, que eu vejo sempre de, do construtivismo, do acompanhamento, sim! Essa parte sim!” (entrevista 4).

A única entrevista que refere não sentir necessidade de supervisão pedagógica mais uma vez associa o conceito ao procedimento avaliativo, e mais concretamente à observação de aulas, afirmando “Não! Não, porque lá está, porque as minhas práticas letivas, a minha forma de estar dentro da sala, de ensinar não sofre nenhuma alteração só por lá estar alguém a supervisionar! Só porque no fim vou ser avaliada!” (entrevista 5).

Sintetizando, apesar de, como anteriormente referido, a quase totalidade dos entrevistados considerar que a supervisão existente não influencia a prática docente, a não ser nas questões administrativas, seis dos sete entrevistados referiram sentir necessidade da existência “concreta” de supervisão pedagógica. De facto, da leitura das transcrições, arriscamos afirmar que o pretendido pelos docentes em estudo é que exista efetivamente uma supervisão baseada na partilha, troca de experiências, interajuda, tudo isto no sentido de melhorar o desempenho, através de um processo colaborativo entre pares, como podemos observar nas transcrições que se seguem: “no sentido de melhorar (...) o meu desempenho!” (entrevista 6); “Acho que era importante. (...) tudo o que possa contribuir para que nós... sejamos melhores docentes, eu acho que é fundamental! (...) esta partilha acho que é fundamental e não existe, infelizmente” (entrevista 2); “Acho que sim. (...) Para ir melhorando a minha forma de atuar!” (entrevista 4); “Gosto de trabalhar em grupo (...) A partilha! (...) a cooperação, o diálogo (...) A interajuda...” (entrevista 1).

Saliente-se ainda que estes resultados estão em perfeita consonância com os apurados relativamente ao Tema 1, no que respeita ao que os entrevistados pretendem da supervisão pedagógica.

Sistematizando, elencamos as seguintes categorias e subcategorias relativamente ao Tema 2 – Relação da supervisão pedagógica com a prática docente:

Categorias	Subcategorias
Existência	Burocracia (Questões administrativas)
Não existência	

Tabela 2 – Categorização do Tema 2

Tema 3 – Influência da supervisão pedagógica na construção da identidade docente

Na análise das categorias elencadas relativamente ao tema 3, que pretendia apurar se, para os entrevistados, existia ou não alguma influência da supervisão pedagógica na construção da sua identidade docente, é de evidenciar que a única resposta dos entrevistados que versa sobre uma supervisão pedagógica formal foi a da profissionalização, o que corresponde, na maioria dos casos, à formação inicial. No entanto, é de referir que alguns dos inquiridos realizaram a profissionalização em serviço, isto é, já em pleno exercício de funções docentes, e com a prática anterior de algum tempo de serviço. Estes resultados não surpreendem, se cruzados com os do Tema 2, ou seja, se para os entrevistados não existe, no momento atual da sua carreira/desempenho profissional, efetiva supervisão. Neste sentido, podemos também inferir que é atribuído à formação inicial um papel preponderante na construção da identidade profissional, pelo menos no que à supervisão diz respeito. Os entrevistados que referiram a supervisão pedagógica durante a profissionalização como um fator de influência para a construção da sua identidade profissional, elencaram a orientação e o acompanhamento como práticas que o permitiram. Por outro lado, por exemplo na entrevista 1, é referido que a supervisão aparece como segundo fator de importância na construção dessa mesma identidade, logo seguida dos alunos. Mais uma vez, também neste caso, o entrevistado aponta como fonte dessa mesma importância o acompanhamento que existia por parte dos colegas mais velhos, acompanhamento esse que era “tudo menos teoria! E adaptado aos alunos que nós tínhamos...”. De referir que, neste caso concreto, o entrevistado não tinha qualquer experiência na profissão, vindo a realizar a profissionalização em serviço anos mais tarde. “Não era ajuda! Ensinarame a trabalhar!” (entrevista 1).

Relativamente a este tema, foi notória a referência constante a fatores não relacionados com o conceito de supervisão pedagógica, como influentes na construção da identidade docente. A título exemplificativo, a entrevista 2 refere a formação académica e a experiência, que consiste

no conhecimento empírico que se vai adquirindo com o passar do tempo, e que vai permitir adaptar a primeira à realidade. Já a entrevista 3 menciona, da mesma forma, a experiência (anos de serviço), assim como o trabalho com os colegas, aludindo à importância do trabalho dialógico e colaborativo para a construção dessa mesma identidade, pois refere que essa influência se deu na troca de experiências. Este entrevistado referiu ainda: “Eu acho que a minha coordenadora, no fundo, sempre supervisiona!”. No entanto, ao ser questionado em que situações, mais uma vez referiu que apenas o “sente” aquando da avaliação, não identificando qualquer relação entre o exercício da supervisão e a construção da sua identidade docente. No que respeita à entrevista 4, o entrevistado referiu como fatores preponderantes nesse processo de construção de identidade profissional, os alunos e o “gosto pela, por dar aulas! (...) E gosto deste, do ambiente, da escola, do convívio também com os colegas! (...) É todo um conjunto de fatores que fizeram (...) A pessoa que sou hoje enquanto profissional!”. Apenas quando mais uma vez confrontado com a questão: “E quanto à supervisão? Vivenciou alguma situação de supervisão que tenha influenciado a construção da professora que é hoje?”, referiu “... o acompanhamento feito pelo orientador de estágio,...”. O mesmo entrevistado refere ainda que a construção da sua identidade é um processo que se baseia na tentativa/erro: “Vai-se experimentando! E o que vai funcionando, vamos aproveitando!”. Os alunos são várias vezes referidos como fator fundamental na construção da identidade docente, como podemos constatar na entrevista 5: “O estar a trabalhar com alunos e de alguma forma ir influenciar o futuro daquelas pessoas que estão à minha frente.”. No caso desta entrevista, foi expressamente referido que a supervisão nunca exerceu qualquer tipo de influência nesse aspeto. Na entrevista 6 é referida a experiência supervisiva como negativa, aquando do estágio, pois o entrevistado não reconheceu capacidade ao seu orientador para exercer esse cargo supervisivo. Também este entrevistado refere os colegas e os alunos como fatores preponderantes.

Resumindo, para os entrevistados, a supervisão desempenha um papel muito reduzido no que respeita à construção da sua identidade profissional docente, conceito que se percebeu ser pacífico quanto à sua definição, apesar de esta não ter sido formalizada através de uma pergunta específica durante as entrevistas, pois não se afigurava relevante para os objetivos do estudo. Mais uma vez, parece-nos evidente que estes resultados se devem ao facto de, como percecionado nos temas anteriores, os docentes entrevistados não considerarem que a supervisão exista verdadeiramente na escola, a não ser na sua componente burocrática. Quando conferiram alguma influência da supervisão na construção da sua identidade profissional,

contextualizaram-na sobretudo na formação e, dentro desta, especialmente na formação inicial. Esta contextualização afigurou-se-nos preponderante principalmente devido à componente de acompanhamento e cooperação que lhe é atribuída e que já foi exemplificada nos dois temas anteriores.

Na categorização deste tema pareceu-nos pertinente elencar outras fontes de influência para a construção da identidade docente, que não estão diretamente relacionadas com a supervisão, mas que acabam por ter em si implícitos conceitos daquilo que os docentes esperam da supervisão pedagógica. Vejamos então o quadro resumo do Tema 3 – Influência da supervisão pedagógica na construção da identidade docente:

Categorias	Subcategorias
Na profissionalização	Orientação Acompanhamento
Outras fontes de influência	Alunos Antigos professores Colegas Experiência Formação académica Gosto pela profissão

Tabela 3 – Categorização do Tema 3

Tema 4 – Características relacionais esperadas na supervisão pedagógica

Relativamente a este quarto tema categorizado, e dado ser um tema relacionado com as expectativas pessoais de cada um dos entrevistados, foi extremamente complexa a sua categorização, assim como a classificação das várias subcategorias que foram sendo referidas ao longo das entrevistas. Note-se, por isso, que todas as categorias estão interligadas, pois todas elas se inserem naquilo que se entende por supervisão pedagógica num cenário dialógico.

Todos os entrevistados mencionaram como características relacionais mais importantes, as que estão elencadas nas subcategorias pertencentes à categoria da “Cooperação”: a “partilha”, o “diálogo”, a “interajuda” e o “trabalho de equipa”, como aspetos fundamentais e que se inserem no dialogismo referido no capítulo “A Dialógica e Supervisão Pedagógica”, no enquadramento teórico do presente estudo.

No que respeita à categoria “Liderança”, foram referidos como aspetos fundamentais da mesma: a tolerância, a gestão (de conteúdos, métodos e técnicas, pessoas), a distribuição de tarefas e a orientação: mais uma vez, estes estão presentes no conceito de dialogismo.

Na maioria dos casos, as características relacionais relacionadas com a “Cooperação” obtiveram um maior grau de importância por parte dos entrevistados, no entanto, a liderança é referida como um aspeto fundamental para o exercício do cargo: “Também tem que ter um bocadinho de liderança, mas cooperação!” (entrevista 3). Já na entrevista 4 é afirmado: “...uma boa relação pessoal, (...) O gostar de partilhar! O gostar de ouvir! A troca de saberes! A troca de materiais!”. Nesta mesma entrevista, o entrevistado quando questionado nesse sentido, referiu que a liderança: “Poderá ter alguma importância! Mas, se calhar, noventa por cento para a cooperação!”. Na entrevista 7, o entrevistado afirma: “A liderança é importante, mas eu acho que a cooperação é fundamental”.

Destas transcrições parece-nos possível concluir que, de acordo com os entrevistados, estes conceitos se complementam, ou seja, os bons líderes têm, sobretudo, de ser cooperantes. Quando isso não acontece, é referido que a cooperação é mais importante que a liderança, o que nos parece denotar que a liderança é apenas aceite quando não hierarquizada, quando promotora de uma “construção conjunta”. De notar que estes conceitos, antes de serem questionados, surgiram naturalmente por parte dos entrevistados o que, mais uma vez, parece apontar para a dicotomia entre a supervisão autoritária que os entrevistados não reconhecem como legítima e a supervisão baseada numa relação dialógica de trabalho colaborativo.

Três dos entrevistados atribuem a mesma importância a estas duas características, para o exercício da supervisão pedagógica: “A cooperação é fundamental mas o gestor de pessoas tem que ser um líder.” (entrevista 1); “um bom líder, obtém sempre cooperação.” (entrevista 2), referindo que estas características não se podem dissociar. Na entrevista 5, o entrevistado considera que um supervisor deve ser uma pessoa “competente”, “rigorosa” e “dialogante”, conferindo igual importância à cooperação e à liderança, pois, de acordo com as suas palavras: “Ambos! A liderança porque é importante saber liderar! Não se pode supervisionar se não souber mandar, se não souber ser líder! A cooperação também muito importante porque é assim: Se a gente diz “Olha! Tá mal! Tens que melhorar!” Então vamos ajudar a melhorar!”.

Apenas na entrevista 6, o entrevistado considera a liderança mais importante, pois é de opinião que “partilhar, é uma coisa, mas a pessoa depois também tem que ter capacidade de estabelecer os limites...”.

Relativamente à importância das competências emocional, social e cognitiva para quem exerça supervisão pedagógica, e partindo do princípio que sendo professores, os entrevistados têm estes conceitos adquiridos, pretendeu-se aferir se as respostas dadas anteriormente iam no mesmo sentido ao atribuir uma maior importância a esta ou aquela competência. Assim, nesta questão que foi colocada com o intuito de apurar a congruência das respostas anteriormente dadas, a competência mais destacada foi a competência social, o que permitiu validar as respostas anteriormente dadas, dado tratar-se daquela que está diretamente ligada ao relacionamento interpessoal. Um dos entrevistados referiu mesmo que a competência emocional não tem qualquer relevância, pois não a considera fundamental para adquirir a social. Aliás, e mais uma vez relacionando de forma muito direta a supervisão pedagógica com a avaliação de desempenho, até considera que a questão emocional pode levar à falta de objetividade por parte de quem vai avaliar. A competência cognitiva foi colocada em igualdade de circunstâncias relativamente à social, ou então colocada em segundo lugar em grau de importância.

Retomamos aqui a definição que conseguimos construir com base na análise das transcrições das entrevistas, afirmando que o pretendido pelos docentes em estudo é que exista efetivamente uma supervisão baseada na partilha, troca de experiências, interajuda, tudo isto no sentido de melhorar o desempenho, através de um processo colaborativo entre pares.

Finalmente, quando questionados sobre o que mudariam nas figuras supervisivas na escola, as respostas não se relacionaram com características relacionais, mas sim com aspetos práticos do trabalho diário dos docentes. Alguns dos entrevistados mencionaram a falta de tempo como um fator preponderante no não exercício de supervisão pedagógica, sobretudo no que respeita a uma supervisão informal entre colegas do mesmo grupo disciplinar, a qual, de acordo com os mesmos, vai sendo feita nalguns grupos de docência mas de uma forma muito incipiente, dada a dificuldade de encontrar disponibilidade temporal para tal: “Aquilo que se passa, muitas vezes aqui nas escolas, é uma conversa muito informal” (entrevista 2); “O tempo para mim é o mais importante” (entrevista 5) – no sentido em que esse tempo permitiria a existência de um espaço para trabalho colaborativo onde se poderia exercer a supervisão; “Era, era fundamental que,

que nós tivéssemos, por exemplo, tempo, (...) para fazermos esta cooperação! Que nós não temos horas em comum para fazermos esta cooperação!” (entrevista 7) – referindo-se aos elementos do mesmo grupo disciplinar – “O que nós fazemos é aí aos bocadinhos nos intervalos”.

Os entrevistados que consideram que “o supervisor é algo que não existe” (entrevista 1), referiram que, a existir “dava-lhes tempo! Dava-lhes tarefas e dava-lhes competência!” (entrevista 1). Foi também salientado que “o supervisor tem que ser uma pessoa exterior à mecânica toda (...) acaba por conseguir analisar melhor!” (entrevista 6), se bem que nesta transcrição podemos inferir a presença subjacente de uma forte dinâmica avaliativa, sobretudo porque esta afirmação segue uma outra que refere isso mesmo: “Se for supervisor sem a componente da avaliação, para haver isenção (...) Eu, a componente da avaliação, acho que tem que ser um elemento exterior à escola!” (entrevista 6). Uma outra sugestão avançada foi: “acho que poder-se-ia ganhar muito com a criação de uns gabinetes de observação...” (entrevista 2); e ainda: “Um supervisor tem que ter tempo para supervisionar! Não pode ser um indivíduo que tem sete turmas ou oito turmas como eu! (...) Tem que ser uma pessoa sem, sem componente letiva!” (entrevista 6).

Saliente-se também que os que referiram que não mudariam nada, mais uma vez fazem transparecer que associada à perspetiva de supervisão a um nível mais formal consideram sempre um processo avaliativo e não, necessariamente, um espírito de cooperação dialogante, um espaço de partilha e de interajuda como o que supostamente adviria de qualquer alteração que a esse nível fosse feita.

A partir das respostas analisadas procedemos, então, à categorização do Tema 4 – Características relacionais esperadas na supervisão pedagógica, que se pode observar no quadro abaixo.

Categorias	Subcategorias
Cooperação	Partilha Diálogo Interajuda Trabalho de equipa
Liderança	Tolerância Gestão (conteúdos, métodos e técnicas, pessoas) Distribuição de tarefas Orientação

Relacionamento interpessoal	Empatia Honestidade Disponibilidade Simpatia Diplomacia Conselho Capacidade de ouvir os outros Assertividade Distanciamento
-----------------------------	---

Tabela 4 – Categorização do Tema 4

2.2. Análise dos questionários

Tal como referido anteriormente, os questionários foram elaborados com base na categorização dos resultados obtidos através das entrevistas, e organizados de acordo com os temas apresentados na análise das entrevistas da presente dissertação.

No entanto, começou-se por introduzir uma série de questões que permitiram proceder à caracterização dos inquiridos, e que possibilitou demonstrar que a aplicação do questionário se fez a um universo abrangente de situações profissionais.

Apresentam-se, de seguida, os dados mais relevantes para este trabalho.

Caracterização dos inquiridos

1. Idade

Intervalo de idade	Número de inquiridos	Percentagem de inquiridos
20 a 30 anos	0	0%
31 a 40 anos	4	20%
41 a 50 anos	11	55%
+ de 50 anos	5	25%

Tabela 5 – Caracterização dos inquiridos: Idade

Relativamente à idade, a análise dos dados permite-nos concluir que a maioria dos inquiridos se situa na faixa etária dos 41 aos 50 anos, o que corresponde a 55% da amostra.

2. Género

Género	Número de inquiridos	Percentagem de inquiridos
Feminino	16	80%
Masculino	4	20%

Tabela 6 – Caracterização dos inquiridos: Género

Quanto ao género, a grande maioria (80%) dos inquiridos é do género feminino, o que está em conformidade com o facto da profissão docente ser maioritariamente feminina.

3. Profissionalização

Tipo de profissionalização	Número de inquiridos	Percentagem de inquiridos
Via ensino	10	50%
Em serviço	8	40%
Outra	2	10%

Tabela 7 – Caracterização dos inquiridos: Profissionalização

No que respeita à profissionalização, conclui-se que metade dos inquiridos obtiveram a sua profissionalização através de cursos superiores via ensino, correspondendo a outra metade a profissionalizações em serviço ou outros tipos de profissionalização. Salienta-se que é notória a presença de docentes que optaram por uma formação inicial cujo objetivo era, desde o início da sua formação universitária, a profissão docente.

4. Tempo de serviço

Intervalo de tempo	Número de inquiridos	Percentagem de inquiridos
Menos de 5 anos	0	0%
5 a 10 anos	2	10%
10 a 15 anos	2	10%
15 a 20 anos	6	30%
20 a 25 anos	4	20%
Mais de 25 anos	6	30%

Tabela 8 – Caracterização dos inquiridos: Tempo de serviço

No que concerne o tempo de serviço, constata-se que todos os docentes inquiridos trabalham na docência há mais de cinco anos e que 80% dos docentes que responderam ao questionário têm mais de 15 anos de serviço.

5. Nível de ensino

Nível de ensino	Número de inquiridos	Percentagem de inquiridos
2º Ciclo	5	25%
3º Ciclo	13	65%
Ambos	1	5%
Não respondeu	1	5%

Tabela 9 – Caracterização dos inquiridos: Nível de ensino

A maioria dos respondentes leciona o 3º CEB, sendo que um deles leciona ambos os ciclos (2º e 3º), situando-se assim a nossa amostra numa percentagem de 70% para este nível de ensino. Salienta-se que o caso em estudo é uma escola de 2º e 3º ciclos, e que o número de disciplinas ministradas neste último é bastante superior, assim como os grupos de docência que envolve.

6. Cargos de supervisão pedagógica desempenhados

Cargos supervisivos	Número de inquiridos	Percentagem de inquiridos
Nenhum	15	75%
Coordenador de Diretores de Turma	1	5%
Subcoordenador de grupo disciplinar	4	20%

Tabela 10 – Caracterização dos inquiridos: Cargos de supervisão pedagógica desempenhados

Quanto aos cargos supervisivos desempenhados, 75% dos inquiridos referiu não desempenhar nenhum, enquanto que os restantes 25% mencionaram a coordenação e a subcoordenação de grupos disciplinares como cargos de índole supervisiva.

No que se refere aos quatro temas elencados na análise das entrevistas e que constituíram as categorias de base para a construção deste questionário no que concerne ao tema da supervisão, os resultados obtidos estão explanados nos quadros que se seguem.

Para uma melhor compreensão dos dados obtidos, são referidas as questões que constavam nos questionários e às quais os inquiridos deviam responder.

Tema 1 – Conceito docente de supervisão pedagógica

1. Qual a relação dos conceitos seguintes com supervisão pedagógica?

	Nada importante		Pouco importante		Importante		Muito importante		Fundamental	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Formação inicial	0	0%	2	10%	3	15%	6	30%	9	45%
Formação contínua	0	0%	0	0%	7	35%	8	40%	5	25%
Acompanhamento	0	0%	0	0%	4	20%	14	70%	2	10%
Cooperação	0	0%	0	0%	1	5%	11	55%	8	40%
Controlo	2	10%	4	20%	5	25%	9	45%	0	0%
Avaliação	3	15%	1	5%	4	20%	10	50%	2	10%
Inspeção (IGEC)	2	10%	4	20%	12	60%	2	10%	0	0%
Outros	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%

Tabela 11 – Conceito docente de supervisão pedagógica

Relativamente à relação que os inquiridos estabelecem entre os conceitos elencados e a supervisão pedagógica, os dados obtidos permitem concluir que o único que a maioria (45%) considera fundamental consiste na formação inicial. Já os conceitos de formação contínua, acompanhamento, cooperação, controlo e avaliação são considerados maioritariamente pelos inquiridos como conceitos muito importantes para a supervisão pedagógica, situando-se entre os valores de 40% e 70% das respostas.

Também a formação contínua apresenta um valor muito semelhante (40%), mas na categoria muito importante, o que nos permite concluir que, apesar de os inquiridos considerarem que a supervisão pedagógica tem uma relação fundamental com a formação inicial, também a formação contínua se relaciona de forma muito importante com este conceito.

Apesar de, na análise das entrevistas, se ter denotado que os entrevistados referem a inspeção como um elemento que não deve constar da supervisão pedagógica, os inquiridos consideraram este conceito maioritariamente importante, o que se nos afigura, uma vez mais, que apesar de considerarem que a inspeção está intimamente ligada à supervisão pedagógica, talvez pela carga que lhe é inerente no que respeita à avaliação e à inspeção das escolas, não a consideram um conceito fundamental para o efetivo exercício da supervisão pedagógica. Acrescentaríamos ainda que talvez isto signifique o reconhecerem que na prática que vivenciam, a supervisão assume por vezes um carácter inspetivo, o que consideram que não deve acontecer.

Apenas três conceitos foram classificados, globalmente, como pouco e nada importantes para a supervisão pedagógica, sendo eles o “controle”, a “avaliação” e a “inspeção”. Ainda assim, estas foram as classificações com menor representatividade.

Estes dados permitem-nos constatar que é a formação inicial que está intimamente ligada com a noção de supervisão pedagógica, pois 70% dos inquiridos consideram-na fundamental, seguindo-se o acompanhamento, que atingiu um valor de 70% na classificação de muito importante, e a cooperação, com um valor de 55% dentro da mesma classificação. Estes dados parecem demonstrar que os inquiridos pensam que a supervisão pedagógica é fundamental no início da carreira e que, ao longo da mesma, deve passar pelos conceitos de acompanhamento e de cooperação, o que nos permite concluir que, mais uma vez, é a perspetiva do dialogismo que impera nas suas conceções.

2. Segundo a sua experiência, a supervisão pedagógica é exercida nas escolas?

	Número de inquiridos	Percentagem de inquiridos
Não	10	50%
Sim	10	50%

Tabela 12 – Existência de supervisão pedagógica nas escolas

A resposta a esta questão, contrariamente ao que havia sido apurado nas entrevistas, dividiu-se em igual valor nas duas possibilidades de resposta, pelo que se tornou premente uma análise cuidada dos motivos que levaram os inquiridos a selecionar a resposta afirmativa.

Os dez inquiridos que responderam afirmativamente distribuíram as suas respostas pelas seguintes hipóteses, referindo, nalguns casos, mais do que uma (em que os 100% correspondem a um total de 15 respostas dadas).

	Número de inquiridos	Percentagem de inquiridos
Conselho Pedagógico e Direção	1	7%
Diretor	5	33%
Coordenador	4	26%
Subcoordenador de grupo disciplinar	3	20%
Superiores hierárquicos	1	7%
Todos	1	7%

Tabela 13 – Quem exerce supervisão

A maioria dos inquiridos que respondeu afirmativamente considera que a supervisão pedagógica é exercida nas escolas pelo diretor do agrupamento (33%). Segue-se a figura do coordenador de departamento com uma percentagem de 26%, logo seguida do subcoordenador disciplinar (20%) como um elemento que exerce supervisão pedagógica, constituindo estas as figuras de destaque como exercendo cargos supervisivos na escola.

Este quadro afigura-se-nos demonstrativo da dicotomia que existe entre os cargos que efetivamente supervisionam o trabalho dos professores, e aqueles que acabam por permitir o acompanhamento e a cooperação referidos na primeira questão do presente tema. Por um lado, são referidos o coordenador de departamento e o subcoordenador de grupo disciplinar, com um total de 46%. Ora, estes são os cargos que efetivamente têm a capacidade de exercer uma supervisão baseada naquilo que os inquiridos pretendem, o que, de acordo com os dados apurados vai existindo informal e pontualmente. Por outro, 47% são atribuídos a cargos muito mais relacionados com posições de chefia, o que aponta para o anteriormente referido no que respeita ao caráter inspetivo que os docentes atribuem ao exercício da supervisão pedagógica. Da mesma forma, revela-se de interesse perceber que cerca de metade dos inquiridos consideram que a supervisão não existe nas escolas, o que pensamos provar esta mesma dicotomia.

Tema 2 – Relação da supervisão pedagógica com a prática docente

Relativamente a este segundo tema, os docentes inquiridos, na sua maioria, consideram existir uma relação entre a supervisão pedagógica e a prática docente (60%), contrariamente àqueles que referiram não encontrar qualquer relação (40%), como se pode verificar na tabela de resultados apresentada abaixo. Os 60% que admitiram esta relação como existente definiram como aspetos em que tal ocorre o explanado no quadro de respostas apresentado na questão 2.1. e cuja análise apresentamos em seguida.

1. Considera que existe uma relação entre a supervisão pedagógica e a sua prática docente?

	Número de inquiridos	Percentagem de inquiridos
Não	8	40%
Sim	12	60%

Tabela 14 – Existência de relação entre supervisão pedagógica e prática docente

2.1. Aspetos em que a supervisão pedagógica influencia a sua prática docente? (para os inquiridos que responderam afirmativamente na questão anterior)

	Número de inquiridos	Percentagem de inquiridos
Burocráticos	7	44%
Pedagógicos	7	44%
Científicos	2	12%

Tabela 15 – Influência da supervisão pedagógica na prática docente

Nota: Nesta questão, houve inquiridos que selecionaram mais do que uma hipótese, pelo que o universo de 100% se considera o número total de hipóteses assinaladas, isto é, 16.

Os aspetos burocráticos e pedagógicos na relação da prática docente com a supervisão pedagógica foram os mais salientados, obtendo ambos um valor de 44% das respostas dadas. Apenas 12% das respostas apresentaram os aspetos científicos como existentes nessa relação.

Para melhor compreender os resultados obtidos nas questões anteriores, foi solicitado aos inquiridos que apresentassem exemplos concretos em que os aspetos escolhidos relacionam a supervisão pedagógica com a prática docente.

Neste caso, considerámos de maior utilidade transcrever, na íntegra, os exemplos dados, para uma análise mais pormenorizada das respostas.

2.2. Dê exemplos concretos das alíneas que assinalou.

Burocráticos	“Nas orientações que são registadas em ata.”; “Constituição de turmas.”; “Distribuição de serviço.”; “Necessidade de acompanhamento dos registos diários dos alunos – explicitar todos os critérios para apresentação eventual ao supervisor.”; “Elaboração de planificações a médio prazo e por cada aula assistida; relatórios diversos; registo de reuniões realizadas; cumprimento de prazos, etc.”; “Preenchimento de documentos diversos; reuniões.”; “Entregamos na coordenação todas as programações de aula e atividades, relatórios das mesmas.”.
Pedagógicos	“Na preparação das aulas (planificação)...”; “Trabalho de equipa na preparação do ano letivo (materiais, planificação, direção de turma).”; “Nas orientações que são colocadas em prática.”; “Preparação de aulas, produção de materiais de trabalho.”; “Partilha/troca de experiências relativamente às atividades letivas, aos materiais utilizados; esclarecimento de dúvidas em relação aos conteúdos lecionados; correção de “vícios”; etc.”; “Partilha; cooperação; relacionamento interpessoal.”.

Científicos	“Na forma como são preparados/abordados os conteúdos da disciplina.”; “Atualização através de formação contínua.”; “Na situação em que o docente está a ser avaliado.”.
-------------	---

Tabela 16 – Exemplos de influência da supervisão pedagógica na prática docente

Nota: No inquérito número 8 foram assinalados aspetos pedagógicos e no número 20, aspetos burocráticos, sem que os inquiridos tenham exemplificado a sua escolha.

As transcrições apresentadas são reveladoras, uma vez mais, da importância das questões burocráticas e da avaliação de desempenho para a prática docente. Por outro lado, continua a denotar-se que, tal como sugerido por alguns dos entrevistados, a supervisão que vai sendo exercida entre pares, e que se refere a aspetos pedagógicos e científicos, é merecedora de uma real importância para o exercício da profissão docente, o que se pode observar no teor das transcrições aqui elencadas e que denotam a grande importância que é atribuída pelos entrevistados ao efetivo trabalho de equipa.

Passando ao terceiro tema elencado, tentou-se perceber quais os aspetos considerados de maior relevância para a construção da identidade profissional docente, em que o objetivo central era determinar se esses aspetos estavam relacionados com a supervisão pedagógica, ou se, por outro lado, eram aspetos sem qualquer relação com a mesma.

Tema 3 – Influência da supervisão pedagógica na construção da identidade docente

1. Qual a importância que atribui a cada um dos fatores seguintes no processo da construção da identidade docente?

	Nada importante		Pouco importante		Importante		Muito importante		Fundamental	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Profissionalização	0	0%	1	5%	1	5%	11	55%	7	35%
Formação académica	0	0%	0	0%	3	15%	8	40%	9	45%
Gosto pela profissão	0	0%	0	0%	0	0%	3	15%	17	85%
Colegas	0	0%	1	5%	8	40%	8	40%	3	15%
Alunos	0	0%	0	0%	3	15%	10	50%	7	35%
Antigos professores	0	0%	3	16%	9	47%	5	26%	2	11%
Experiência	0	0%	0	0%	1	5%	10	50%	9	45%
Supervisão	0	0%	4	20%	8	40%	8	40%	0	0%
Outros	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%

Tabela 17 – Fatores de influência da supervisão pedagógica na construção da identidade docente

Os fatores dados como fundamentais para esse processo de construção, com maior preponderância no universo dos inquiridos, foram o “gosto pela profissão”, com 85% das respostas, e a formação acadêmica, com 45%. Nestes dois casos, não se estabelece qualquer relação entre estes fatores e os conceitos associados à supervisão pedagógica.

Seguidamente, considerados como muito importantes, foram mencionados os fatores “profissionalização” (55%), “alunos” (50%) e “experiência” (50%).

Com uma igual percentagem de respostas nas classificações de importante e muito importante, foram apresentados os fatores “colegas” e “supervisão”, ambos com 40% das respostas nas duas classificações.

Foi ainda mencionado como um fator importante, os “antigos professores”, apresentando uma percentagem de 47% das respostas dadas.

Relativamente a estes resultados, é de salientar que a “supervisão” foi o único fator elencado que não obteve a classificação de fundamental por qualquer dos inquiridos, o que nos parece um dado de extrema relevância para o presente estudo.

De seguida, foi solicitado que apresentassem uma experiência em que a supervisão tivesse influenciado a construção da identidade profissional docente.

2. Explícite, no caso de existir, uma experiência de supervisão que tenha influenciado a construção da sua identidade docente.

Cinco inquiridos responderam a esta questão, distribuindo as suas experiências da seguinte forma:

	Nº	%
Estágio	2	40%
Apoio dos colegas experientes ao nível da planificação e elaboração de testes/fichas	1	20%
Formação em serviço para desenvolver estratégias de cooperação entre colegas	1	20%
Relação com o docente de prática pedagógica na formação inicial	1	20%

Tabela 18 – Experiências supervisivas que influenciaram a construção da identidade docente

Todos os conceitos apresentados foram corretamente relacionados com a supervisão pedagógica, sendo o estágio o exemplo eleito por 40% das respostas, ao que se pode acrescentar

a relação com o docente de prática pedagógica na formação inicial, perfazendo uma amostragem de 60%.

Os restantes 40% relacionaram-se com o apoio de colegas, o que remete fortemente para o trabalho colaborativo e a cooperação, cooperação esta referida como uma competência importante a desenvolver na formação contínua.

Dos dados apurados parece poder concluir-se que a supervisão exerce uma influência pouco significativa ou pouco reconhecida na construção da identidade profissional docente. Essa influência é mais significativa apenas durante a formação inicial. Daqui depreende-se que haverá muito trabalho a realizar no terreno, quer ao nível da formação contínua, quer ao nível do próprio desenvolvimento profissional, mesmo quando não relacionado com formações “formais”.

Finalmente, no que respeita ao último tema apresentado nos inquéritos, pretendeu-se saber quais as características relacionais mais esperadas e/ou valorizadas em quem exerce cargos supervisivos.

Tema 4 – Características relacionais esperadas na supervisão pedagógica

1. Que características relacionais espera/valoriza na supervisão pedagógica?

	Nada importante		Pouco importante		Importante		Muito importante		Fundamental	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Cooperação	0	0%	0	0%	3	15%	6	30%	9	45%
Liderança	0	0%	2	10%	7	35%	11	55%	0	0%
Competência	0	0%	0	0%	2	10%	8	40%	10	50%
Bom relacionamento interpessoal	0	0%	0	0%	2	10%	12	60%	6	30%
Outros (acompanhamento de professores novos)	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	100%

Tabela 19 – Características relacionais esperadas/valorizadas na supervisão pedagógica

Das cinco características elencadas, com base nos resultados obtidos nas entrevistas, nenhuma foi considerada como nada importante, e apenas a liderança apresentou duas respostas na classificação de pouco importante, o que correspondeu a 10% das respostas.

Com 50% dos inquiridos a classificarem-na como fundamental surge a competência, seguida da cooperação, que apresenta 45% das respostas dadas.

O maior número de respostas relativamente ao bom relacionamento interpessoal situou-se na classificação de muito importante (60%), assim como no que respeita à liderança (55%).

No entanto, fazendo uma leitura transversal dos dados, conclui-se que o intervalo de respostas relativas à liderança se situa entre as classificações do pouco importante e do muito importante. Já no caso do bom relacionamento interpessoal, o intervalo vai do importante ao fundamental, somando as duas últimas classificações os 90%. Desta forma, torna-se perceptível que os inquiridos dão maior relevância a esta última característica, que, a par com a competência (90% também nas duas últimas classificações), se revelam as características mais importantes referidas pelos inquiridos.

Segue-se a cooperação, que apresenta um valor de 75% nas duas últimas classificações, e, só depois, aparece a liderança, apenas com a classificação de 55% no muito importante.

Para finalizar o inquérito, foi perguntado aos inquiridos se sentiam necessidade da existência de supervisão pedagógica, tendo sido obtidos os resultados que se apresentam no quadro a seguir.

2. Sente necessidade de supervisão pedagógica?

	Número de inquiridos	Percentagem de inquiridos
Não	11	55%
Sim	9	45%

Tabela 20 – Necessidade de supervisão pedagógica

Apesar das respostas estarem relativamente equilibradas, a maioria (55%), afirma não sentir essa necessidade.

Ao ser solicitada uma justificação para a resposta anterior, **os inquiridos que responderam negativamente** referiram o seguinte:

- ⇒ “... não é por haver supervisão pedagógica que se vai melhorar as práticas docentes.”;
- ⇒ “... sinto mais necessidade de trabalho colaborativo e troca de experiências, materiais, com colegas.”;

- ⇒ “Sinto a falta de tempo para a cooperação pedagógica, para a troca de ideias e de práticas, para o conhecimento das competências de cada colega e com isso melhorar as ofertas do grupo ou grupos aos nossos alunos.”.

Já os que responderam afirmativamente apresentaram como argumentos justificativos os seguintes:

- ⇒ Colaboração entre pares;
- ⇒ Cooperação;
- ⇒ Acompanhamento de práticas letivas;
- ⇒ Esclarecimentos a nível burocrático/legislativo;
- ⇒ Levantamento de necessidades de formação;
- ⇒ Devido às inúmeras alterações dos programas/conteúdos;
- ⇒ Troca de experiências que permite evolução;
- ⇒ Planificação inicial do ano letivo;
- ⇒ Supervisão numa perspetiva reflexiva como ajuda para a evolução enquanto profissional;
- ⇒ Maior articulação entre docentes (que deve constar dos seus horários).

Através da análise destas transcrições, parece-nos possível concluir que os docentes inquiridos continuam sempre a referir que sentem necessidade duma supervisão numa perspetiva dialógica e colaborativa, repudiando a supervisão, que vão admitindo que existe, mas que não corresponde às suas necessidades no desempenho das suas funções profissionais. Mesmo os inquiridos que referiram não sentir necessidade de supervisão pedagógica para um melhor desempenho da sua docência, referem que necessitam de algo que não consideram ser supervisão pedagógica, pois passa por esse mesmo trabalho colaborativo e dialógico, baseado na troca de experiências, na partilha de conhecimento e no diálogo construtivo de um saber que é simultaneamente individual e coletivo.

2.3. Discussão dos resultados

Com base na análise das entrevistas, pode concluir-se que o **conceito docente de supervisão pedagógica**, cujo **conhecimento** foi o **primeiro objetivo** delineado no presente estudo de

investigação, é que a supervisão consiste num processo que começa na formação inicial e prossegue na formação contínua, dotado de um carácter de cooperação e acompanhamento, existindo sempre um controlo de atuações, através de uma avaliação, que suportará a melhoria das práticas pedagógicas, objetivo principal da supervisão pedagógica.

Esta foi a leitura que nos foi possível fazer do cruzamento das percepções apresentadas pelos sete entrevistados. De uma forma ou de outra, os entrevistados foram apontando todos estes conceitos denotando que são eles que sustentam as suas conceções de supervisão pedagógica.

Para melhor perceber a importância destes conceitos num universo mais alargado do caso em estudo, foi então que procedemos à elaboração das questões patentes no questionário, que consistiam na atribuição de diferentes graus de importância aos conceitos referidos, por parte dos inquiridos, relativamente ao seu próprio conceito de supervisão pedagógica.

Através da aplicação do questionário conseguimos apurar que, para os inquiridos, a distribuição de importância dos conceitos apontados pelos entrevistados foi a que podemos observar no gráfico seguinte:

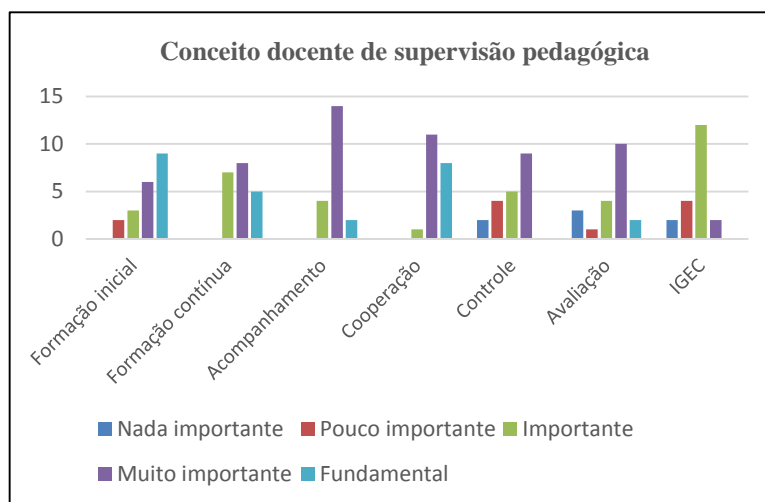


Gráfico 1- Conceito docente de supervisão pedagógica

Analisando os dados apresentados no gráfico anterior, constatamos que existem apenas três conceitos referidos pelos inquiridos aos quais foi atribuído o nível de nada importante, sendo eles o controlo, a avaliação e a inspeção (IGEC).

Estes dados, permitem-nos inferir que, para os inquiridos, de todos os conceitos apresentados, são estes que denotam um grau de importância menor, isto é, talvez signifique que seriam estes conceitos os que os mesmos gostariam de ver dissociados da prática supervisiva.

No nível oposto, observamos indicados como fundamentais os conceitos da formação, quer inicial, quer contínua, o acompanhamento e a avaliação. Se, por um lado, para alguns dos inquiridos, este último conceito se revela nada importante, para outros, o que vai ao encontro do apurado na maioria das entrevistas, a visão da supervisão pedagógica na escola está muito ligada ao processo de avaliação de professores, o que, como referido no capítulo da análise das entrevistas, acaba por ser o único ato supervisivo que os mesmos sentem como existente na escola. Pode observar-se que os conceitos apontados apenas com grau de importância a partir do nível intermédio (importante) foram os da formação contínua, do acompanhamento e da cooperação. Todos os restantes apresentaram resultados dentro dos níveis do pouco importante ou nada importante.

Procedendo a uma outra análise a partir do grau de importância que apresentou uma maior moda – muito importante – (cerca de 43% das respostas), foi possível elaborar um outro gráfico que nos permitiu uma análise mais concreta dos resultados:

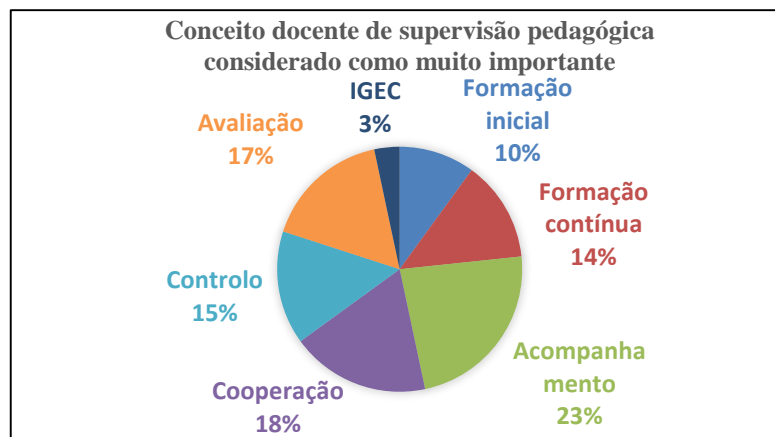


Gráfico 2 - Conceito docente de supervisão pedagógica considerado como muito importante

De acordo com a distribuição apresentada conclui-se que os docentes do caso em estudo relacionam com supervisão pedagógica, em primeiro lugar, o conceito de acompanhamento, ao que se segue o de cooperação. Com um resultado muito semelhante a este, aparece o conceito de avaliação. De seguida apresentam o conceito de controlo, logo seguido do de formação

contínua e depois formação inicial. O conceito relacionado com a inspeção apresenta um valor residual de 3%.

Do cruzamento dos dados apresentados, pode concluir-se que para os docentes em estudo a supervisão pedagógica deveria ser sobretudo um acompanhamento docente, o qual, de acordo com os entrevistados, se apoia, mormente, nas orientações e sugestões veiculadas pelo supervisor.

Também a cooperação parece ser uma vertente muito importante na atividade supervisiva, e essa cooperação materializa-se na troca de experiências, na interajuda, na partilha e na construção conjunta de conhecimento.

Em seguida, os inquiridos demonstraram que a supervisão tem uma componente de avaliação, que vai servir para observar e fiscalizar, pelo que é plausível que o conceito que apresenta uma percentagem muito semelhante seja o do controlo, aos níveis de procedimentos administrativos, de uniformização de práticas e de verificação de procedimentos e resultados obtidos.

Só depois aparece a formação como um conceito muito importante associado à supervisão pedagógica. No entanto, relativamente a este conceito é de referir que apenas 10% da amostra apresenta um tempo de serviço entre os 5 e os 10 anos, tendo os restantes 90% um tempo de serviço superior. Assim, parece-nos evidente que os inquiridos tenham valorizado menos a formação como prática supervisiva, dado o seu estágio de desenvolvimento na carreira docente.

Consegue-se apurar que, efetivamente, os docentes do caso em estudo convergem com a definição de supervisão pedagógica apresentada por Alarcão & Tavares, conferindo-lhe uma vertente de orientação e acompanhamento que se baseia sobretudo no cenário dialógico proposto pelos mesmos autores e cuja finalidade é o crescimento e desenvolvimento profissionais através da partilha de saberes e de conhecimento, constante alvo de reflexão num trabalho de equipa continuado ao longo de toda a carreira docente. Quer entrevistados, quer inquiridos, apresentam perceções da supervisão existente que se relacionam com os outros aspetos anteriormente referidos e que gostariam de ver dissociados dessa mesma supervisão.

Quando confrontados com a questão da existência ou não de supervisão pedagógica na escola, apenas quatro entrevistados referiram que essa supervisão existe, o que corresponde a uma percentagem de 57%. No caso dos inquiridos, as respostas dividiram-se igualmente, isto é, 50%

consideraram existir supervisão pedagógica e os restantes 50% consideraram não existir. Para permitir uma mais fácil leitura do acabado de referir, apresentamos o gráfico seguinte:

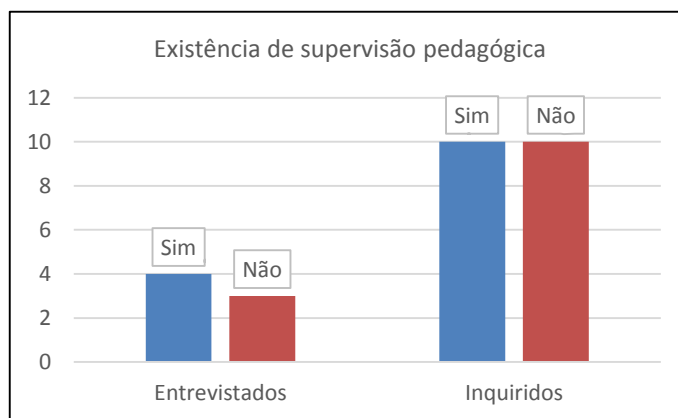


Gráfico 3 – Existência de supervisão pedagógica

Dos 57% dos entrevistados que responderam afirmativamente a esta questão, cerca de 67% consideraram a coordenação de departamento como um cargo de supervisão pedagógica.

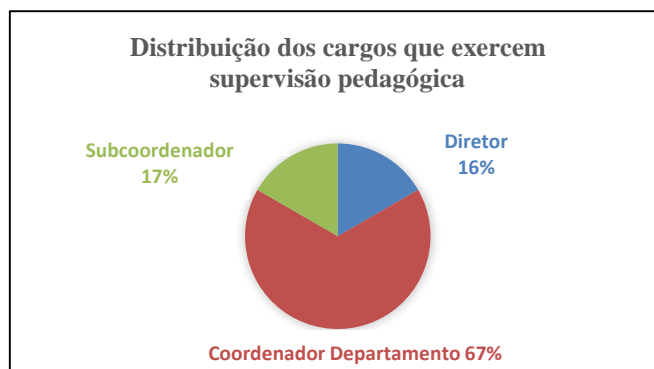


Gráfico 4 – Distribuição dos cargos que exercem supervisão pedagógica de acordo com os entrevistados

Já os inquiridos que responderam aos questionários distribuíram as suas respostas da seguinte forma:

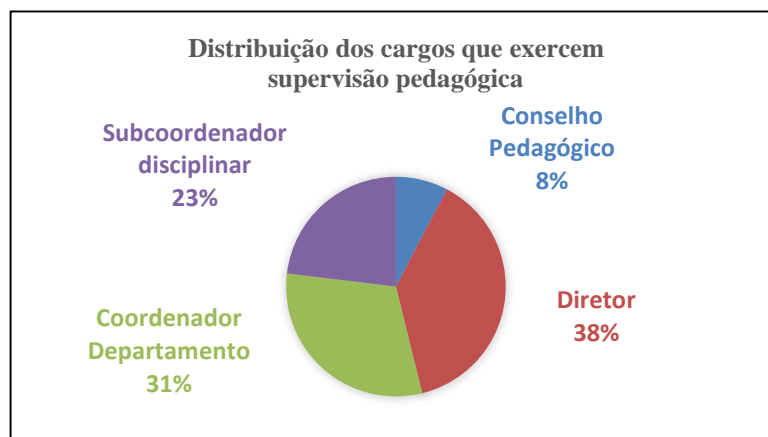


Gráfico 5 – Distribuição dos cargos que exercem supervisão pedagógica de acordo com os inquiridos

Neste caso, foi atribuída uma maior preponderância ao diretor, logo seguido do coordenador de departamento, o que, somado, constitui 69%, ou seja, um valor aproximado à totalidade das referências dos entrevistados – coordenador de departamento.

A discrepância de resultados apresentados entre entrevistados e inquiridos, no que respeita a esta distribuição, poderá estar relacionada com o facto de, mais uma vez, conferirem aos cargos que exercem controlo sobre os docentes a sua visão da supervisão que se exerce na escola, distinguindo esta da supervisão pedagógica que, no caso dos entrevistados, deveria passar pelo trabalho de equipa desenvolvido em termos de departamento curricular e de grupo disciplinar, fomentado por um supervisor que seria o impulsionador das atitudes preconizadas por Hughes & Terrel ao definirem os princípios que tornam esse trabalho colaborativo eficiente e eficaz.

O **segundo objetivo** do presente estudo de investigação visava **identificar a relação da supervisão pedagógica com a prática docente** e pôde concluir-se, pelos resultados apurados, que, apesar da maioria dos entrevistados considerar que essa relação não existe, 60% dos inquiridos não partilham essa opinião, como se pode observar no gráfico seguinte.

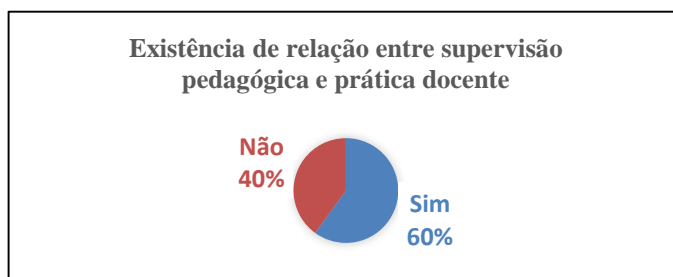


Gráfico 6 – Existência de relação entre supervisão pedagógica e prática docente

Já relativamente ao tipo de influência exercida, enquanto nas entrevistas foi referido apenas o aspeto burocrático, que se prende com questões administrativas, os questionários alargaram o âmbito dessa influência a mais dois aspetos – o pedagógico e o científico.

A distribuição dessa influência foi feita da forma que pode ser observada no gráfico abaixo.

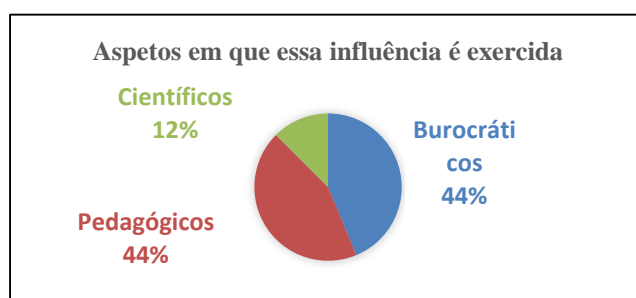


Gráfico 7 – Aspetos em que a influência da supervisão é exercida sobre a prática docente

Assim, podemos concluir que, apesar de os docentes do caso em estudo, na sua maioria, considerarem não existir influência da supervisão na sua prática docente, os que não partilham desta opinião referem que, quando essa influência existe, ela é sobretudo de índole burocrática. Note-se que no caso dos entrevistados, foi esta a única influência que consideraram. Além dessa, a dimensão pedagógica prende-se, provavelmente, com os aspetos já referidos, da supervisão que vai sendo exercida a nível informal entre pares, e que seria a desejável por parte dos docentes, mas não a que se considera como o cânone da supervisão pedagógica realmente existente na escola.

Ainda relativamente ao segundo objetivo do presente estudo, foi pedido aos entrevistados que referissem se sentem ou não necessidade de supervisão pedagógica para a sua prática docente.

Já no caso do questionário, pareceu-nos mais lógico introduzir esta questão no seu final, dadas as respostas obtidas nas entrevistas, e pelo facto de se posicionar num enquadramento de características esperadas num supervisor.

Foi possível constatar, ao longo do presente estudo, que existem diferenças entre aquilo que os docentes percebem que existe como atividade supervisiva e o que os docentes pretendiam que existisse, como poderá ser constatado no próximo capítulo deste mesmo estudo.

Com base nos resultados apurados, foi-nos possível constatar a seguinte distribuição:

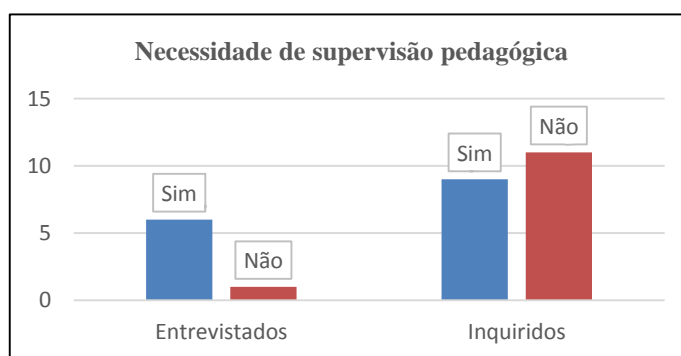


Gráfico 8 - Necessidade de supervisão pedagógica

Como se pode observar, a maioria (cerca de 86%) dos entrevistados, afirmaram sentir necessidade da existência de supervisão pedagógica para a melhoria da sua prática docente, pelos motivos explanados no capítulo relativo à análise das entrevistas.

Por outro lado, os inquiridos apresentaram uma percentagem de apenas 45% que manifestaram sentir essa necessidade.

Destes resultados parece-nos ser possível concluir que a supervisão seria bem-vinda se dotada de uma prática de construção em equipa, algo que os docentes em estudo não parecem estar muito habituados, o que pode explicar a sua percepção de não necessidade de existência.

Averiguar se, e de que forma, a Supervisão Pedagógica influencia o processo de construção identitária docente, foi o **terceiro objetivo** delineado na investigação aqui apresentada.

Relativamente a este objetivo do estudo, os entrevistados elencaram diversos fatores como tendo sido influentes no processo da construção da sua identidade docente, mas foram vários aqueles que não se referem à prática supervisiva. Os únicos aludidos que se relacionaram com um dos aspetos dessa prática foram ao nível da profissionalização, ou seja, na formação inicial, e mencionaram que, dentro desta, a influência que sentiram se posicionou na orientação e no acompanhamento que lhes foi prestado durante esse período de entrada na carreira docente.

Após a análise destes dados, foi, como anteriormente descrito, inquirido nos questionários qual o grau de importância que estes atribuíam a cada um dos fatores listados pelos entrevistados. A estes fatores acrescentou-se o da Supervisão, pretendendo-se assim determinar se existiria aproximação de resultados entre este e o da profissionalização. Os dados obtidos foram transpostos para o seguinte gráfico:

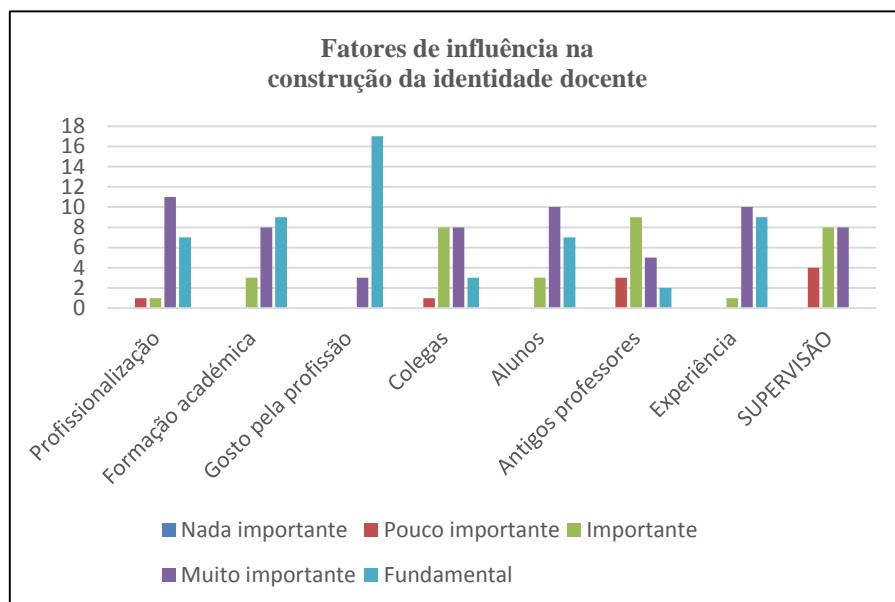


Gráfico 9 – Fatores de influência na construção da identidade docente

Os resultados obtidos demonstram que todos os fatores, à exceção da supervisão, apresentam respostas situadas no grau de fundamental.

Nenhum inquirido considerou que qualquer dos fatores referidos se classificasse como nada importante, o que denota que a identidade docente é influenciada em múltiplas vertentes, ou não fosse esta profissão uma profissão que se desenvolve sobretudo através da relação interpessoal.

Outro dado relevante que nos foi possível apurar, foi o facto de o gosto pela profissão se ter apresentado maioritariamente como um aspeto fundamental na construção da identidade docente.

Provavelmente estamos aqui perante um indicador de algum desconforto perante a prática supervisiva vigente e a construção da identidade docente.

Mais uma vez recorrendo ao grau de importância que apresentou uma maior moda – muito importante – (cerca de 37% das repostas), elaborámos o seguinte gráfico:



Gráfico 10 – Fatores de influência na construção da identidade docente classificados como muito importantes

De acordo com os dados apresentados, parece-nos possível concluir que a profissionalização, assim como a experiência e os alunos, são os fatores mais determinantes no processo de construção da identidade docente. Relativamente aos dois últimos, parece-nos bastante viável que caminhem a par e passo, pois estão diretamente ligados – é o contacto diário com os alunos que vai facultar experiência profissional, assim como a experiência vai permitindo um crescimento ao nível das interações que se dão entre professores e alunos.

Só depois aparecem a supervisão, assim como os colegas, que apresentam iguais percentagens, o que possivelmente indica que pode existir aqui uma relação entre conceitos anteriormente referidos como a cooperação e o acompanhamento, como pilares muito mais importantes na construção da identidade docente, considerando que o trabalho desenvolvido com os colegas será mais profícuo em termos do crescimento profissional.

Em antepenúltimo lugar surge a formação académica, o que nos parece irrefutável pois a mesma, de acordo com as diferentes áreas de ensino, faz parte da apetência pessoal, que serve de pilar para a construção identitária do indivíduo, logo, influenciará a construção da pessoa como profissional.

Por fim são mencionados os antigos professores, fator este que pode estabelecer, de alguma forma, uma relação com a formação académica (pois corresponde a um dos seus componentes), e o gosto pela profissão, o que permite denotar que também aqui a questão da construção da identidade docente será influenciada pela empatia, ou não, relativamente à profissão que exerce.

Quando questionados se tinham vivenciado alguma experiência supervisiva que tivesse influenciado essa mesma construção de identidade, apenas cinco inquiridos responderam afirmativamente, e a distribuição das suas respostas foi a seguinte:

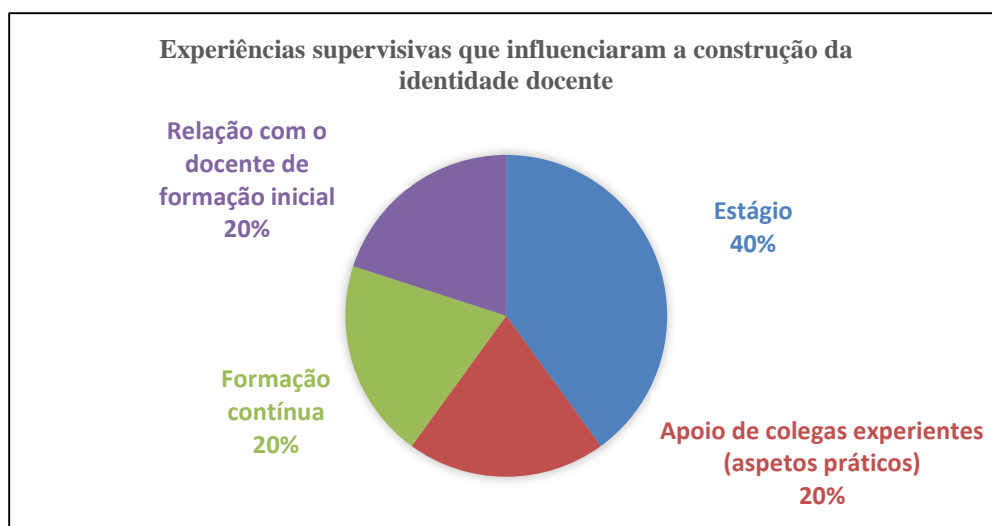


Gráfico 11 - Experiências supervisivas que influenciaram a identidade docente

Saliente-se o aparecimento de um caso explícito de relação interpessoal, como experiência supervisiva relevante na construção da identidade profissional docente.

Fazendo uma leitura mais sintetizada deste gráfico, podemos agrupar as diferentes categorias em apenas duas que consistem na formação (inicial e contínua) e no apoio de colegas experientes:

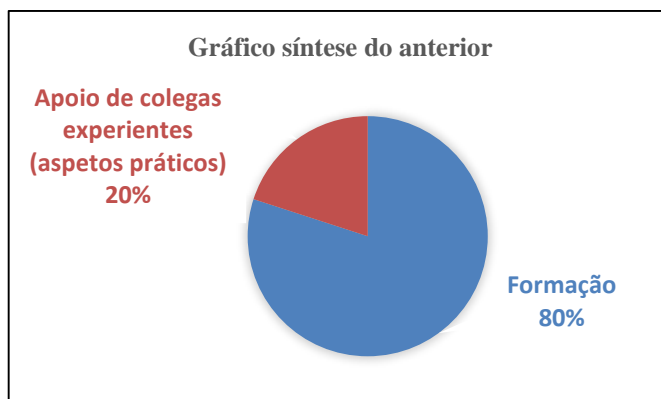


Gráfico 12 - Síntese do gráfico 11

Deste gráfico, parece-nos viável concluir que, apesar de representarem uma pequena amostra do caso em estudo, as respostas apresentadas pelos inquiridos a esta questão se prendem sobretudo com a formação, seja ela inicial ou contínua, tendo um inquirido referido que o apoio de colegas mais experientes constituiu um fator influente na questão apresentada.

Também os entrevistados deram como exemplos os que se prendem com a formação, sobretudo a inicial.

Parece-nos possível denotar que existe aqui um desfasamento entre a continuidade intrínseca ao processo de construção de identidade e o decorrer da profissão docente, a não ser nos espaços de formação que vão existindo ao longo da carreira.

O **último objetivo** que se pretendeu alcançar com a realização do presente estudo, consiste na **aferição das características de índole relacional (social e profissional) esperadas na supervisão pedagógica.**

Da análise das transcrições das entrevistas, apurámos quatro categorias de resposta à primeira questão que depois colocámos no questionário como aspetos que se pretendiam classificados num grau de importância atribuída pelos mesmos.

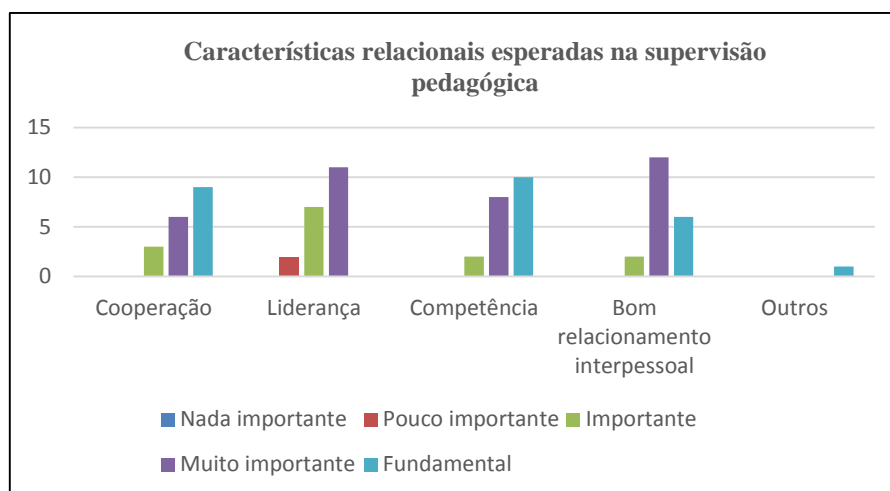


Gráfico 13 - Características relacionais esperadas na supervisão pedagógica

Nesta classificação surgiu uma nova característica referenciada em “Outros”, que foi apontada por um inquirido e enumerada como “acompanhamento de novos professores”. Como esta resposta não se enquadra numa característica relacional, não foi tida em conta para a presente análise.

Da análise destes resultados, é possível concluir que a única característica não elencada como fundamental por nenhum dos inquiridos foi a da liderança, tendo sido até referida como pouco importante por dois deles.

À semelhança do procedimento que temos vindo a adotar, centrámo-nos nos resultados apresentados pela classificação que obteve maior moda, mais uma vez, a de muito importante (47%), o que nos permitiu obter a distribuição das características relacionais apontadas da seguinte forma:

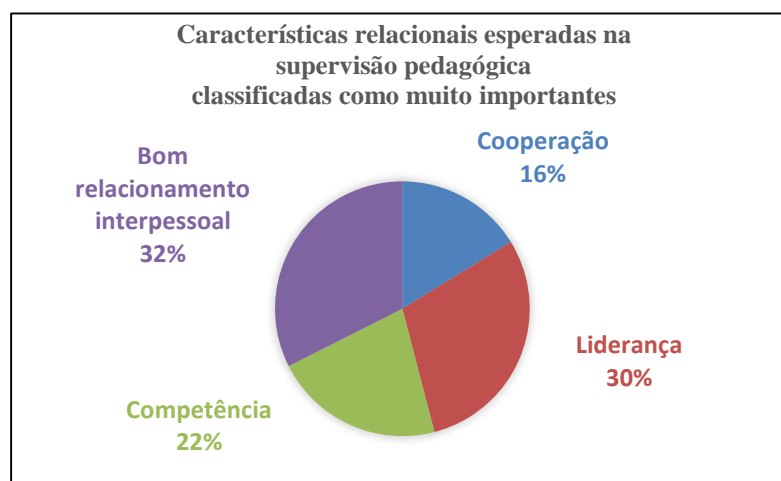


Gráfico 14 - Características relacionais esperadas na supervisão pedagógica classificadas como muito importantes

Podemos constatar que o bom relacionamento interpessoal é a característica mais assinalada como muito importante, seguido da liderança, o que vem ao encontro do mencionado na análise das entrevistas quando é referido pelos entrevistados, que existe efetivamente necessidade de liderança, mas que é importante que essa liderança seja baseada no sentido do líder como alguém que fomenta o trabalho cooperativo numa perspetiva dialógica.

A competência é uma característica muito importante, dado que permite que o supervisor seja aceite como tal, isto é, que lhe seja reconhecido o papel de líder.

Em último lugar surge a cooperação, que, no entanto, de alguma forma, acaba por estar integrada na característica que aqui apresenta um resultado mais elevado.

Dados os resultados apurados, pareceu-nos pertinente analisar os dados, suportando desta vez a análise na classificação que apresentou o segundo lugar em termos de frequência, que foi a de fundamental. Na classificação de fundamental, os inquiridos distribuíram as várias características da seguinte forma:

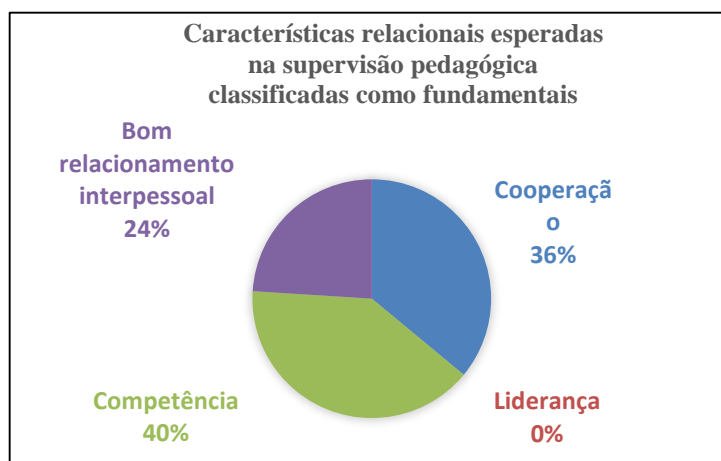


Gráfico 15 - Características relacionais esperadas na supervisão pedagógica classificadas como fundamentais

Aqui, a liderança não apresenta qualquer ocorrência, passando a competência para primeiro lugar, ou seja, onde nos é possível inferir que, para os docentes, o supervisor tem de ser, antes de mais, alguém a quem se reconheça competência. Depois, é fundamental que seja alguém cooperante e, a seguir, que estabeleça um bom relacionamento interpessoal.

Da observação destes resultados, parece-nos ser possível concluir que a competência social aqui representada pelo bom relacionamento interpessoal e pela cooperação (que apresenta um resultado de 60%), é a mais importante para o exercício da supervisão pedagógica.

À semelhança desta ocorrência, também no gráfico anterior, o somatório destas duas características de índole social apresenta o maior resultado (48%).

Como conclusão da presente discussão de resultados, parece-nos importante resumir, através de excertos das entrevistas, aquilo que os docentes do caso em estudo pretendem do supervisor pedagógico: Um supervisor deve ser “um gestor de conteúdos” (entrevista 1), “um gestor de pessoas” (entrevista 1), “não deve ter uma atividade dirigista” (entrevista 1), “tem que ser cooperante” (entrevista 1), “a pessoa distanciada” (entrevista 6), “mas que não seja frio” (entrevista 6), “um líder” (entrevista 7), com “boas capacidades de relacionamento” (entrevista 7), que “não esteja ali a fiscalizar” (entrevista 7).

3. Considerações finais

No decorrer do presente estudo de investigação, que revelou algumas dificuldades de consecução intrínsecas a um estudo de caso, fomos nos apercebendo, com base nos resultados que foram sendo apurados, que as percepções docentes sobre a supervisão pedagógica parecem não estar inteiramente de acordo com aquilo que os docentes em estudo gostariam de encontrar nessa mesma supervisão.

Uma das dificuldades com que nos defrontámos para a realização das entrevistas, pilar fundamental do estudo e que esteve na base da construção dum outro importante instrumento de recolha de dados, o questionário, foi a pouca disponibilidade temporal por parte dos entrevistados que, apesar de revelarem interesse em participar, afirmaram variadíssimas vezes que se confrontam diariamente com inúmeras funções, às quais têm de dedicar grande parte do seu tempo pessoal, pois o horário previsto de trabalho não se revela de todo suficiente para o desempenho eficaz da sua profissão. Por este motivo, qualquer das entrevistas teve que ser marcada mais de uma vez, por ser sucessivamente adiada.

Outro aspeto relevante a considerar é o anteriormente explanado no capítulo da metodologia, que diz respeito à necessidade de termos constantemente presente que os resultados aqui apresentados, assim como as considerações finais tecidas, respeitam apenas ao caso em estudo

e ao período em que o estudo se realizou. Trata-se de um estudo de percepções docentes, baseadas nas representações sociais vigentes nos indivíduos entrevistados e inquiridos, o qual, num outro espaço temporal, e aplicado a um universo de docentes diferentes, mesmo que na escola em questão, poderia apresentar resultados diversos dos aqui enunciados. Mas ressalvamos que estes dados não perdem, por isso, pertinência em termos do seu contributo para a investigação sobre supervisão, na medida em que poderão ser parcialmente transferidos para contextos idênticos ou, até, confrontados com dados recolhidos noutros contextos, de modo a obter-se um conhecimento o mais completo possível da realidade escolar portuguesa.

Apesar destas limitações, foi um trabalho gratificante, sobretudo pelo facto de nos permitir esperar que, de alguma forma, possa vir a ser um contributo importante para uma mudança que se julga necessária nos cargos supervisivos vigentes.

Assim, o presente estudo permitiu-nos concluir que existe uma dicotomia no que respeita ao conceito de supervisão pedagógica e à percepção apresentada pelos docentes do caso em estudo. Uma coisa é aquilo que os docentes percecionam como a realidade vigente, ou seja, aquilo que efetivamente “sentem na pele” relativamente à prática supervisiva, que acaba por, de alguma forma, não existir a um nível formal, mas é percecionada por aquilo que são as realidades diárias com que os docentes são confrontados; outra é aquilo que efetivamente gostariam de ver praticado nas escolas, e que aponta para o que tem vindo a ser mencionado ao longo de todo o presente estudo empírico, e que se pode de alguma definir por algo que já foi anteriormente escrito: “No espírito que vimos defendendo, não há lugar a hierarquias burocráticas, mas a colaboração e hierarquias aceites com base no reconhecimento da capacidade para perceber, avaliar e apoiar as acções necessárias à melhoria da qualidade da educação.” (Alarcão & Tavares, 2010: 149).

Aquilo a que os docentes aspiram é no sentido de que, e ainda de acordo com os mesmos autores: “a evidência da supervisão será tanto menor quanto maior for o desempenho hetero-supervisivo nos grupos e no colectivo dos professores.” (Alarcão & Tavares, 2010: 149). E ainda, de acordo com os mesmos autores: “Mesmo quando houver diferenças de estatuto, a actividade de supervisão tem de ser exercida na base do respeito mútuo e do reconhecimento do trabalho e das capacidades de cada um.” (Alarcão & Tavares, 2010: 149).

Não podemos esquecer que toda a supervisão de que falamos no presente estudo tem como foco o ato supervisivo ao longo da carreira docente e não no decorrer da formação inicial. Podemos, todavia, concluir que apenas esta experiência supervisiva ao nível da formação inicial demonstrou ter impacte na construção da identidade docente dos nossos sujeitos, contrariamente ao que seria desejável, na busca pela consecução de um dos objetivos pilares da escola: a construção de uma identidade da equipa que a vai definir, com o intuito de alcançar objetivos comuns, para que se consiga obter um conjunto de pessoas que não se limitem a desempenhar uma mesma profissão, como preconizado por Hughes & Terrel (2009). De igual forma, a supervisão vigente não exerce, na maioria dos casos, uma influência na prática docente, algo que a maior parte dos docentes em estudo gostaria de ver alterado.

Dado que “fazer supervisão não é um processo meramente técnico. O facto de o supervisor trabalhar com pessoas, factos, contextos, sentidos, relações, previsões e consequências requer capacidades comunicativo-relacionais, observacionais-analíticas, hermenêutico-interpretativas e avaliativas” (Alarcão & Tavares, 2010: 151), e por isso, só através da alteração do modo como os cargos supervisivos são desempenhados, transformando-os em cargos exercidos por pessoas que deverão ser líderes que promovam o trabalho colaborativo e dialógico entre os professores, se poderá alcançar uma supervisão que se crê desejável.

Desta forma, concluiu-se que os docentes do caso em estudo pretendem que os supervisores sejam pessoas dotadas de competências sociais e cognitivas porque, tal como Alarcão & Tavares afirmam: “Finalmente, sem competências de comunicação e de relacionamento interpessoal é difícil mobilizar as pessoas, explorar as tensões entre o real e o ideal, gerir conflitos e criar empatia necessária ao relacionamento interpessoal construtivo.” (2010: 152). Só assim se conseguirá obter um corpo docente motivado por um objetivo comum, que aceita o supervisor por lhe reconhecer capacidades supervisivas, que será capaz de, através de um processo não hierarquizado baseado no dialogismo que deverá pautar as suas relações de equipa, exercer uma colaboração no sentido de, assumindo a individualidade de cada sujeito, moldar as diferenças com a finalidade de alcançar o bem comum de toda a comunidade educativa.

Para alcançar este modelo de supervisão, foi notória a chamada de atenção constante, por parte dos docentes em estudo, para a falta de tempo que, nos dias de hoje, os professores enfrentam, de forma a conseguirem conciliar todas as suas tarefas. Aliás, apurou-se também que, se esse

tempo existisse, a supervisão interpares referida por Tracy (*in* Alarcão & Tavares, 2010:154) acabaria por ser exercida informalmente, conforme pudemos constatar nas afirmações proferidas por parte da maioria dos entrevistados:

também Tracy, ao falar dos elementos dos futuros modelos de supervisão, salienta o enfoque na aprendizagem, a facilitação do desenvolvimento, o recurso a diversas áreas de conhecimento, a necessidade de equipas supervisivas multidisciplinares, a força da supervisão inter-pares, o desenvolvimento da competência de reflectir sobre a prática e a tendência para o que designa por modelo do “professor-como-supervisor” ou modelo de “auto-supervisão” (Alarcão & Tavares, 2010:154).

Concluimos que o conceito docente de supervisão pedagógica é algo que os docentes do caso em estudo detêm como uma prática dissociada daquela que seria expectável, e que gostariam de ver aplicada na profissão docente, com um espaço e tempo próprios para tal.

Em síntese, foi-nos possível apurar que, para os docentes em estudo, o supervisor pedagógico deve ser alguém que possua competências sociais abrangentes que incluam uma capacidade de liderança baseada em relações dialogantes, de construção coletiva do saber, num trabalho de estreita colaboração, correspondendo, por isso, a alguém que promove essas práticas e a quem é reconhecida competência para tal, o que possibilitará uma efetiva influência na prática docente, influenciando a construção da identidade profissional de cada um. Para isso será imprescindível que exista um espaço temporal que permita o desenvolvimento do trabalho dialógico de equipa e que propomos conseguir através da inclusão de um determinado tempo semanal nos horários dos docentes.

4. Novas questões levantadas

Qualquer investigação pretende dar resposta a determinadas questões, mas, no entanto, tratando-se de um método de pesquisa sobre determinado tema, será de esperar que a busca dessas respostas traga sempre algo de novo que o investigador não previu e que lança como um

questionamento futuro que poderá vir a ser, mais tarde, tratado num outro trabalho de investigação.

Foi de acordo com esta perspetiva que concluímos que gostaríamos de levantar novas questões, que enunciamos de seguida:

- As percepções e expetativas apresentadas nos resultados apurados do presente estudo empírico traduzem uma realidade de nível nacional?
- As conclusões retiradas deste estudo resultariam numa efetiva alteração benéfica para a prática supervisiva?
- A distribuição do tempo nos horários dos professores não devia ser alvo de uma reorganização?

Gostaríamos de terminar como começámos, isto é, salientando uma vez mais a complexidade da profissão docente, merecedora de todo o interesse, respeito e atenção, que, de alguma forma, pode constituir algum tipo de reconhecimento daquilo que é:

“SER PROFESSOR

Ser professor é ser artista,

malabarista,

pintor, escultor, doutor,

musicólogo, psicólogo...

É ser mãe, pai, irmã e avó,

é ser palhaço, estilhaço,

É ser ciência, paciência...

É ser informação,

é ser ação.

É ser bússola, é ser farol.

É ser luz, é ser sol... ”

Autor desconhecido

BIBLIOGRAFIA

Agrupamento de Escolas X (2008). *Projeto Educativo do Agrupamento*. Y

Alarcão, I. (org.) et al. (1996). *Formação Reflexiva de professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I., & Roldão, M. d. (março de 2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores* (Vol. Coleção Educação e Formação). Mangualde: Edições Pedagogo.

Alarcão, I., & Tavares, J. (outubro 2010). *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Albert, S. (1977). Temporal comparison theory. In *Psychological Review* (pp. 485-503).

Alves-Mazzotti, A (2008). *Representações Sociais: Aspectos teóricos e aplicações à educação*. Obtido em 3 de maio de 2013, de Revista Múltiplas Leituras, v.1, n.1: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1169/1181>.

António, A. S. (2004). *O outro lado do espelho - Sentimentos, vivências, imaginários - Professores no lugar do morto* (Vols. Coleção Perspetivas Atuais - Educação). Porto: Edições Asa.

Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. (C. Emerson, Trad.) Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. (Reto e Pinheiro, Trad.) (5ª ed.) Lisboa: Edições 70.

Bem, D. J. (1972). Self-perception theory. In L. B. (Ed), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 6). New York: Academic Press.

Bergamini, C. W. (1997). *A Motivação das Organizações*. (4ª ed.). São Paulo: Atlas.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

- Cooley, C. H. (1992). *Human nature and the social order* (Rev. ed.). New York: Scribner's (Originally published, 1902).
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Cunha, C. (2007). Intersubjectivity and the experience of otherness: A reflection upon relational accounts of subjectivity. In L. M. Simão, & J. Valsiner (Edits.), *Otherness in question: Labyrinths of the self*. EUA: InfoAge Publishers.
- D'Alte, I., Petracchi, ., P., Ferreira, T., Cunha, C., & Salgado, J. (2007). *Self Dialógico: Um Convite a uma Abordagem Alternativa ao Problema da Identidade Pessoal*. Obtido em 29 de junho de 2011, de Interacções nº 6: <http://nonio.eses.pt/interaccoes/artigos/F1.pdf>
- Dubar, C. (1997). *A Socialização; construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In F. E. Weinert, & R. Kluwe (Edits.), *Metcognition, motivation, and understanding* (p. 24). Hillsdale, N.Y.: Erlbaum.
- Flick, Uwe (1998). *An introduction to qualitative research*. London, Sage Publications.
- Friedson, E. (1998). *O renascimento do profissionalismo*. (C. M. Paciornik, Trad.) São Paulo: Edusp.
- Galinha, I., & Ribeiro, J. L. (2005). História e Evolução do Conceito de Bem-Estar Subjectivo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, VI, nº 2, pp. 203-214.
- Galinha, S. A. (no prelo). *Capítulo 9 - Da Psicologia: Cognição Social, desenvolvimento e mudança*.
- Goethals, G. R., & Darley, J. M. (1987). Social comparison Theory: Self-evaluation and group life. In B. Mulen, & G. G. R., *Theories of group behavior*. New York: Springer-Verlag.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'Agir Communicationnel*. Paris: Fayard.

- Hamido, G., & César, M. (2007). *A Construção do Conhecimento enquanto Empreendimento/Dialógico Interactivo I*. Obtido em 24 de junho de 2011, de Interacções nº 6: <http://nonio.eses.pt/interacções/artigos/F0.pdf>
- Hamido, G., & César, M. (2007). *A Construção do Conhecimento enquanto Empreendimento/Dialógico Interactivo II*. Obtido em 24 de junho de 2011, de Interacções nº 7: <http://nonio.eses.pt/interacções/artigos/G0.pdf>
- Hughes, M., & Terrel, J. B. (março 2009). *A Inteligência Emocional de Uma Equipa*. Montijo: Smartbook (edição portuguesa).
- Jodelet, D. (1990). *Représentation sociale: phénomène, concept et théorie*. In S. Moscovici (dir.). *Psychologie sociale*. (2ª ed.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Marujo, H. Á., Neto, L. M., & Perloiro, M. F. (outubro 2009). *Educar para o Optimismo* (18ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Moreira, J. (2010). *Portefolio do professor - O portefolio no desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Moscovici, S. (1978). *A representação social da psicanálise*. (Álvaro Cabral, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Neimark, E. D., De Lisi, R., & Newman, J. L. (1985). *Moderators of competence*. Hillsdale, N.Y.: Erlbaum.
- Neto, F. (1998). *Psicologia Social* (Vol. I). Lisboa: Universidade Aberta.
- Nóvoa, A., Hameline, D., Scristán, J., Esteve, J., Woods, P., & Cavaco, M. H. (2008). *Profissão professor* (2ª ed., Vol. 3 Coleção Ciências da Educação). Porto: Porto Editora.
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Pérez, J. F. (2009). *Coaching para Docentes*. Porto: Porto Editora.
- Pink, D. (2005). *A Whole New Mind*. Nova Iorque: Riverhead Books.

- Portugal, I. A. (2005). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (tomos V, VI, VIII e XVII)*. Lisboa: Temas e Debates.
- Roldão, M. d., & Marques, R. (2001). *Inovação, currículo e formação*. Porto: Porto Editora.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. NJ: Princeton University Press.
- Salgado, J. (2006). *Dialogism. Paper presented at the Fourth International Conference on the Dialogical Self*. Braga, Portugal.
- Salgado, J., & Gonçalves, M. (2007). The Dialogical Self: social, personal and (un)conscious. In A. Rosa, & J. Valsiner (Edits.), *The Cambridge Handbook of Social Cultural Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Santos, C. (abril de 2005). *Interacoes nº 8*. Obtido em 19 de Junho de 2011, de Interações - Sociedade e as novas modernidades: <http://interacoes-ismt.com/index.php/revista/article/viewfile/145/149>
- Seligman, M. E. (2002). *Authentic Happiness*. Nova Iorque: Free Press.
- Seyle, H. (1974). *Stress without Distress*. Filadélfia: Lippincott.
- Stake, Robert E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Pub.
- Waite, D. (1995). *Rethinking Instructional Supervision. Notes on its Language and Cultures*. Londres: Falmer Press.
- Weinert, F. E. (1987). Metacognition and motivation as determinants of effective learning and understanding. In F. E. Weinert & R. Kluwe (Edits.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 1-16). Hillsdale, N.Y: Erlbaum.
- Wylie, R. (1979). *The self-concept: Theory and research on selected topics* (Vol. 2). (rev., Ed.) Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Yin, Robert (1994). *Case Study Research: design and methods*. (2ª Ed.) Thousand Oaks, CA: Sage Pub.

ANEXOS

ANEXO 1 – PROTOCOLO DE CONSENTIMENTO

Carta ao Diretor do Agrupamento de Escolas X

Maria João Mateus

Professora do QA do grupo 220

Rua do Sargaço, nº 56

2350-355 Riachos

Exmo. Senhor

Diretor do Agrupamento X

Riachos, 9 de abril de 2013

Assunto: Solicitação para efetuar um estudo com vista à elaboração de Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - área de Supervisão e Orientação Pedagógica, subordinada ao tema: “Perceção Docente da Supervisão Pedagógica”.

Exmo. Senhor,

Tendo em vista a realização de uma Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação - área de Supervisão e Orientação Pedagógica, a decorrer na Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Santarém, subordinada ao tema acima mencionado, orientada pela Professora Doutora Maria Leonor Simões Santos, vimos solicitar a V. Exa., que se digne autorizar a realização do trabalho empírico do referido estudo na Instituição que tão dignamente dirige.

A informação de que necessitamos para elaborar o estudo será recolhida através de:

- Análise documental - Projeto Educativo e Regulamento Interno;

- Entrevistas individuais semiestruturadas a docentes da escola sede do agrupamento;
- Questionários de atitudes e opiniões a docentes da escola sede do agrupamento.

A participação no estudo é voluntária e todos os dados obtidos serão confidenciais e anónimos. As respostas dadas, nas entrevistas, serão tratadas com o maior sigilo.

Antecipadamente gratas pela atenção dispensada, apresentamos os mais respeitosos cumprimentos.

A mestrandia,

Maria João Mateus

ANEXO 2 – GUIÃO DE ENTREVISTA

Guião de entrevista

Objetivos	Questões
Bloco A – Motivação/ Legitimação da Entrevista ⇒ Motivar o entrevistado ⇒ Legitimar a entrevista ⇒ Garantir a confidencialidade	<ol style="list-style-type: none">1. Após a leitura do formulário de consentimento, necessita de algum esclarecimento?2. O presente estudo visa, sobretudo, responder a uma grande questão: “Qual a percepção que os docentes têm do Supervisor Pedagógico?”. Considera esta temática relevante?3. Neste estudo será sempre observada a confidencialidade do que for conversado entre nós, bem como o seu anonimato, isto ficou claro para si?
Bloco B – Recolha de dados profissionais do entrevistado(a): ⇒ Conhecer a situação profissional do(a) entrevistado(a) ⇒ Aferir se o(a) entrevistado(a) já exerceu algum cargo de supervisão	<ol style="list-style-type: none">1. A que grupo disciplinar pertence?2. Que nível de ensino leciona?3. Qual o seu tempo de serviço?4. Já foi coordenador(a) de departamento ou exerceu algum cargo na direção de alguma escola?5. Já alguma vez exerceu cargos de supervisão? Em que contexto?
Bloco C – Compreensão da percepção dos(as) entrevistados(as) face ao conceito de Supervisão Pedagógica: ⇒ Perceber qual o conceito de Supervisão para o entrevistado ⇒ Identificar os cargos que os(as) entrevistados(as) consideram como de Supervisão	<ol style="list-style-type: none">1. O que entende por Supervisão Pedagógica?2. Como se concretiza essa mesma Supervisão na escola?3. Para si, quem exerce as funções de Supervisão na escola?4. Conhece alguns modelos supervisivos? Explícite.

<p>Bloco D – Conhecer o impacto da Supervisão na construção da identidade profissional docente:</p> <p>⇒ Determinar se a Supervisão influencia a construção identitária docente e de que forma</p>	<ol style="list-style-type: none">1. O que mais o(a) influenciou na construção da sua identidade como docente?2. E quanto à supervisão? Vivenciou alguma situação de supervisão que tenha influenciado a construção da sua identidade profissional?
<p>Bloco E – Determinar o papel da Supervisão Pedagógica para a prática docente:</p> <p>⇒ Saber se e como, a Supervisão influencia a prática docente</p> <p>⇒ Aferir se os(as)entrevistados(as) consideram a Supervisão necessária</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Em que situações se considera supervisionado(a)?2. Considera que a Supervisão Pedagógica influencia a sua prática docente? De que forma?3. Sente necessidade dessa Supervisão? Porquê?
<p>Bloco F – Aferir as características de índole relacional, aos níveis social e profissional, que os entrevistados esperam do Supervisor Pedagógico:</p> <p>⇒ Conhecer as expetativas para com a Supervisão Pedagógica</p> <p>⇒ Identificar características fundamentais desejadas na prática supervisiva</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Que características relacionais considera mais importantes nos cargos supervisivos?2. Para si, o que é mais importante: a liderança ou a cooperação no desempenho dos cargos supervisivos?3. Considerando as competências emocional, social e cognitiva, qual lhe parece a mais importante na prática supervisiva? Porquê?4. O que espera de um Supervisor?5. O que mudaria nas figuras supervisivas da escola?
<p>Bloco G – Agradecimentos e considerações finais:</p> <p>⇒ Agradecer a disponibilidade demonstrada;</p> <p>⇒ Salientar a importância do contributo para a elaboração e profundidade deste estudo;</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Termino agradecendo a sua participação aberta e empenhada, pois todos os testemunhos são de extrema importância para dar profundidade e fundamento ao meu estudo.

ANEXO 3 – DECLARAÇÃO DO ENTREVISTADO

Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Santarém

Mestrado em Ciências da Educação – área de Supervisão e Orientação Pedagógica

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro(a) Entrevistado(a),

No âmbito do Mestrado na área das Ciências da Educação - Supervisão e Orientação Pedagógica, que frequento na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, estamos a desenvolver uma investigação subordinada ao tema: “Perceção Docente da Supervisão Pedagógica”, orientada pela Professora Doutora Maria Leonor Simões Santos. A referida investigação tem como objetivo perceber qual a perceção que os docentes têm relativamente à Supervisão Pedagógica.

A sua participação é muito importante e, para isso, solicito a sua autorização, abaixo assinada, para participar numa entrevista gravada em formato digital áudio, e posteriormente transcrita para publicação dos resultados obtidos. Os nomes dos participantes não serão divulgados na pesquisa e as informações recolhidas serão apenas utilizadas para efeitos do estudo a que se destinam.

Se, por qualquer motivo, quiser deixar de participar no estudo, poderá fazê-lo a qualquer momento. Disponibilizando-nos para qualquer esclarecimento adicional necessário, agradecemos, desde já, a sua colaboração.

Declaração

Eu _____ declaro que fui esclarecido(a) sobre os objetivos e justificações deste estudo de forma clara e detalhada e que concordo em participar nas entrevistas.

- ☐ Autorizo a publicação dos dados recolhidos para efeitos de estudo.
- ☐ Não autorizo a publicação dos dados recolhidos para efeitos de estudo.

Assinatura do(a) Entrevistado(a):

Assinatura da Entrevistadora:

Data: ____/____/2013 Telemóvel de contacto: Mestranda M. João Mateus 919627176

ANEXO 4 – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS

Entrevista 1

- Após a leitura do formulário de consentimento, necessita de algum esclarecimento?
- Não!
- O presente estudo visa, sobretudo, responder a uma grande questão que é “Qual a percepção que os docentes têm do supervisor pedagógico?” Considera esta temática relevante?
- Sim!
- Neste estudo será sempre observada a confidencialidade do que for conversado entre nós, bem como o seu anonimato. Ficou claro, para si?
- Muito claro!
- A que grupo disciplinar pertence?
- (...).
- E que nível de ensino leciona?
- (...).
- Hum! Qual o seu tempo de serviço?
- Vinte e... quatro, talvez!
- Já alguma vez foi coordenadora de departamento ou exerceu algum cargo na direção de alguma escola?
- Já. Coordenadora de departamento.
- De que departamento é que foi?
- De (...).
- E Já alguma vez exerceu cargos de supervisão? Em que contexto?
- Supervisão entende-se por...!?
- Essa é uma das questões que eu também vou colocar. O que é que entende por supervisão pedagógica?
- Supervisão pedagógica... entendo que seja... por exemplo dar apoio a professores novos... ah... dar apoio a professores que entrem no grupo pela primeira vez... Isso para mim é que é supervisão pedagógica. Não é avaliação!
- Exato. Eu também aqui o estudo que estou a fazer tem a ver com essa vertente, não com a vertente da avaliação! Então, por exemplo, o cargo que exerceu de coordenação pedagógica, considera como uma supervisão?
- Considero.
- E... e dê-me algum exemplo de que se recorde ter efetuado essa supervisão, em termos do cargo de coordenação.
- Tinha de ser sempre de forma informal, porque embora isso estivesse na lei na altura, não era levado a cabo nas escolas e tudo o que se tinha de fazer, tinha de ser de uma forma informal, conversando com as pessoas.
- Portanto, parte do princípio que a supervisão pedagógica tem tudo a ver com o diálogo entre...
- E não só! Tem a ver também com instrumento que deveria haver e tempos letivos que deveria haver dentro dos grupos para que isso se efetuasse, porque isso é bom para todos, para os professores mais velhos que aprendem coisas frescas vindas das universidades, e para os professores mais novos que têm falta de experiência com os alunos.
- Precisam dessa experiência dos mais velhos...
- Precisam todos! Precisam todos!

- Portanto, ao fim e ao cabo, a supervisão acaba por ser uma troca...
- Eu acho que sim.
- ... de experiências!
- Isso era o ideal!
- Portanto, os cargos de supervisão que exerceu podem considerar-se quando foi coordenadora de departamento!?
- Não estou a ver assim de outra maneira, não!
- Como subcoordenadora não considera que... a supervisão...
- Consideraria...
- Se...
- Se fosse dessa forma que eu estou a dizer. Neste caso, é uma coisa que não serve para nada nem coisa nenhuma, a não ser para ser a pessoa a fazer os trabalhos todos que estão no PAA (Plano Anual de Atividades)!
- Trabalhos burocráticos... Então como é que considera que se concretiza essa supervisão na escola... a supervisão pedagógica?
- Não se concretiza!
- Não se concretiza na atualidade, na escola que existe?
- Nesta não!
- Então para si, quem é que exerce essas funções?
- Ninguém!
- De supervisor?
- Ninguém!
- Nem os coordenadores de departamento?
- Não! Os coordenadores de departamento são outros burocratas que... que fazem de correio, digamos na... na comunicação. Servem para levar e trazer e mais nada!
- Não supervisionam efetivamente!
- Não!
- Não fazem essa troca...
- Na!
- de experiências...
- Na!
- com os colegas...
- Na!
- que têm menos experiência...
- Na! Aqui nesta escola, pelo menos não! Já estive noutras que sim!
- Conhece alguns modelos supervisivos?
- ... Não!
- Nem nessas escolas onde acha que existe... ou mesmo fora do ensino... modelos de supervisão... se tem algum conhecimento...
- Hum! Sim! Fora do ensino. Como quando eu estive a trabalhar no Ministério do (...) havia! E mesmo! Sim, mas mesmo na área da (...)... nós temos *briefings* muito... amiúde... toda a equipe, todo o grupo trabalha em equipa. Não há outra maneira de se trabalhar sequer! Por isso é que a mim me mete muita impressão que no ensino isso não aconteça!
- Então no ensino não existe esse trabalho de equipa!
- Não! Hum! Existe, enfim, uns arremessos em determinados grupos e nalgumas circunstâncias, mas não é uma coisa continuada nem é uma coisa sistémica!

- Será uma coisa mais a nível informal...
- Claro!
- Quando algumas pessoas se juntam...
- Quando algumas pessoas se dão bem! Quando há necessidade de fazer qualquer coisa, faz-se! Senão, faz-se obrigado, uma coisa que não tem jeito nenhum e vai-se obrigado, que é o que acontece aqui! Hum! Mas não é uma coisa discutida, e não é sobretudo uma coisa que vá muito no sentido, exatamente pedagógico da evolução dos currículos e da evolução das coisas. Para já porque não temos tempo. Neste momento não temos tempo!
- Pois!
- E depois porque não há esse hábito!
- Ok! Agora é uma pergunta difícil! O que é que mais a influenciou na construção da sua identidade como docente?
- (Pausa) Os alunos!
- Os alunos foram aquilo que mais a influenciou!?
- Foi!
- E quanto à supervisão? Aquela supervisão que considera que não existe nas escolas mas que também já teve casos em que...
- Curiosamente quando comecei a dar aulas, havia!
- Mas em termos de estágio? Em termos de profissionalização, ou já mesmo no ativo?
- Eu não fiz estágio, porque eu fiz o estágio da Universidade (...) que não era em exercício.
- Exato.
- Era teórico. Hum! Mas eu só fiz estágio passado seis ou sete anos de estar a dar aulas. Portanto, quando eu fui dar aulas...
- A profissionalização em serviço?!
- Quando eu fui dar aulas, não fazia a mínima ideia do que era dar aulas! Até porque eu venho de um curso prático! Hum! E depois fui dar disciplinas que nunca tinha ouvido falar nelas!
- Pois!
- Não é? Portanto quem é que me ajudou e quem é que me fez essa supervisão toda e o apoio a todos os níveis, foram os... os subcoordenadores de grupo, ainda não havia departamentos nessa altura.
- Pois na altura eram os delegados de grupo que se chamavam...
- Eram os delegados! E de facto, nas primeiras escolas onde eu dei aulas tive gente fantástica! Fantástica!
- Que exerceram essa ajuda...
- Ah sim! Não era ajuda! Ensinaaram-me a trabalhar! Ensinaaram-me a trabalhar! Eu não fiz estágio... Hum! Em exercício formalmente, mas, essa gente ajudou-me! Tanto eles como os colegas! Que era tudo quarentões! Foi no liceu. Q'eu comecei a dar aulas no secundário. Era tudo quarentões, daqueles muito "batidões" e de facto não há dúvida nenhuma... que... hum... Aprendia-se muito mais com eles do que mesmo nas coisas em exercício!
- Nas profissionalizações.
- Porque eram uma gente ótima! Nós íamos para casa deles fazer testes, eles ensinavam-nos como é que se fazia os testes, porque ninguém fazia ideia nenhuma! Quanto tempo durava a aula, como é que se orientava o tempo, tudo isso!
- Ou seja, tudo menos teoria!? Acabava por ser um ensinamento muito prático!?
- Tudo menos teoria! E adaptado aos alunos que nós tínhamos, porque eu tinha noturnos! Que eram os paraquedistas todos da base de Tancos. Noturnos complementares e depois tinha os

miúdos já do básico! De dia! Que era uma coisa totalmente diferente! E eu andei ali um bocado à nora ao princípio, não é? E se não tem sido o apoio deles... eu nem sei como é que tinha sido! Palavra de honra! Foi muito difícil!

– Então considera que essa... vivência de supervisão, se é que a considera assim, terá influenciado a construção da sua identidade, também?

– Também!

– Como docente?

– Mas nada disso existe agora!

– Então, considera que tem havido um retrocesso?

– Um retrocesso brutal! Nas escolas! E na pedagogia! Brutal! Não é um retrocesso!

– Em que sentido? A pedagogia está a ser deixada...

– Para trás, totalmente, totalmente!

– Em prol de quê?

– Em prol da burocracia...

– Tudo o que seja papelada... planos de atividades...

– Em prol da burocracia e de aulas que não têm sentido nenhum nem proveito nenhum para os alunos como são estas coisas dos apoios ao estudo que é a pior coisa que inventaram pr'aí!

– Agora uma outra questão. Em que situações é que se considera supervisionada?

– (Silêncio)

– Hoje em dia?

– Em nenhuma.

– É perfeitamente autónoma no seu trabalho, não...

– Ai sou!

– Não sente qualquer exercício de supervisão sobre si?

– Supervisão não. Sinto é outras coisas mas não é supervisão!

– E que coisas são essas?

– São excesso de autoridade! Mas isso não tem nada a ver nem com supervisão, nem com pedagogia!

– Portanto a supervisão, no seu entender, seria uma coisa vocacionada para...

– A pedagogia.

– O tentar... Hum!

– O tentar, por métodos, por... Hum!

– Resolução de problemas?

– Por atividades, por o que quer que fosse... Hum! Feitas em grupo e em conjunto, adaptadas aos alunos e que nós pudéssemos todos melhorar essa relação. Isso para mim é que era uma supervisão!

– Com o objetivo de levar os alunos...

– O mais próximo possível da linguagem deles e eles da nossa!

– Ok. Então nesse caso, vou fazer uma pergunta que talvez não tenha muito sentido, mas considera que a supervisão pedagógica influencia a sua prática docente?

– Não!

– Não!? De forma nenhuma sente que isso influencia!? E sente necessidade dessa supervisão?

– Sinto!

– Porquê?

– Porque eu não gosto de trabalhar sozinha! Gosto de trabalhar em grupo exatamente porque... Hum! Muitas vezes as ideias das outras pessoas são melhores do que as minhas!

- Ou inclusivamente a troca, a partilha...
- A partilha!
- Como se costuma dizer: duas cabeças pensam melhor do que uma, não é?
- Com certeza, a partilha!
- Acha que é importante a cooperação, o diálogo...
- Evidentemente!
- A interajuda...
- Evidentemente!
- Que características de relacionamento, relacionais, é que considera mais importante num cargo supervisoivo?
- (Silêncio)
- Um supervisor como pessoa, em termos da relação que ele estabelece, o que é que acha que é mais importante?
- Deve, deve... Primeiro deve saber o que está a fazer, portanto, a competência, em primeiro lugar! Segundo, o diálogo! Terceiro, a tolerância! E quarto, espalhar tarefas. E não ficar sozinho com todo o processo. Portanto, dialogar o processo e distribuir tarefas! E depois lá está! Depois fazer encontros periódicos, por forma a que tudo aquilo funcione. Toda a formação, gerir, portanto. Eu para mim qualquer pessoa desse tipo tem que ser um gestor... Hum! Tem que ser um gestor de conteúdos, tem que ser um gestor de métodos e técnicas e tem que ser um gestor de pessoas e para ser um gestor de pessoas tem que entrar e depois fazer! A tolerância, o diálogo, etc.
- Então o que é que considera mais importante? A liderança ou a cooperação? No desempenho do cargo?
- Hum! Isso, eu por acaso acho as duas. A cooperação é fundamental mas o gestor de pessoas tem que ser um líder.
- Portanto, concorrem ambas para...
- Acho que sim!
- Se conseguir chegar a bom porto.
- Eu acho que sim!
- Considerando as competências emocional, social e cognitiva, qual é que lhe parece a mais importante para a para a prática supervisiva? A emocional, a social e a cognitiva.
- Isso têm que ser todas.
- Todas concorrem de igual forma?
- Pode não ser de igual mas têm que entrar todas. Sim!
- Entre a social e a emocional o que é que...? A competência emocional, o relacionamento com os outros? Também estão todas interligadas, não é? Porque a competência emocional vai permitir boas ou más competências sociais.
- Sim! Estão interligadas. Isso não vejo diferença!
- Agora uma pergunta muito abrangente: O que espera de um supervisor? De uma forma geral? O supervisor deve ser...
- Mas eu já disse quando acabei de dizer atrás! O supervisor deve ser um gestor de ideias, um gestor de pessoas, um gestor! Não deve ter na sua... não deve ter uma atividade dirigista! Tem que ser cooperante!
- Tem que ouvir?
- Tem que ouvir!
- O que mudaria nas figuras supervisivas da escola?

- (Riso) Dava-lhes tempo! Dava-lhes tarefas e dava-lhes competência!
- Que neste momento não têm?
- Não!
- Que o supervisor na prática, é algo que não existe, de acordo com a sua opinião?
- Não existe!
- Eu penso que terminámos a nossa entrevista. Eu gostaria de saber se, porventura, eu necessitar de mais algum... alguma opinião, se está disponível para?
- Com certeza!
- E agradeço a sua participação aberta e empenhada. Todos os testemunhos são de extrema importância para dar profundidade e fundamento ao meu estudo. Muito obrigado!

Entrevista 2

- Após a leitura do formulário de consentimento, necessita de algum esclarecimento?
- Não!
- O presente estudo visa, sobretudo, responder a uma grande questão que é “Qual a percepção que os docentes têm do supervisor pedagógico?” Considera esta uma temática relevante?
- Sim, claro que sim!
- Neste estudo será sempre observada a confidencialidade do que for conversado entre nós, bem como o seu anonimato. Ficou claro?
- Sim!
- A que grupo disciplinar pertence?
- Ao (...).
- E que nível de ensino leciona?
- (...) Ciclo.
- Qual é que é o seu tempo de serviço? Aproximado!
- Quinze anos.
- Já foi alguma vez foi coordenador de departamento?
- Já.
- Do grupo...? De (...).
- De (...).
- E exerceu algum cargo de direção nalguma escola?
- Não.
- Já alguma vez exerceu cargos de supervisão?
- Sim. Fui orientador de estágio.
- Então foi nesse contexto.
- Sim.
- De orientação de estágio?
- Exatamente.
- E como é que isso correu?
- Correu bem! Trabalhoso mas sim, mas correu bem! Acho que foi uma experiência positiva!
- Então se calhar já lá vamos um bocadinho mais à frente. Hum! Esmiuçar um bocadinho mais esta parte! O que é que entende por supervisão pedagógica?

- Supervisão pedagógica para mim, engloba todos os comportamentos que possam contribuir para a melhoria... ah... da, do comportamento pedagógico, digamos assim, dos docentes, relativamente ao seu desempenho. Isto numa perspetiva de formador ou de educador! Hum! Do lado do educando, ou do, do aluno, supervisão pedagógica compreende tudo aquilo que nós possamos fazer, o mais ajustadamente possível às capacidades dos alunos... ah... de forma a tornar possíveis algumas aprendizagens, ah... e a progressão consequente no seu ensino. Portanto basicamente, basicamente é isso.
- Então e como é que acha que essa supervisão se concretiza na escola? Em concreto?
- Do lado? De que lado? Do lado do professor relativamente aos alunos ou...
- Não!
- Ou entre nós professores?
- Professores/professores.
- Hum! Não se, não se efetiva!
- Não se concretiza na escola de hoje?
- Não! Não!
- Para si, quem é que hoje, na escola de hoje, exerce as funções, de supervisão na escola?
- (Pausa) Não existe essa situação!
- Então...
- Não a consigo vislumbrar no sistema de ensino atual.
- Mas nesse contexto de coordenação de estágio, de orientação de estágio, existiu?
- Existe, mas a formação não se esgota no estágio.
- Sim! Mas quando fez essa orientação a nível de estágio, foi em exercício, ou foi...
- Foi em exercício, sim!
- A pessoa já pertencia a...
- Não! Estavam a terminar o curso! São alunos de faculdade, que estavam a terminar o último ano da sua formação.
- Ah, alunos de faculdade ainda?
- Sim!
- Conhece modelos supervisivos? Na escola ou fora dela?
- Sei que há! Propriamente os nomes não tenho presente, mas sei que há. Existem tendências mas, ah... o nome propriamente dito, não. Conheço algumas coisas mais ajustadas à minha área disciplinar... Não sei se funcionará assim noutras áreas, mas dentro da minha área, sim!
- O que é que mais o influenciou... É uma pergunta difícil! na construção da sua identidade como docente?
- (Pausa) Olhe, inicialmente, a nossa formação académica, obviamente! Portanto, na minha área em particular, existem três grandes faculdades, digamos assim, agora mais recentemente uma outra que existe também, mas essencialmente existem três, três grandes correntes. Hum! Duas, duas delas mais similares e uma outra um bocadinho divergente! Isto em termos de ensino e para, e aquilo que preconiza para, para, para a parte pedagógica, digamos assim, relativamente aos alunos. E portanto, inevitavelmente a minha formação académica teve uma influência grande na forma como eu iniciei a minha, o meu percurso profissional. Atualmente e a experiência aí também, também contribui, como é evidente, e o conhecimento que nós vamos adquirindo ao longo dos anos, consigo por vezes adaptar, e muitas vezes tenho que o fazer, adaptar aquilo que é o conhecimento académico, digamos assim, à realidade existente nas escolas. Não só porque as condições espaciais muitas vezes não o permitem, e as condições materiais muitas vezes também não permitem aquilo que é o ideal, dito assim, aquilo que as

faculdades preconizam ou defendem como, como, ideal para a aquisição de determinados conhecimentos...

– Para ensinar a (...)!

– (...). E portanto, nós temos que adaptar a nossa pedagogia, a nossa realidade às condições existentes, evidentemente. E portanto acho que a experiência, hoje em dia, molda muito mais o meu, a minha atuação enquanto professor e já consigo fazer alguma diferenciação entre aquilo que é o meu conhecimento académico, que é fundamental e é importante, mas tomá-lo como uma base para construir algo muito mais sólido e muito mais adequado à realidade.

– Conseguir fazer a ponte entre o que é o ideal e o que é real!

– Exatamente! Exatamente!

– Então e quanto à supervisão? Já alguma vez vivenciou alguma situação de supervisão que tenha influenciado a construção dessa identidade, como professor? Como docente?

– Para comigo?

– Sim.

– Alguém supervisionar-me a mim?

– Exato!

– Enquanto professor, não! Tive essa experiência na faculdade, nas cadeiras de pedagogia, em que nós tínhamos, que fazia parte do nosso currículo, portanto, tínhamos que dar aulas e essas aulas eram filmadas, quer em áudio, quer em vídeo, portanto, evidentemente, e, eram analisadas depois a nível de *feedbacks*, postura, posicionamento na aula, enfim, todo o tipo de comportamento era analisado, ah... mas aí como parte da minha formação académica. Enquanto professor, nunca ninguém teve essa influência a chegar ao pé de mim...

– Influência a construir a pessoa que é como professor!?

– Mesmo durante o processo de avaliação, que já fiz. Já fui avaliado num ciclo. E mesmo durante esse processo colocou-se, colocou-se a tal situação que nós sempre nos debatemos na avaliação, que é a falta de, de formação, que as pessoas sentiam na altura no primeiro modelo da saudosa Maria de Lurdes Rodrigues, e portanto, as pessoas acabaram por sentir, portanto, eu fui avaliado por alguém que é Bacharel, que era do segundo ciclo, e que não tinha o conhecimento suficiente, digamos assim, para avaliar os conteúdos que eu estava a lecionar. Aí foi complicado, até porque, por azar, a matéria que ele foi avaliar, era matéria que ele nunca tinha tido contacto. Foi, pronto, naquele caso concreto foi o (...). Fazia parte de uma das unidades didáticas, e ele nunca na vida tinha visto (...), portanto “tava” completamente fora das regras, fora da metodologia de ensino, fora, portanto, e depois a formação também é completamente diferente. Ele é um bacharel. Eu tinha mestrado na altura, tenho mestrado, e portanto, havia aqui uma diferença grande, e ele colocou-se numa posição que, que, pronto, eu achei muito correta, que foi, eu não tenho condições para te avaliar, vou ter que o fazer, não tenho condições não percebo absolutamente nada do que estás a fazer e portanto o processo de avaliação foi um bocadinho, foi um bocadinho negociado, digamos assim. E esta foi a realidade.

– Então, em que situações é que se considera supervisionado?

– Não considero!

– Nunca!?

– Em situação nenhuma?

– Não!

– Mesmo naquela questão da avaliação. Acha que essa é uma forma de se fazer supervisão? Avaliar?

– Pode ser! Pode ser! E é aquilo que eu defendo, é precisamente isso. É uma formação contínua dos professores ... hum... avaliados de forma mais ou menos cíclica e... mas não só do modo

como neste momento está contemplado. Defendo uma avaliação, até muitas vezes surpresa, digamos assim. Hum! Que, que exista uma bolsa de formadores, que tenha uma formação uniforme, de forma a que possam... e que seja, que seja alheia, digamos assim, ao contexto escolar onde vão fazer a avaliação, pronto, que sejam totalmente imparciais. E que essa formação seja feita, portanto, esse acompanhamento, essa visita aos colegas, ... hum... e que, que contribua para que as pessoas possam melhorar e possam...

– Portanto, no sentido de melhorar...

– Sempre, qualquer avaliação é no sentido de melhorar, não faz sentido ser de outra forma!

– Considera que a supervisão pedagógica influencia a sua prática docente?

– Não! Muito sinceramente não! Eu faço o melhor que posso e sei! De acordo com os meus conhecimentos científicos, de acordo com aquilo que acho que pedagogicamente é mais ajustado, em função das avaliações que vou fazendo dos alunos, diariamente, e, muitas vezes a planificação que eu faço e aquilo que eu tenho em ideia e que preparo para a aula, acabo por ter que ajustar no próprio momento porque o exercício pode não estar, pode não estar a resultar da forma que eu acho que é mais eficaz, portanto tenho muitas vezes que fazer adaptações, isso ainda hoje aconteceu, na aula! Hum... porque tava, tinha uma aula preparada para vinte alunos, apareceram-me dez e a aula teve de ser rapidamente reestruturada, hum... e portanto isso é algo que é diário. Agora, fazer depender o meu comportamento por causa de alguém me vir avaliado, ou de eu achar que posso ser avaliado, ou por outro, não me parece, não me parece!

– Então nesse caso, considera que neste momento o que existe em termos de supervisão na escola está só ligado à questão da avaliação?

– Só! Neste momento! Não vejo outra... Nas escolas onde tenho passado, não tenho visto nada mais.

– E sente necessidade de ter uma supervisão pedagógica?

– Sinto! Acho que era importante.

– Porquê?

– É importante porque nós ao longo do tempo, ninguém está imune a erros, ninguém está imune a determinadas bengalas, muitas vezes utilizadas de forma inconsciente, hum... e portanto, tudo o que possa contribuir para que nós possamos limar aqui ou ali, por muito bons que sejamos, aquilo que possa, possa contribuir para que sejamos melhores docentes, eu acho que é fundamental. Eu recordo-me há, há... em 98, 99, foi logo a seguir ao meu ano de estágio. Eu propus a criação de uma bolsa, dentro dos grupos da escola onde estava em (...)... Propus e isso foi aprovado e as pessoas acharam muito interessante! Hum... uma bolsa de, de observações, ou seja, nós observávamo-nos uns aos outros, hum... sem qualquer pretensiosismo, sem qualquer posição de superioridade relativamente aos colegas, porque isso não existia, não existia avaliação nenhuma, portanto foi algo feito de forma absolutamente natural, em que nós sentimos necessidade de aproveitar aquelas que eram as sinergias de um grupo onde determinados docentes em relação, em relação a outros, hum... e tentar aproveitar essas mesmas, essas mesmas competências, esses mesmos conhecimentos de forma a podermos todos partilhar essa, essa informação. No caso do nosso grupo, (...), isso é mais notório porque nós fazemos uma especialização, não sei se isso ocorre em todos, em todos os grupos disciplinares, mas nós, no quarto ano, por norma em quase todas as faculdades, os alunos escolhem uma especialização, em função das (...) que, que, que mais preferem, evidentemente, e portanto no meu caso aproveitei muito (...), a minha formação que foi (...) e portanto tenho, tenho essa formação e (...). E portanto, a ideia é que todos os meus colegas que tivessem mais alguma dificuldade nos (...), pudessem ir beber um bocadinho dessa informação, quer através de formações, e essa parte, eu por exemplo, já implementei na (...), há dois anos que, que o

fazemos. Este ano acabei por ficar aqui, não se proporcionou ainda. Mas criámos horas dentro do próprio horário, de forma a que nós possamos dar formação aos nossos próprios colegas, em que cada um é responsável por um tema, e esses temas são levantados, precisamente, em reunião de departamento ou reunião de grupo. Quais são as necessidades de formação? Onde é que as pessoas têm maior ou menor dificuldade? E dentro do grupo procurar aquela pessoa que pode dar resposta a isso mesmo através de uma formação. Hum... tenho-o feito com, com regularidade. Nesse ano em (...) funcionou muito bem porque íamos aos pares, com uma grelha de avaliação, de observação, não de avaliação, mas de observação dos próprios colegas, em que era avaliado, as percentagens de *feedbacks* positivos, de *feedbacks* negativos, de, de... a postura. Portanto, eram assinalados dentro da planta da sala, os locais onde o professor fazia, fazia a sua observação e as correções. O tipo de *feedback* que era utilizado, se era mais individualizado, se era coletivo, as instruções, as demonstrações, como é que os alunos estavam colocados! Tudo isso, que eu acho que é absolutamente fundamental, e que nós muitas vezes vamos descurando com o tempo. Hum... E isso era, foi, foi feito. Resultou lindamente, porque no final nós conversávamos de forma perfeitamente aberta e franca, sem, sem aquela sensação de “estou a ser avaliado”, porque isso não se passava, portanto, eram colegas que estavam a tentar melhorar os seus, os seus comportamentos e resultou, pá, lindamente, com, com, com, com uma melhoria extraordinária e uma partilha de conhecimentos que resultou muito bem!

– Partilha, do tipo troca de experiências? Acabava por ser isso?

– Claro! Porque há pessoas que são ótimas (...)! E eu (...) tenho tudo a aprender com essas pessoas, porque a minha formação não é (...) e portanto eu tenho umas noções básicas (...), mas a determinada altura há pormenores que são essenciais e que só as pessoas (...) é que estão despertas para eles. E portanto, para mim é muito importante ir tentar retirar esse conhecimento Da mesma maneira que no (...), essas pessoas (...) não têm o conhecimento suficiente, e portanto podem ir beber aqui ou ali, algum desse conhecimento. E portanto, esta partilha acho que é fundamental e não existe, infelizmente! Com tanta regularidade.

– Então de acordo com essa troca de experiências e de partilhas, talvez seja a altura de eu lhe fazer a pergunta que se segue, que é: Que características relacionais considera mais importantes nos cargos supervisivos? Quem exerce esses cargos, que características de relacionamento deve ter?

– Hum... Desde logo a capacidade de trabalhar em equipa. De se conseguir relacionar com alguém, criar empatia com essa pessoa, é absolutamente fundamental. Quer se queira, quer não, no processo de avaliação, existe sempre um avaliado, existe sempre um avaliador. E essa diferença, que existe naturalmente, no caso da docência, pode colocar alguns constrangimentos ao relacionamento entre as pessoas! E não nos podemos esquecer que nós somos colegas! E que temos todos a aprender com todos. Ainda que exista aqui essa, essa, esse estatuto de avaliador e de avaliado. Portanto a capacidade de poder esbater essa, essa fronteira, de poder chegar até próximo da outra pessoa e fazer-lhe sentir que é um processo de formação, de crescimento, e não algo que seja hostil, acho que é muito importante. Depois a organização! A pessoa ser organizado, metódico e, e, e muito consciente dos conteúdos científicos que vai avaliar. Hum... Essencialmente isso. Depois naturalmente o conseguir, o conseguir perceber em determinados momentos, se... Eu só consigo falar do processo avaliativo no meu caso concreto. Portanto, eu quando me falam no processo de avaliação, eu tenho que me colocar sempre, tanto numa posição como noutra, mas na minha disciplina específica, (...). Hum... E portanto, essencialmente a capacidade de se relacionar, a capacidade de, de, de transformar aquela sua avaliação em conhecimento para o, para o avaliado. Hum... e a, a organização. Acho que é fundamental. A organização, a pontualidade, tudo aquilo que profissionalmente é óbvio, mas que nem sempre, nem sempre acontece!

- Posso ajudar? A competência, talvez?
- Exatamente! A competência é isso mesmo, no fundo!
- É um dos fatores principais?
- É um resumo desses todos, claro!
- Hum... Então o que é que considera mais importante? A liderança ou a cooperação? Em quem exerce esses cargos. De supervisão. Ou ambos!
- Eu acho que é difícil uma coisa sem a outra! Não consigo, não consigo dissociar a liderança, de cooperação. Um bom líder obtém sempre cooperação. Se não o consegue, então não é líder nem ninguém está a cooperar. E portanto eu não consigo dissociar esses conceitos. Acho que é, a liderança... a cooperação vem precisamente de um bom líder.
- Então agora, considerando assim três competências, que nós temos, a emocional, a social e a cognitiva. Qual é a que lhe parece mais importante para a prática supervisiva e porquê?
- (Silêncio)
- Emocional, social e cognitiva.
- Eu tirava daí um bocadinho a parte emocional! Retirava, não retirá-la do contexto escolar porque é essencial, e cada vez mais hoje em dia, mas num processo de avaliação, a parte emocional tem de ficar um bocadinho distante. Hum... E portanto, eu ligava um pouquinho as outras duas...
- A social e a cognitiva!
- A parte social e a parte cognitiva. Se bem que, naturalmente, o conhecimento científico num processo de avaliação é absolutamente essencial, e portanto, acho que é mais por aí.
- Uma coisa que eu tenho percebido desta nossa entrevista é que, associa, sobretudo, a supervisão à avaliação. É pela experiência que tem dos tempos que...
- Não, não! Não necessariamente, não tem que ser, não tem que ser necessariamente um...! A supervisão pedagógica é uma observação! É uma observação! Que deve conduzir a algo! Que supostamente será uma melhoria das competências de quem é observado, de quem observa, também, porque todos aprendemos com todos, seja no caso de docentes, entre docentes, seja de docente para com os alunos. Portanto, a supervisão pedagógica não se prende só com avaliação. É essencialmente uma observação, que pode resultar depois numa, numa avaliação, ou não.
- Então e assim, de uma forma geral, o que é que espera de um supervisor? Considerando que ele existe e que efetivamente...
- Olhe! Aquilo que eu esperava, ou aquilo que eu acho fundamental de existir na escola era, na impossibilidade do coordenador de departamento, ou do delegado de grupo, ou de quem quer que seja, ou de existir uma figura nas escolas para isso mesmo, ou de existir uma bolsa de formadores que o possa, possa fazer esse acompanhamento, hum... enfim, hum... na impossibilidade de criar uma, uma personagem, digamos assim, dessas a nível do contexto escolar/Ministério da Educação, uma, salvo seja, não é? A existência desse cargo! Acho que é absolutamente fundamental que as pessoas tenham a humildade suficiente, os professores, de perceber, que todos têm, todos cometem erros, e todos têm defeitos, e todos têm qualidades. E todos temos que aprender com todos. E portanto aquilo que eu acho que era absolutamente essencial, é que esta formação, hum... fosse ao encontro das necessidades dos professores. Os professores melhor do que ninguém, sabem, quais são os problemas que sentem, quais são as dificuldades que sentem e quais são as áreas que dominam menos bem. Onde é que sentem mais dificuldades. Se é no controlo da turma, na parte disciplinar, se é na transmissão de conhecimento, se é na construção dos próprios testes de avaliação, enfim, seja em que área, em que área da pedagogia seja, a verdade é que todos nós... Há sempre alguém melhor que nós, há sempre alguém que faz isto ou aquilo melhor. E portanto que as pessoas tenham a capacidade

de se sentar e de perceber quais são as mais valias de cada um, e chegar a um consenso, partilhar essa informação, hum... em reuniões que realmente valham a pena, e não naquela carga horária perfeitamente despropositada a que nós andamos a ser sujeitos, onde muitas vezes não, não se discute nada! Quer dizer, “tamos” a discutir o sexo dos anjos! E portanto essas reuniões, essa partilha podia ser feita efetivamente nessas aulas. Essa formação, com, porque não o colega ir assistir à aula do outro? E acho que era essencial, estarem dois professores dentro da aula, hum... de forma a que, a que se possa observar o colega. Como é que ele faz, quem faz melhor, partilhar a opinião. “Olha o que é que achas? Fazemos isto assim? Este exercício está a resultar, não está a resultar?” Acho que isso é muito mais rico e contribui certamente muito mais para a formação, do que propriamente cinquenta horas de *Excell*, a sair daqui às nove ou dez da noite. E quem diz *Excell*, diz outra formação qualquer, que muitas vezes somos obrigados a fazer, só para que constem lá os créditos.

– Então considera que há falta de tempo para se exercer...?

– Não há falta de tempo! Ele está é muito mal, muito mal, muito mal gerido. A falta de tempo não há!

– Mal distribuído! Então e o que é que mudaria nas figuras supervisivas da escola?

– Para já a existência delas! Porque não existem! Não existem!

– Deviam começar por existir.

– Deviam começar por existir! Essa é a primeira! Hum... Quem supostamente deveria fazer esse papel, não sei, volto-lhe a dizer, não sei se o coordenador de departamento porque muitas vezes o coordenador de departamento é de um grupo disciplinar diferente daquele de muitos dos docentes que lá estão, e é manifestamente complicado para mim, por exemplo, caso me visse algum dia nessa posição, de ir fazer uma supervisão pedagógica a um professor de (...) ou de (...) ou de (...), ou de outra coisa qualquer do género, dentro do meu departamento. E portanto, quem deveria fazer isso, seria o antigo delegado de grupo, digamos assim. Normalmente, hum... essa pessoa, deveria ser a pessoa com, com, com mais experiência, com... não direi com mais formação, mas pelo menos com maior apetência para, para desempenhar esse papel! Hum... Infelizmente também, muitas vezes esse cargo é... é... é atribuído de forma pouco, pouco responsável, diria assim! Não quero ser muito mau! Mas acho que pouco responsável. Hum... Em que muitas vezes são empurradas pessoas, porque, porque interessa que essas pessoas estejam o menos tempo possível a dar aulas! Frequentemente são pessoas já com muita idade, muito tempo de serviço. Já algo desmotivadas também! Hum... E portanto eu vejo com, com, com alguma dificuldade que isso por aí, por aí mude. Acho que realmente a existência de, de, volto, volto sempre a chamar a esse... porque acho que é a única forma neste momento. Não mudando outras coisas, acho que é a única forma de resolver este problema. Criação de uma bolsa de docentes com uma formação comum. Dada pelo Ministério da Educação. Ou a tempo inteiro, ou a tempo parcial. Colocados por zonas. Por quadros de zona pedagógica, por exemplo. Sugeriria a tempo inteiro. Que o fizessem a tempo inteiro. Requisitados. Um concurso docente para, para essa bolsa de formadores, de supervisores, ou de avaliadores, ou como lhe quiserem chamar. Em que essa formação é dada, então pelo Ministério da Educação, através dos professores das faculdades ou através de outros, de outras, de outros professores de outras personalidades que entendam válidas para esse efeito. E, a partir daí dessa formação comum, então nós podemos assegurar que toda a gente é avaliada mais ou menos de uma forma igual! Aquilo que se passa atualmente não é isso! Portanto, as pessoas são avaliadas de forma aleatória! São avaliadas, muitas vezes por pessoas que não têm a competência necessária para o fazer. Hum... São avaliadas numa forma descontextualizada, muitas vezes daquilo que, que realmente devem, devem, pelo qual devem ser avaliadas. E portanto, não vejo aqui outra solução que não fosse a criação de uma coisa desse género, de

forma a que os professores, e como referi há pouco, perfeitamente imparciais relativamente à zona onde estão. Portanto se, por alguma, por algum conflito de interesses, eu fosse destinado a fazer uma avaliação de alguém, ou de uma escola onde eu tenha estado, com colegas que eu conheço, eu tenho que ter a capacidade de dizer assim: “Eu não posso avaliar porque eu conheço e não vou ser imparcial, ou vou ter muita dificuldade em sê-lo!” E portanto eu terei que fazer uma avaliação, se calhar, em Trás-os-Montes, ou no Algarve, ou noutro lado qualquer, onde não conheça, onde não conheça as pessoas. Doutra forma é complicado! É complicado isto funcionar!

– Só mais uma questão. Em relação a essa, a essa opinião de se criar uma bolsa! E se isso surgisse a nível da própria escola, em termos de troca de experiências, de partilhas, de conhecimentos. E estou a pensar, por exemplo, no caso de problemas de, com alunos complicados... Na forma de como gerir o comportamento em sala de aula que depois vai influenciar o aproveitamento também. Na sala de aula, neste caso, no pavilhão, no ginásio. Não seria também uma mais valia?

– Acho e foi precisamente isso que eu, que eu propus em (...)! Quando eu falei, há pouco, quando, no ano em que estive em (...), a criação disso mesmo, foi precisamente porque eu tinha muito pouca experiência! E as faculdades são ótimas para nos dar uma base de conhecimento, mas ninguém nos ensina a dar aulas! Ninguém nos ensina!

– Dão-nos a teoria!

– Dão-nos a parte teórica. Depois a seguir “toma lá vinte alunos à frente”, cada um deles em contexto social completamente diferente. Hum... Esse ano que eu estive, estive em (...). Tinha um aluno que dormia num carro abandonado, tinha outro que nunca comia, outro tinha o pai preso, outro, a mãe era prostituta, outro, portanto! E de repente juntam-se vinte alunos vindos deste meio e espera-se que uma pessoa saída da faculdade consiga transmitir conhecimento a um aluno que não sabe se no dia a seguir vai ter para comer! E portanto, é muito complicado lidar com estas realidades e a faculdade não nos ensina isto! E eu não sabia como! Eu não sabia, não fazia ideia como é que, como é que se podia chegar a estes alunos! E... e... teve que ser por tentativa e erro! Teve que ser com, com... no senso comum! E estas coisas têm de senso comum e têm de sensibilidade, mas também têm que ter uma parte científica, evidentemente! E portanto eu tive que pedir ajuda! E o pedir ajuda é precisamente às pessoas que já estavam lá na escola! Que já viviam aquela realidade há quinze ou vinte anos E pedir-lhes: “Como é que vocês lidam com isto?” E portanto, quando eu propus a criação daquelas observações, de nós podermos ir ver os colegas, de nós podermos viver um bocadinho a realidade de outras, de outras pessoas, foi precisamente para eu tentar aprender com os outros colegas como é que eles lidavam com essa situação! Essa foi a minha preocupação, foi aquilo que me motivou a fazê-lo! Depois paralelamente foram surgindo outras coisas, foram surgindo outras necessidades, como aquelas que eu falei há bocado da formação, que depois acabei por propor aqui na (...), de nós darmos formação uns aos outros nos assuntos que dominamos menos. Mas isso! Aquilo que me motivou há quinze anos atrás, há catorze, neste caso, foi precisamente a dificuldade que eu tinha em lidar com aquela realidade, com aquele contexto social, que para mim era completamente desconhecido! Completamente desconhecido e que nunca mais encontrei! Hum... Foi um ano de uma aprendizagem enorme! Até, inclusivamente eu pedi, porque nunca tinha sido diretor de turma também, e ninguém nos ensina a ser diretores de turma. Eu pedi para acompanhar uma diretora de turma! Eu naquele ano não tinha direção de turma e pedi para acompanhar uma direção de turma! E portanto, numa das turmas que eu tinha, todas as reuniões que a diretora de turma fazia com encarregados de educação, com... os conselhos de turma naturalmente que estava, mas portanto, tudo aquilo que fugisse um pouco ao trabalho, à rotina diária, portanto eu acompanhei todo o trabalho da direção de turma. Porque ela tinha o cuidado

de me telefonar “Olha! Vou reunir com o pai do aluno A, B ou C e portanto se quiseres estar presente...” E sempre que eu podia, eu ia. E portanto via como é que se falava, como é que se tratava, como é que se tiravam as faltas, como é que se fazia todo o processo da direção de turma, porque isso é completamente desconhecido, nem ninguém nos ensina a fazer! Assim como a coordenação de departamento, assim como, enfim, uma série de funções e de cargos que nós, quando chegamos à escola, somos obrigados a desempenhar, a exercer e... as faculdades não, não dão essa formação, não dão esse conhecimento, e portanto é...

– Então podemos considerar que a supervisão seria fundamental, sobretudo nos primeiros anos de carreira!? Para nos ajudar a...

– É essencial nos primeiros anos!

– A formar essa nossa dita identidade, não é?

– É! É! É essencial nos primeiros anos! É! É a base! São os nossos primeiros passos enquanto professores! Isso, para o bem ou para o mal, é aquilo que nos vai orientar enquanto docentes. Depois a partir daí, nós somos capazes de, de criar a nossa própria identidade, de perceber, através daquilo que vamos vendo, daquilo que vamos percecionando dos alunos, da nossa própria experiência, do nosso conhecimento empírico também, porque faz parte! Os professores também têm muito dessa parte empírica! De experimentar! “Já experimentei isto, não resultou e portanto vou experimentar outra coisa.” Hum... E já não cometemos os mesmos erros que cometemos no passado. E portanto, vamos cometendo outros e portanto, eu costumo dizer que cada vez que nós erramos estamos mais perto de acertar! E isto é mesmo assim! Vamos, vamos experimentando, vamos tentando! E eu hoje, de certeza, que sou muito melhor profissional do que era há dez anos atrás! Não tenho a mais pequena dúvida disso! Muito melhor professor hoje!

– Vai-se aprendendo!

– Inevitavelmente!

– Com a experiência, com o erro!

– Inevitavelmente!

– O relacionamento entre as pessoas é mesmo isso, não é?

– Claro! E a conversa... Aquilo que se passa, muitas vezes aqui nas escolas, é uma conversa muito informal, digamos assim, portanto é: “Epá! Hoje experimentei na aula fazer isto ou aquilo. Epá! Não resultou muito bem e não sei quê!” E muitas vezes até o colega: “Olha! Eu já fiz isto assim e resultou muito bem! Hás de experimentar!” E portanto, não se pode falar de supervisão pedagógica, mas pode-se falar, se calhar, assim de uma partilha, mais ou menos informal. Mas nem todos os grupos têm a capacidade de o fazer. Nem todas as pessoas têm o à vontade para o fazer. Portugal, infelizmente, as pessoas, não sei porquê, guardam muito o conhecimento para si próprios. Gostam muito pouco de partilhar. Isso vê-se nos mais variados níveis. E não sei porquê! Acho que não há problema nenhum de partilhar materiais, não há problema nenhum de partilhar conhecimento. As pessoas são muito agarradas às coisas. “Fui eu que fiz! Não dou a ninguém!” E acho que é um disparate! Em muitos casos acho que é um disparate! Mas de qualquer forma, acho que poder-se-ia ganhar muito com a criação de uns gabinetes de observação...

– Em formalizar essas trocas...

– Em formalizar um pouco mas torná-la, torná-la, não, não criar desníveis, digamos assim. Portanto, não ter um caráter hostil, que existe muitas vezes associado ao conceito de avaliação. Uma coisa informal! Informal no sentido de, de não criar desnível entre o observador, ou entre os observadores e os observados. Portanto, as pessoas terem, terem o à vontade de perceber que essa observação, essa formação, ou essa avaliação, se quiser, é uma avaliação meramente

formativa, que não tem qualquer efeito na sua progressão, hum... em termos remuneratórios, digamos assim, e portanto, que, que seja pela...

– Pelo crescimento profissional!

– Crescer pelo crescer, pronto! Pela pureza de dar aulas! Apenas! De querer ser melhor professor! Só! Não é fácil de encontrar isso! Não é fácil de fazer, não!

– Vamos pensar que vamos nesse caminho! Um dia destes! Pelo menos tentar, não é?

– Sim! Eu acredito que esse tem que ser o caminho. As pessoa têm que por, muitas vezes as suas desavenças pessoais e os seus, as suas antipatias um pouco à parte, em muitos casos! Pronto, porque depois há outros assuntos paralelos à escola que infelizmente se envolvem! Política e essas coisas todas!

– Separar águas!

– E separar as águas, claramente! Separação de poderes! Não é? Princípio da separação de poderes!

– Eu penso que terminámos. Agradeço-lhe imenso a colaboração!

– Muito obrigado!

– Queria-lhe perguntar antes de mais, se, porventura for necessário fazer-lhe mais algumas questões!

– Tenho muito gosto!

– Se eu chegar à conclusão através desta primeira fase do estudo, que preciso de aprofundar mais qualquer coisa, se está disponível?

– Perfeitamente disponível! Quando quiser!

– E... queria-lhe dizer que o seu testemunho foi extremamente importante! Vai dar profundidade, fundamento, ao meu estudo! Que eu espero levar a bom porto!

– E eu também espero que sim!

– Também com o intuito de tentar perceber qual é, porque é mesmo esta a minha preocupação, é perceber qual é a percepção que os professores têm do supervisor. Se ele existe, se não existe? Se é aquilo que esperam? Se gostariam de ter algo diferente? No sentido também de colaborar de alguma forma, para, quem sabe? Alguém pegar nos resultados disto e tentar levar as coisas nesse caminho. É um estudo de caso. Um estudo só aqui nesta escola, que depois, se houver interesse, pode aprofundar e se pode levar ao resto do universo das escolas do país. Logo se verá o que é que acontece!

– Eu espero que tenha muito sucesso, e fico ansiosamente a aguardar por alguns, por algum *feedback*, e por alguns resultados desse estudo!

– Muito obrigado, então!

– Nada!

Entrevista 3

– Após a leitura do formulário de consentimento, necessita de algum esclarecimento?

– Não!

– O presente estudo visa, sobretudo, responder a uma grande questão: “Qual a percepção que os docentes têm do supervisor pedagógico?” Considera esta temática relevante?

– Sim!

– Neste estudo será sempre observada a confidencialidade do que for conversado entre nós, bem como o seu anonimato. Isto ficou claro?

- Sim!
- A que grupo disciplinar pertence?
- Ao (...).
- E que nível de ensino leciona?
- (...).
- Qual o seu tempo de serviço?
- Vinte e seis anos.
- Há quantos anos está na mesma escola?
- Há (...).
- Já foi alguma vez coordenadora de departamento ou exerceu algum cargo...
- Já! Já fui coordenadora aqui nesta escola.
- E de direção na escola? Já?
- Não!
- Só como coordenadora?
- Só como coordenadora!
- E qual é que era o departamento que coordenava?
- (...).
- E já alguma vez exerceu cargos de supervisão?
- Não!
- Então não considera que esse cargo de coordenadora de departamento tenha sido...
- Ah! Pois! Visto por esse prisma! Sim!
- Mas é essa a opinião que eu gostaria de recolher!
- (Risos) Pois! No fundo somos supervisores do trabalho! (Risos)
- O que é que é supervisão pedagógica? Isso é o quê?
- (Pausa) Quem está acima de nós, que estamos a dar aulas, não é? E que coordena de alguma maneira o nosso trabalho!
- Então mas... supervisionar pedagogicamente significa fazer o quê? Assim, mais em concreto?
- Ver se está a correr bem, se não está! Pelo menos deve dar algumas diretrizes.
- Dar diretrizes! A todos os colegas, só a alguns?
- Quando vê que o trabalho não está a correr como deveria!
- Então e acha que...
- Até para dar sugestões e a pessoa chegar a bom porto! Não é?
- Exato! Como é que acha que essa supervisão se concretiza na escola de hoje?
- Pois! A supervisão provavelmente fazem os coordenadores! É eles também que avaliam e tudo! Não é?
- Então considera que entre supervisão e avaliação há uma relação...
- Eu veria outras pessoas, também! Eu via também um lugar de supervisor mesmo!
- Separado daquilo que existe?
- Sim!
- Então e como é que acha que isso devia ser organizado? Por departamentos? Um supervisor para toda a escola?
- Provavelmente! Um supervisor para toda a escola!
- Não acha que esse trabalho deveria ser desenvolvido dentro de cada área disciplinar? Era uma coisa mais a nível de conjunto?
- E depois os coordenadores também... reunirem com ele!

- E então nesse caso, para si, alguém exerce as funções de supervisor na escola?
- Hum! No fundo, o diretor se calhar também, não?
- O diretor é um supervisor pedagógico?
- Poderá ser! Podemos encará-lo como tal também!
- Mesmo fora da escola! Não é obrigatório que seja dentro do espaço escola, da instituição escola, conhece alguns modelos supervisivos?
- Quando há inspeção. No fundo é uma supervisão!
- E qual é que será o objetivo da, da supervisão? Qual é que deveria ser e qual é que é?
- A inspeção quando vem à escola vem ver, hum... como é que estão a correr as... o trabalho, não é? E vai... se não está como deveria, dar sugestões!
- No sentido de melhorar?!
- De melhorar! No fundo é avaliar para melhorar! Eu penso assim!
- A avaliação serve como uma forma de alcançar melhores resultados?!
- Exatamente!
- De melhorar o desempenho?!
- O desempenho!
- Uma pergunta um pouco complicada! Identidade como docente! Aquilo que é como professora! O que é que mais a influenciou na construção dessa identidade?
- O que é que me influenciou para ser professora?
- Hum... Naquilo que é como professora hoje em dia, o que é que teve mais influência? O que é que acha que mais a influenciou? Para construir? Todo esse processo? De construção?
- Olhe! Os anos de trabalho! Os anos de serviço é uma experiência!
- A experiência em primeiro lugar?
- Sim! Nós quando chegamos ainda vimos muito verdes, não é?! E ao longo do nosso trabalho vamos tentando melhorar sempre!
- Portanto, acha que isso a ajudou a ser a professora que é hoje?
- Sim mas também o trabalho dos outros colegas. Nós, ao mesmo tempo que trabalhamos com outras pessoas, vamos tentando copiar o que nós achamos que está bem! Ou ver o que é que nós não temos tão bem e tentar melhorar!
- Troca de experiências?
- Sim! (...)!
- (...)...
- Sim! A minha única experiência é quando vou (...).
- Doutras escolas?
- (...)! Vamos ouvindo! O que uns fazem, o que outros fazem e, e vamos experimentando! Não é?
- E nessas reuniões falam, assim grosso modo, de quê?
- Sim! Sim! Das atividades que vamos fazendo, da maneira até como damos aulas! E há sempre sugestões! Às vezes até a experiência de colegas mais velhos! Pode haver sugestões a nível da (...)!
- Sim!
- Ou até de colegas que já, às vezes até não são mais velhos! Às vezes até são mais ou menos com os mesmos tempos de serviço, mas têm outra realidade, fizeram outras coisas, e nós vamos ver até que ponto é bom para a nossa realidade! Da nossa escola!
- Para aplicar com os alunos!
- Exatamente!

- Da escola em concreto! E quanto à questão da supervisão! Já vivenciou alguma situação em que a supervisão tenha influenciado essa construção da sua identidade como professora?
- (Silêncio) Ah! Não! Não sei!
- Não lhe parece?
- Pois!
- Pelo menos que se recorde?
- Que me recorde...!
- Então e considera-se alguma vez supervisionada? Supervisionada?
- Hum! Eu acho que a minha coordenadora, no fundo, sempre se supervisiona! Alguma coisa que me falhe! Ela, Hum! Ela pode-me chamar sempre à atenção! Ou a nível da diocese alguma coisa que me falhe! No fundo são supervisores meus!
- Mas em que situações? Tem alguma? Lembra-se de alguma situação em concreto em que se tenha sentido supervisionada por alguém?
- Quando estou a ser avaliada, tenho sempre, acho que sempre, acho sempre que há uma supervisão!
- E essa supervisão? Acha que influencia a sua prática pedagógica?
- Não! Nós tentamos sempre ser o melhor e conseguir... Mas se calhar, sabendo que há uma supervisão! Se calhar, esmeramo-nos mais, não sei! Mas, acho que não! Que a pessoa ao fim de alguns anos quer é ser sempre melhor professor! Ou...
- Não é pelo facto de se sentir supervisionada que vai ser melhor, ou melhor, ou pior...
- Acho que não!
- Mais ou menos competente?
- Acho que isso, que a pessoa quer sempre ser melhor! Acho eu! Qualquer pessoa quer sempre ser melhor! Profissionalmente!
- Sente necessidade de supervisão? Ajudaria?
- Se calhar não! Não sei! Nunca é demais! Para não haver fugas a... Mas! Não sei! É capaz de ser bom! Tou... As pessoas quando chegam muito jovens ao trabalho precisam sempre de alguém que elas saibam que não é só supervisionar mas que as possam também apoiar!
- Portanto, o trabalho de interajuda?
- Eu acho que sim!
- Então, considerando a figura de um supervisor pedagógico, que características relacionais é que consideraria mais importantes nessa pessoa, ou nessas pessoas?
- Uma pessoa disponível, simpática, um bom profissional, mas que também esteja... Hum! Sei lá! Uma pessoa honesta e simpática! Que não seja assim um bichinho de sete cabeças, que a pessoa até tenha medo de falar com ele, não é?
- E nesse sentido, o que é que lhe parece que é mais importante, a liderança ou a cooperação?
- A cooperação.
- Para quem exerce um cargo supervisiivo?
- Também tem que ter um bocadinho de liderança, mas cooperação!
- Em primeiro lugar a cooperação?
- Sim!
- Não considera que os dois tenham igual importância? Em primeiro lugar a cooperação e depois então, a capacidade de ser líder?!
- Pois porque eu acho que as outras pessoas se sentem mais à vontade sabendo que é uma pessoa que coopera e que ajuda e não uma pessoa que “tá” ali, que se calhar até ralha ou que possa castigar, ou...

- A palavra diálogo...
- Sim!
- Entra aí?
- Muito importante! Acho eu! Porque é o mais importante aqui!
- Portanto, tem que haver um diálogo, a cooperação...
- Sim!
- Um trabalho em conjunto...
- Um trabalho em conjunto!
- E só depois então a capacidade de liderar?!
- Claro! Também não pode ser uma descoordenação! Pronto! Tem que haver um espírito de liderança!
- Ok! Considerando as competências emocional, social e cognitiva, qual é que lhe parece a mais importante para quem exerce cargos de supervisão?
- Sei lá! Social! E também cognitiva! Mas social!
- Portanto, a emocional é a que se consideraria menos importante?
- Há sempre uma dose que é necessário, mas também não muito o coração, mais a razão! (Risos)
- Uma pergunta muito abrangente: O que é que espera de um supervisor?
- Alguém na escola que possa... Olhe que possa... Como é que eu hei de dizer? Para que os trabalhos estejam a correr bem, não é? Sabemos que há uma pessoa ali que “tá” disposta até a ajudar! No caso de haver uma dúvida, uma falha, para que o trabalho de cada docente seja melhor, consiga os objetivos que se propõe!
- Portanto, será sempre uma pessoa que vai influenciar o nosso trabalho através da ajuda e da cooperação?
- Eu acho que sim!
- E o que é que mudaria nas figuras supervisivas da escola? Não estamos a falar em relação a pessoas, mas sim...
- Eu não tenho nada a dizer ninguém do que eu conheço! Não! Não! Não vejo ninguém! Pelo menos não tem havido nada que...
- Relembre-me, se não se importa, quem é que exerce esses cargos de supervisão na escola.
- Então, os coordenadores e a direção!
- Os coordenadores e a direção?
- Pois! É quem tem assento no pedagógico, no fundo... É quem, quem avalia também!
- E nessas figuras, não como pessoas, novamente referindo, mas no, no desempenho do seu cargo, não, não vê nada que fosse necessário ser alterado?
- Não! Assim de maneira geral! Não!
- Terminámos a nossa entrevista! Eu gostaria de saber, antes de mais, se, no caso de eu necessitar de mais algum esclarecimento...
- Certo!
- De mais alguma opinião, se posso contar com a sua disponibilidade?
- Claro! Claro! Já que me disponibilizei até aqui, que se continuem os trabalhos!
- Agradeço imenso! Termino agradecendo a sua participação aberta e empenhada pois todos os testemunhos são de extrema importância para dar profundidade e fundamento ao meu estudo. Muito obrigado!
- Nada! Ao dispor!

Entrevista 4

- Após a leitura do formulário de consentimento, necessita de algum esclarecimento?
- Não!
- O presente estudo visa, sobretudo, responder a uma grande questão: “Qual a percepção que os docentes têm do supervisor pedagógico?” Considera esta uma temática relevante?
- É!
- Neste estudo será sempre observada a confidencialidade do que for conversado entre nós, bem como o seu anonimato. Ficou claro para si?
- Sim!
- A que grupo disciplinar pertence?
- (...).
- E qual o nível de ensino que leciona?
- (...).
- Qual o seu tempo de serviço, aproximado?
- Vinte e cinco anos.
- E na escola presente?
- (...).
- Já foi alguma vez coordenadora de departamento?
- Já! Durante dois anos.
- Do departamento de...
- (...).
- E já exerceu algum cargo na direção de uma escola?
- Não!
- Cargos de supervisão. Já exerceu?
- Já.
- E em que contexto?
- Hum! Estágio. De duas colegas! E agora a última vez, fui avaliadora de um colega de grupo.
- E em relação ao cargo de coordenadora que “teve”? Não considera esse um cargo de supervisão?
- (Silêncio)
- Se calhar começávamos por outra pergunta...
- Talvez sim, talvez não!
- O que é para si a supervisão pedagógica? O que é que entende por supervisão pedagógica?
- Hum! Então é fazer o acompanhamento do, dos colegas, no que diz respeito a tudo o que se passa numa escola!
- Especificando um bocadinho mais!
- Não só! Não só em termos de aulas, como já fiz! Mas também em termos de atividades e, e de tudo em geral, que se passa na escola! Eu acho que é um acompanhamento, mais um acompanhamento! Vejo isso como um acompanhamento!
- Um acompanhamento com o objetivo de...
- Construtivo, desde interajuda, de partilha, de conhecimentos, não tanto de avaliação, propriamente!
- Então e em relação aquele cargo que exerceu como coordenadora de departamento? Não vê nesse cargo essa perspetiva supervisiva?

- Pois!
- Aquilo que considera como a supervisão pedagógica?
- Sim! Sim! Sim!
- Mas existe na atividade da coordenação? Ou devia existir e não existe, ou...
- Quer dizer, do ponto de vista da minha perspectiva, eu penso que sim, que exi, que fiz isso, enquanto coordenadora do departamento! E agora que não sou coordenadora de departamento, também penso que no meu departamento se faz isso, não em termos avaliativos, propriamente, mas em termos de partilha e de acompanhamento, relativamente aos colegas.
- Como é que se concretiza a supervisão numa escola?
- (Risos) Volto a dizer o mesmo! Não é só em termos avaliativos, mas em termos do, do tal acompanhamento, da tal partilha que fazemos entre todos!
- Há sempre...
- Até posso... “Tava-me” aqui agora a lembrar de um exemplo. Eu penso que, por exemplo, o facto de construirmos um teste, em conjunto, em grupo, é uma forma também de supervisão!
- E existe um que é o supervisor?
- Não! Não é assim! Quer dizer! Como eu continuo na minha ideia de dizer que não é... Não há ninguém que se esteja a impor aos outros! Acho que é uma construção de todos!
- Para si quem é que exerce as funções de supervisão na escola?
- (Risos) Eu... É assim! Para mim, eu não, não vejo isto como, como me andem a fiscalizar! Portanto...Hum! Penso que trabalho para um fim de comunidade, portanto em conjunto! Portanto não vejo que ande assim ninguém...
- Ninguém é supervisor!? Na escola?
- Penso que não!
- Não existe um cargo...
- Para mim não, para mim não!
- Conhece alguns modelos supervisivos, mesmo que seja fora da escola? De como exercer essa supervisão? Pode ser relacionado com outras profissões, inclusivamente.
- Pois, se calhar noutras profissões, nomeadamente numa empresa, vejam mais isso pelo lado de, de avaliação, em termos de supervisão, do que propriamente eu, que eu tenha essa visão na escola! Para mim! No meu contexto!
- Então considera que a supervisão está muito relacionada com o processo de avaliação?
- Talvez! Talvez noutra, noutra situação que não a escola, para mim! Na minha maneira de ver!
- Então com uma pergunta um bocadinho abrangente, vou fazer-lhe uma... que não é muito fácil! Hum! A colega como professora tem uma determinada identidade! Como cada um de nós tem! Não é? O que é que mais a influenciou na construção dessa identidade? Como a professora que, em que se tornou? Nos dias de hoje?
- (Silêncio) Não estou! Quer dizer, não estou a perceber muito bem a pergunta! Estou a pensar aqui que...
- O que é que fez com que fosse a professora que é hoje e não outra professora diferente? O que é que a ajudou a construir-se como profissional? O que é que a influenciou mais?
- Hum! Talvez o gosto pela, por dar aulas! Por estar com, em contacto com jovens! Hum! E gosto deste, do ambiente, da escola, do convívio também com os colegas! Acho que pronto, é isso tudo! É todo um conjunto de fatores que fizeram o que eu sou hoje! A pessoa que sou hoje enquanto profissional!
- Se me permitir dirigir um pouco a sua resposta, em termos de alunos... professores... a escola onde começou... influenciou? O estágio que fez ou formações que tenha feito? Alguma coisa

mais em concreto que a tivesse marcado! Que tivesse influenciado! A sua forma de estar na profissão?! Aquilo que é?! Estou só a dar uma ideia! Pode não ter sido nada disto em concreto, não é?

– Pois! Quer dizer, é assim! Comecei a dar aulas! Portanto comecei a ser professora e, e senti que gostava, gostava de estar na escola, principalmente com os alunos! Para mim os alunos é que são realmente a minha razão de, de existir como profissional

– São uma grande influência?

– São uma grande influência!

– Daquilo que é como professora hoje?

– Sim! Os alunos! Sim!

– E quanto à supervisão? Vivenciou alguma situação de supervisão que tenha influenciado a construção da professora que é hoje?

– Se calhar no meu ano de estágio o acompanhamento feito pelo orientador de estágio, ou pelos orientadores de estágio, porque eu tive um na escola e dois que pertenciam à faculdade.

– Portanto o estágio que fez foi integrado no curso, ainda?

– Foi integrado no curso! Exatamente!

– Não foi profissionalização em serviço?

– Não! Foi o último ano do curso.

– E então essa... Fez parte ainda de uma formação inicial?

– Pois! Sim! Eu nunca tinha dado aulas antes de fazer o meu estágio! O meu estágio foi o primeiro, o meu primeiro ano a dar aulas.

– Mas foi um ano mesmo efetivo de ensino? Faço a pergunta porque há cursos em que fazem dois, três meses em que...

– Não! Foi um ano inteiro. Não tinha era um horário completo. Tinha um horário mais reduzido. Tinha uma turma de oitavo ano e uma turma de nono ano em que lecionava as aulas todas! E numa turma do décimo ano, dava as aulas em conjunto com os outros três colegas e o orientador! Estávamos todos, em todas as aulas, na sala de aula.

– Mas era mesmo responsável por essas turmas de oitavo e nono ano?

– Por essas duas turmas era!

– Do princípio ao final do ano letivo?

– Do princípio ao final do ano! Em termos do décimo ano é que não! Era uma turma em que as aulas eram dadas...

– Repartidamente!

– Repartidamente. Exato!

– Então a situação de supervisão que a influenciou foi essa? Na, ainda na perspetiva da formação inicial, já a trabalhar, mas ainda a concluir uma formação inicial?

– Pois!

– Desde aí não sentiu mais qualquer influência em termos de supervisão para a construção do seu “eu”, como profissional?

– Não propriamente! Embora talvez colhesse alguns exemplos, ou algumas situações de aprendizagem com os outros colegas também! Até com os alunos! Eu fui construindo também a minha profissão com base também nisso, não é?

– Na tentativa e erro! Acaba também por ser um pouco isso, não é?

– É! É!

– Vai-se experimentando...

– Vai-se experimentando!

- E o que vai funcionando, vamos aproveitando!
- É! É isso!
- Em que situações é que se considera supervisionada?
- (Silêncio) Acho que não me sinto supervisionada!
- Em qualquer tipo de situação?
- Acho que não!
- Então, a pergunta que eu vou colocar a seguir pode não ser muito... muito consensual com aquilo que me respondeu! Considera que a supervisão pedagógica influencia a sua prática docente?
- Naquela perspetiva que, que eu vejo sempre de, do construtivismo, do acompanhamento, sim! Essa parte sim! Mas não como avaliação! Continuo sempre a dizer...
- Sente necessidade dessa supervisão?
- Na minha perspetiva, acho que sim. Acho que sim.
- Porquê?
- (Risos) Para ir melhorando a minha forma de atuar!
- No sentido de melhorar o desempenho?
- Melhorar! Sim!
- No sentido de melhorar o desempenho? Melhorar a eficiência e a eficácia! Então e considerando os cargos supervisivos que existem ou não existem na escola, que características de relacionamento é que acha que as pessoas que exercem esses cargos deviam de ter? Que são os mais importantes?
- Então! Terem uma boa relação pessoal, seria um desses casos! O gostar de partilhar! O gostar de ouvir! Hum! A troca de saberes! A troca de materiais! E só! Talvez!
- E o que é que considera mais importante nos cargos supervisivos: a liderança ou a cooperação?
- A cooperação!
- E à liderança? Não atribui qualquer tipo de importância?
- Poderá ter! Poderá ter alguma importância! Mas, se calhar, noventa por cento para a cooperação!
- Mas acha que é necessário que um supervisor seja um líder? Ou não é necessário de todo?
- Talvez tenha que ter algumas características de líder. Para eu conseguir ser a seguidora das suas ideias!
- Considerando as competências emocional, social e cognitiva, qual destas é que lhe parece mais importante para a prática supervisiva?
- ?! Emocional...?
- Emocional, social e cognitiva.
- Tem que resultar das três, no entanto poderei destacar a social!
- Porque...
- (Risos) Porque tem que haver um bom relacionamento entre as pessoas!
- Portanto um supervisor tem que ser, antes de mais, um diplomata?
- Exato!
- O que espera de um supervisor? Assim, de forma geral? Um supervisor deve ser...
- (Risos) Então, um supervisor, e vou-me repetir nas minhas palavras, que já disse várias vezes, deve saber ouvir, deve saber partilhar, deve saber aconselhar... Hum! E acho que isso será, talvez o mais importante, num supervisor!

- E nas figuras supervisivas da escola? E quando me refiro à escola, claro que não é em concreto nesta escola que vivencia, mas na escola em geral, o que é que mudaria? Nas figuras que existem neste momento?
- É assim! Se eu falar em relação à minha escola, eu penso que não haverá muita necessidade de mudança! Relativamente às outras escola, se calhar talvez, el alguns aspetos. Porque, como eu vejo a supervisão numa perspetiva de cooperação! Por aquilo que eu já tenho ouvido falar, nem, nem em todas as escolas há essa cooperação! E se calhar era necessário que houvesse! Mas eu não sinto falta de cooperação na minha escola, nomeadamente no meu grupo em particular.
- No entanto, uma questão que me surgiu agora: Referiu há pouco que o supervisor é alguém que não existe, em termos palpáveis, digamos assim. Portanto a supervisão exerce-se, mas sem que seja uma pessoa a exercê-la! Foi isso que disse há pouco?
- Foi! Foi!
- Acha que seria necessário haver essa, essa figura ou essas figuras? Do supervisor que efetivamente o seu trabalho seria, na sua perspetiva, promover a cooperação...
- Pois! Pois! Sim! Poderá haver a necessidade de haver um supervisor, embora eu não a sinta!
- Sente que... como está, funciona bem?
- Funciona.
- Terminámos a nossa entrevista! Antes de mais eu gostaria de lhe perguntar se, no caso de eu necessitar de lhe fazer mais algumas questões, se está disponível para me responder?
- Estou.
- E agradeço imenso a sua participação aberta e empenhada pois todos os testemunhos são de extrema importância para dar profundidade e fundamento ao meu estudo. Muito obrigado!
- De nada!

Entrevista 5

- Após a leitura do formulário de consentimento, necessita de algum esclarecimento?
- Não!
- O presente estudo visa, sobretudo, responder a uma grande questão: “Qual a percepção que os docentes têm do supervisor pedagógico?” Considera esta temática relevante?
- Sim!
- Neste estudo será sempre observada a confidencialidade do que for conversado entre nós, bem como o seu anonimato. Ficou claro, para si?
- Claríssimo!
- A que grupo disciplinar pertence?
- (...).
- E que nível de ensino leciona?
- No momento (...).
- Qual o seu tempo de serviço? Aproximado. Em anos.
- Catorze.
- Já foi coordenadora de departamento?
- Já.

- De que departamento?
- Deste. Do Departamento de (...).
- E aqui nesta escola?
- Não, não, não, não. Noutra escola.
- Noutra escola! Já alguma vez exerceu algum cargo de direção nalguma escola?
- Não.
- Então já alguma vez exerceu cargos de supervisão?
- (Silêncio)
- O que entende por supervisão pedagógica?
- É assim! Supervisão pedagógica será, por exemplo, no meu ponto de vista, o facto daquela, de, dos professores, neste caso, no ano passado, e alguns este ano, quem requereu, as, as aulas, as aulas assistidas!
- Em termos de avaliação?
- Em termos de avaliação será para mim uma supervisão pedagógica. Hum... Agora, isto em termos de docência! Agora, supervisão pedagógica também pode ser considerado, por exemplo, a supervisão pedagógica de outro cargo! Ou seja, alguém que está acima, por exemplo, do coordenador de departamento.
- Então considera que a supervisão pedagógica no caso dos docentes está ligada sobretudo à avaliação...
- Do docente!
- E sobretudo a isso?
- Exato! Sim, principalmente a isso! Sim!
- Então considerando essa perspetiva, já exerceu algum cargo de supervisão?
- Não! Não!
- Nunca? Como é que acha que se concretiza essa supervisão na escola? Em termos práticos?
- (Risos) Hum... É assim, só nessas aulas assistidas, porque doutra forma não se concretiza.
- Não existe qualquer tipo de supervisão?
- Para mim acho que não!
- Para si...
- Há a supervisão de papéis. O que se vê são papéis!
- Poderíamos chamar a isso supervisão administrativa?
- Ou então a supervisão... O que é que se vê? Resultados dos alunos? Só se for por aí! Mas isso pode querer dizer muito ou pouco!
- Para si, quem exerce as funções de supervisor na escola?
- Neste caso, quem terá... o chefe de departamento, não é? Que nos vai assistir às aulas! Ou então alguém de escalão superior ao meu! Mas dentro do mesmo grupo disciplinar!
- Então para si um coordenador de departamento é um supervisor, de alguma forma!?
- De alguma forma! Sim!
- Ou só concretamente na questão da avaliação? Para assistir às aulas?
- Só na avaliação! Nada mais que isso! Só para avaliação!
- Conhece alguns modelos supervisivos?
- Não.
- Mesmo fora da escola. Noutro tipo de profissões?
- (Abanar de cabeça)

- Uma pergunta mais abrangente! Portanto, considerando que nós temos uma identidade, como pessoas, temos uma identidade profissional como docentes. O que é que mais a influenciou na construção dessa sua identidade profissional?
- O estar a trabalhar com, com, com alunos e de alguma forma ir influenciar o futuro daquelas pessoas que estão à minha frente!
- Portanto, foi isso que a fez a professora que é hoje?
- Sim.
- Sobretudo os alunos!
- Os alunos!
- E quanto à supervisão...
- Eu estou na escola e trabalho para os alunos!
- E quanto á supervisão. Vivenciou alguma situação de supervisão que tenha influenciado a construção dessa identidade?
- Não!
- Nunca?
- Nunca!
- Em que situações é que se considera supervisionada?
- (Silêncio) É assim! Vamos lá a ver! Supervisionada neste sentido, não é? No sentido de ter alguém a observar as minhas aulas?
- Isso é uma pergunta que tem que ser respondida por si!
- Repita lá, se faz favor!
- Em que situações é que se considera supervisionada? Portanto, alguém a exercer supervisão sobre si. Disse há pouco que, acha que a supervisão está intimamente ligada com a avaliação. Já foi avaliada alguma vez?
- Já!
- Já teve aulas assistidas?
- Aqui! Já! Já! Sim!
- E sentiu supervisão nessa altura?
- Senti!
- E, única e exclusivamente nessa situação?
- Sim!
- Então a pergunta que lhe vou fazer pode não ter muito sentido, a seguir. De qualquer forma vou fazê-la. Considera que a supervisão pedagógica influencia a sua prática docente? Nomeadamente esse caso em concreto em que foi avaliada e, logo, objeto de supervisão, acha que isso influenciou de alguma forma a sua prática...
- Não.
- ... docente?
- Não. Aliás, quando, quando começou, quando começaram a aparecer as aulas assistidas, eu fui a própria a dizer que as minhas aulas iriam ser exatamente as mesmas que eu dava até então! Que não ia fazer mais flores, ou menos flores, só porque naquele dia ia alguém assistir à minha aula! A minha aula é exatamente a mesma! Eu estou ali a trabalhar para os meus alunos, estou a dar o melhor que sei, o melhor que posso para os formar a eles! Agora, naquele dia, só porque, noventa minutos, no ano letivo, lá vai alguém assistir à minha aula e nesse dia eu vou fazer uma aula diferente, ou vou mostrar um *powerpoint*, ou vou mostrar isto, não! Se tiver que mostrar um *powerpoint* é porque a matéria o proporciona. Porque há determinados temas na matemática que eu não consigo dar sem a ajuda do programa de geometria dinâmica. Tudo bem! Se nessa

aula, por acaso for uma aula assistida, será uma aula diferente! Caso contrário, não vou fazer uma aula diferente só porque alguém está na minha sala de aula!

– Sente necessidade de supervisão pedagógica?

– Não! Não, porque lá está, porque as minhas práticas letivas, a minha forma de estar dentro da sala, de ensinar não sofre nenhuma alteração só por lá estar alguém a supervisionar! Só porque no fim vou ser avaliada!

– Voltando à mesma história de ligar bastante a supervisão à avaliação...

– À avaliação!

– E não sente que isso surta qualquer tipo de efeito positivo...

– Para mim não me surtiu qualquer tipo de efeito!

– ... em termos de...

– Não!

– Num cargo supervisivo, ou seja, se calhar terei que lhe fazer uma outra questão. Que eu não pensava colocar! O que é que gostaria... Imaginando que iria aparecer a figura de um supervisor na escola, sem ser com essa vertente de avaliação... Hum... Como é que gostaria que essa pessoa fosse? Em termos de relação interpessoal? Que características relacionais é que acha que essa pessoa deveria ter?

– Para já devia ser uma pessoa que, que pertencesse... como é que eu hei de dizer, que pertencesse ao meio, que fosse um docente, que não fosse alguém de fora, que não estivesse absolutamente, hum... que não...

– Alheado?

– ...fosse alheio ao ensino, a todos os métodos que são utilizados, que não percebesse nada, pronto! Do que se aqui passa! E depois devia ser uma pessoa como deve de ser! E quando eu digo como deve de ser é, doa a quem doer tem que ser feito! Se “tá” mal feito, temos que fazer melhor.

– Uma pessoa competente?

– Nomeadamente competente e rigorosa.

– Em termos de relacionamento, uma pessoa mais aberta, mais cooperante, menos cooperante, mais dialogante?

– É assim, dialogante sim! Aberta... q.b. Às vezes muita abertura também...

– Pode ser prejudicial!

– Pois!

– Para si o que é mais importante? A liderança ou a cooperação? No desempenho de um cargo supervisivo? Ou ambos?

– Sim! Por aí! Ambos! A liderança porque é importante saber liderar! Não se pode supervisionar se não souber mandar, se não souber ser líder! A cooperação também muito importante porque é assim: Se a gente diz “Olha! Tá mal! Tens que melhorar!” Então vamos ajudar a melhorar!

– Então o supervisor, para si, seria uma pessoa que supostamente iria ajudar os colegas a melhorar as suas práticas?

– Sim!

– Seria com esse objetivo?

– A melhorar, sim! Sim, a melhorar!

– Então...

– Sim, porque ninguém é perfeito e há sempre alguma coisa que se pode melhorar!

– Exato!

– Não é verdade?

- Considerando as competências emocional, social e cognitiva, qual destas três é que lhe parece mais importante na prática dos cargos supervisivos?
- Emocional...
- Ou as três: emocional, social ou cognitiva?
- Os três são importantes!
- De igual forma?
- (Silêncio) Sim! Sim! Quer dizer a parte cognitiva é importante, claro! Sim! De igual forma!
- O que espera de um supervisor? Se ele existir?
- Olhe! Espero melhorar alguma coisa... nas minhas práticas letivas... para poder ajudar os meus alunos a tirar melhores resultados, já que sou uma disciplina, dou uma disciplina que é uma disciplina de exame, não é? Muitas vezes não é fácil! E espero ter ajuda! Espero que ele coopere e que nos ajude a ultrapassar determinadas dificuldades, alguma coisa, pronto, que veja que se pode fazer para melhorar! Sei lá! Qualquer coisa que se introduza, que eu introduza nas minhas práticas letivas, que motive os alunos, que... que os ajude a ultrapassar determinadas dificuldades!
- As figuras supervisivas que existem na escola, neste momento, de acordo com a sua perspetiva, têm a componente avaliativa, ponto! O que é que mudaria nelas?
- Nas figuras que aqui há na escola?
- Sim. E não estou a falar em relação a pessoas em concreto, estou a falar em relação aos cargos que são exercidos.
- Aqui nesta escola não mudaria assim, nada! Já tive escolas onde mudaria! Aqui não!
- E pode-me dar um exemplo?
- Posso! Passei por uma escola que... Onde havia uma chefe de departamento que na altura, o Departamento (...) não... não era tão vasto, não era só, não era... não tinha as (...), não tinha as (...). Só a (...) de segundo e terceiro ciclo, ou seja, era um grupo disciplinar com dois grupos! Era um grupozinho maior, e não um mega agrupamento como é agora, não é? Um mega agrupamento! Um mega departamento! E era uma pessoa que... não ajudava absolutamente em nada! Só criticava, só criticava e não... Quando eu tinha uma dúvida... E porque era uma escola secundária e eu nunca tinha estado no secundário, e é uma realidade completamente diferente! A pessoa nunca estava aberta! Sabia criticar e eu dizia-lhe “Então ajuda-me a melhorar!”
- Portanto, não criticava de uma forma construtiva!
- Não!
- Sempre de uma forma destrutiva!
- É “Está mal! Olha! Isso está mal! Isso não pode ser abordado assim, porque não é assim que isso vai sair no exame!” E eu dizia: “Olha mas eu nunca dei secundário! A realidade do terceiro ciclo é outra! O que é que eu devo fazer?” “Ah pois! Não sei! Isso aí não sei! Pois, pois olha não sei! Sabes que eu sou coordenadora de departamento, tenho muita coisa pra fazer, os pedagógicos ocupam-me muito tempo! Pronto, não tenho tempo!”
- Por falar em pedagógicos que ocupam muito tempo! Não sei se, sem querer estar a direcionar a sua resposta, mas, não será um dos problemas do nosso sistema de ensino, a forma como o tempo dos docentes é ocupada?
- Sim! Também!
- Acha que nós temos o tempo suficiente para aquilo que efetivamente era importante...
- Não! Não temos!
- ... que é o trabalho com os alunos?
- Não, não temos! Temos...

- E o que lhe parece da criação de uma figura supervisiva, que poderia funcionar a nível de escola, a nível de departamentos, a nível de grupos, e de tempo letivo para os professores, ou tempo de estabelecimento, ou aquilo que lhe quisessem chamar, no sentido de promover reuniões, encontros... discussão de determinadas temáticas, conteúdos, de formas como são abordadas... “Eu experimentei assim... tu experimentaste como? Comigo resultou...”
- Trabalho cooperativo!
- Trabalho cooperativo?
- Muito importante!
- E para isso acha que bastava existir o tempo em que as pessoas se reuniriam? Ou seria mais positivo haver a figura da liderança, o dito supervisor, que tratasse de coordenar, de promover...?
- O tempo para mim é o mais importante!
- E vou-me calar!
- O tempo para mim é o mais importante! Porque eu quando cheguei a esta escola. Hum... Passado alguns anos de cá estar, foi implementado, e nós fomos uma... não das primeiras escolas, mas, entrámos como voluntárias para o novo programa (...)! E havia muito trabalho cooperativo! Nós dividíamos-nos por anos! Os professores que estavam a dar o 7º ano, 8º ano e 9º ano! E trabalhávamos! E tínhamos noventa minutos no nosso horário, que o (...) nos dava!
- Exato!
- Pronto! Entretanto isso acabou! Ou seja, neste momento, para eu me encontrar com a minha colega, eu tenho que disponibilizar o meu tempo de trabalho individual e o tempo dela de trabalho individual! Ora! Nós trabalhávamos bem! A figura... nunca foi necessário a figura do supervisor! Não é? Agora o tempo sim! O tempo é muito importante!
- Isso também pode depender dos grupos e da forma como...
- Exatamente!
- ... as pessoas lidam umas com as outras!
- Exatamente! Exatamente! Claro que sim! Eu passei em não sei quantas escolas e esta foi a única onde o trabalho cooperativo funcionou a 100%! Agora, realmente, se calhar, nessas escolas onde as pessoas não conseguem trabalhar! Aí se calhar era importante!
- Então e numa perspetiva de articulação vertical? Em vez de se fazer isso a nível de grupo disciplinar?
- Ah! Sim! Aí já teria que haver!
- E acha que isso seria útil, seria importante?
- Sim! Acho que seria importante, principalmente articulação entre ciclos! Anos terminais! 4º/5º, Não é? 6º/7º...
- 9º/10º?
- E 9º/10º! Que esse aí nunca há! Quer dizer, eventualmente uma escola que tenha básico e secundário, haverá! Não é? Não é aqui o nosso caso!
- Eu penso que terminámos! Gostaria de saber se está disponível no caso de eu necessitar de lhe fazer mais algumas perguntas?
- “Tou”!
- Termino agradecendo a sua participação aberta e empenhada, pois todos os testemunhos são de extrema importância para dar profundidade e fundamento ao meu estudo. Muito obrigada!
- Nada!

Entrevista 6

- Após a leitura do formulário de consentimento, necessita de algum esclarecimento?
- Não!
- O presente estudo visa, sobretudo, responder a uma grande questão: “Qual a percepção que os docentes têm do supervisor pedagógico?” Considera esta temática relevante?
- Sim!
- Neste estudo será sempre observada a confidencialidade do que for conversado entre nós, bem como o seu anonimato. Isto ficou claro para si?
- Hum, hum!
- A que grupo disciplinar pertence?
- (...).
- E que nível de ensino leciona?
- (...).
- Qual o seu tempo de serviço?
- Á volta de vinte e três anos.
- Já foi coordenadora de departamento?
- Já.
- De que departamento?
- Departamento... Já não me lembro! Já foi há alguns anitos! Eu acho que era (...)... Já não sei! Não era (...), (...) é agora!
- E foi nesta escola ou noutra?
- Sim! Sim! Nesta escola.
- E cargos na direção? Já exerceu algum?
- Não!
- Em nenhuma escola?
- Nenhuma escola.
- Já alguma vez exerceu cargos de supervisão?
- Não. Supervisão só nos, nos moldes que funciona agora! Que fiz, vi, portanto, fui ver aulas duma das colegas, fui ver duas ou três aulas! Só isso!
- Então para si, neste momento supervisão está relacionada com as aulas assistidas e a avaliação de professores?
- Pois! Nos moldes que as coisas funcionam, penso que sim.
- Então vou fazer-lhe outra questão. O que entende por supervisão pedagógica?
- É verificar... talvez... hum... observar o trabalho de quem estamos... Neste caso, se for supervisora, serei a pessoa que irei avaliar! Essa, em princípio seria... A pessoa que vai avaliar, ou a pessoa que vai, nesta neste caso ver. Para avaliar, tem que ver o trabalho do, do, da, da pessoa, neste caso do colega!
- Uma pergunta talvez um pouco repetitiva. Como é que se concretiza essa supervisão na escola?
- Pois, isso gostava eu de saber! Gostava que me ensinassem, porque ninguém me ensinou! Quando fui... não sei se era bem supervisão! Seria o professor que iria verificar o trabalho dos colegas. Agora, não se chamava supervisão! Também não me recordo o nome! Porque eu não gostei, nem achei piada nenhuma! Nem achei que aquilo não tinha, os moldes em que as coisas funcionam... A avaliação dos professores funciona atualmente... Não estou de acordo! Não compactuo com aquilo que se faz, portanto, não levei... Não é não levar muito a sério, mas não,

pronto, as coisas não foram encaminhadas... ou eu fiz a leitura lá daquilo que me era... as minhas competências, o que me era pedido, respeitei tudo isso! Mas não concordo! Continuo a não concordar!

– Para si quem exerce, as funções, de supervisão, dentro da escola?

– Neste momento, hum... supervisão... não sei! Aqui na nossa escola, talvez a direção! Não sei, até, de resto, a nível de grupos, pronto! Quem é que supervisiona o meu trabalho ou o trabalho dos meus colegas no grupo, acho que ninguém! Neste momento não existe essa figura!

– Então o que é que acha que devia ser essa supervisão?

– Eu a supervisão continuo a achar que tem que ser um elemento exterior, com competência, com formação! Uma pessoa que, que é imparcial, que vem à escola, de acordo com, com critérios que são definidos a nível nacional! E essa pessoa vem à escola e depois faz... hum... pronto, faz a avaliação que ela bem entender! Ou supervisiona aquilo, de acordo com aqueles critérios, mas tem que ser uma coisa definida a nível nacional! Eu sei quais são! Portanto eu quando for supervisionada ou quando eu for avaliada, eu sei ao que é que... o que é que... como é que as coisas funcionam, quais é que são as regras do jogo, e nessa altura então faz sentido! Como as coisas estão, atualmente, em que sou eu, a ter que, isto falando em termos de avaliação! Sou eu que tenho que ver o que é que a colega faz ou como é que faz, sem eu ter formação para o fazer, porque ninguém me explicou como é que é, não é? Portanto, eu faço assim, a outra colega lá no norte faz de outra maneira! Isso eu não... acho que não tem cabimento!

– Então mas não encontra um espaço diferente do da avaliação, num cargo de supervisão pedagógica?

– Pois, eu não sei, não sei o que é isso da supervisão. A supervisão não é, não é aquilo que se faz previamente para se fazer uma avaliação?

– Posso tentar ajudar. Conhece modelos supervisivos...

– Não!

– ... mesmo que não seja na escola?

– Não, não!

– Noutro tipo de profissões?

– Hum! Não! Por acaso não! É assim um assunto sobre o qual nunca me interessei! Que é mesmo o termo! Nunca me interessei!

– Hum! A pessoa constrói-se, tem uma identidade!

– Hum! Hum!

– Também tem uma identidade a nível profissional. O que acha que mais a influenciou na construção da sua identidade? Como professora.

– Como professora!? É assim! Eu, o facto de, eu, portanto, a minha formação, em termos pedagógicos, a minha formação pedagógica, óbvio que não foi... Portanto, o meu curso não tem que ver diretamente com o ensino, portanto eu não tenho aquilo que a maior parte dos colegas têm, os estágios integrados e essas coisinhas todas! Portanto, a minha formação, a nível pedagógico, foi sendo adquirida. Tenho aquelas coisitas, lá da Escola Superior de Educação, porque eu fiz a formação em serviço, mas depois a, a, a nível pedagógico, foi a experiência do dia a dia, não é? Foi a minha formação pessoal, que interferiu de certa forma na maneira como eu lido com os assuntos e com os alunos! Hum! Agora, em termos de pedagogia, acho que só o que diz nos livros não chega! É importante, no entanto, o nosso dia a dia, porque a minha realidade é uma, a de outra colega é outra! Nós temos maneiras diferentes, e a própria empatia que se cria com os alunos é diferente, e as disciplinas, tudo isso influencia! Agora, em termos pedagógicos, hum... pronto o que influenciou, o que influenciou, eu nem sei, eu nem sei!

– Se tivesse que eleger um agente dentro da profissão, de ser professor?

- Ai quer dizer, é...
- Alunos, colegas, a escola?
- Sim! Colegas! Definitivamente colegas!
- Foram os colegas?
- Sim! Sim!
- Que mais influenciaram a construção da identidade?
- Eu acho que sim! Os colegas, alguns alunos também! Porque há alunos que, que nos fazem sentir bem, não é? Aqueles alunos que trabalham e que gostam de... Pronto, aqueles verdadeiros... Não é os verdadeiros, portanto aqueles miúdos que, de certa forma, hum... vão ao, vão ao encontro de realizar as tarefas que são propostas, mas, pronto, excedem as nossas expectativas, não é?
- Os mais empenhados?
- E felizmente ainda há muitos alunos assim! Pronto, principalmente a nível de secundário, porque já é um nível... Aqueles miúdos, hum, portanto, os anos e que eu “tive” no secundário, era espetacular! Pessoal, mesmo as, as, os miúdos que “tavam” em (...)... Pronto aí havia, obviamente... Eu sentia-me muito mais realizada, não é? Não digo que eram todos, mas, a grande maioria! Agora colegas... colegas houve colegas, no início da minha carreira, enquanto professora, houve colegas que me marcaram muito! Ensinar-me muito e... porque os primeiros anos são sempre muito difíceis! Porque nós somos tipo tubinhos de ensaio, e depois... hoje em dia já não é tanto, mas na altura, há vinte e três anos atrás... hum... os horários piores, normalmente eram destinados ao pessoal “mai” novo! E então nós, nós levávamos com tudo! E senti a ajuda, mas assim uma coisa extraordinária mesmo! Como foi numa secundária, foi na (...), tive colegas super cinco estrelas! Por acaso!
- E não passaria por aí? A supervisão?
- Só nesse aspeto?
- Se uma das vertentes da supervisão, não seria por aí? Portanto, esse trabalho de interajuda, de colaboração?
- Sim! Acredito que sim! Não é uma coisa! Porque nós vemos a avaliação, ou, não digo a supervisão, porque para mim é um termo novo. Agora qui nesta... hum... Mas, a avaliação é uma coisa tão fria! Por isso é que eu não... Normalmente é uma coisa fria! E é uma coi ... é uma, pronto, toda a gente é, fica sujeita a uma avaliação! Mas é...! Como tem sido tão injusto, não é? Ou então nem sequer se tem dado valor! Toda a gente é avaliada da mesma maneira! Hum...! Eu acho que me desinteressei mesmo! Nem é... Nem é... Desculpa! Nem é o facto de... Porque é assim! Eu acho que nós devemos ser avaliados ou devemos ser supervisionados, porque isso também faz com que, com que nós nos... Umas pessoas, outras não, não é? Mas cria uma certa adrenalina! O facto da pessoa saber, hum... saber que está a ser... que o seu trabalho está a ser visto por alguém, pelo menos, ainda que mais não seja, visto! Ou alguém “tá” a dar atenção ao nosso trabalho... Aquilo que é uma rotina há não sei quantos anos... quer dizer... o facto de estar a ser visto por alguém, mexe com, com o nosso brio profissional! Mexe com a nossa... pronto, com o nosso gostinho de fazer as coisas! O facto de eu saber: “Ah! Há ali uma pessoa que está a olhar para mim!” Eu se calhar, não é que me empenhe mais do que já me empenhava, mas se calhar, vou ter um cuidado especial naquele momento ou... Devo ter sempre, mas no entanto... Pronto, a pessoa se calhar revê tudo: “Epá! Deixa-me cá pensar! Será que há aqui coisas a melhorar?” E quando “tamos” naquela rotina, se calhar nem pensamos nisso, não é?
- Entra-se mesmo na rotina! É por aí?
- Pois! É!

- Então e quanto à supervisão, vivenciou alguma situação de supervisão que tenha influenciado a construção da sua identidade? Como professora, como é lógico.
- Quer dizer! Na altura, o estágio... talvez por causa disso é que eu não valorizo muito a avaliação nos moldes em que as coisas funcionam! Porque quando eu fui... fiz o meu estágio em serviço, a pessoa que me estava a avaliar, no final disse-me que eu só podia ter aquela nota porque ela teve menos que aquela nota, ou teve aquela nota, portanto, eu não poderia, eu não poderia ter mais nota que aquela fulana, que aquela coisa! Entretanto cheguei ao final e disse: “Olha! Mas eu quero ter mais nota que isto, porque eu acho que trabalhei mais que isto!” Na altura, acho que era um 16! Eu dizia que tinha que ter 18, porque tinha trabalhado para o 18 e achava que o merecia, e justifiquei mesmo isso! Entretanto, aquilo depois foi para instâncias superiores! Ficou um péssimo ambiente entre a colega! Lá está! A parcialidade! A pessoa não está imparcial à... portanto, que está a avaliar, mas está a avaliar, defendendo os seus próprios interesses, que eu acho que é... quer dizer... pronto... é uma incoerência... enfim! Pronto! E na altura a pessoa falou assim nestes termos! E eu digo assim: “Andamos aqui a brincar a...! É que eu nem sequer ia tirar o lugar àquela fulana! Mas a maneira como foi abordada a avaliação do meu desempenho, eu fiquei de tal maneira (isto foi ao fim de cinco, seis anos)... Fiquei de tal maneira... não digo contra o sistema, mas contra... Achei, achei que isto era uma palhaçada! Não é? No fundo, ao fim de cinco anos de “tar” a trabalhar, digo assim: “Epá! Possa, isto é mesmo... não faz... não tem cabimento!” Portanto, para mim, a partir daquele momento, deixei de acreditar, no que quer que seja, em termos de supervisão, o que lhe queiram chamar, avaliação...
- Portanto, essa experiencia influenciou-a negativamente...
- Muito! Muito!
- ...na construção daquilo que é hoje como professora?!
- Hoje como professora não! Acreditar nas questões da avaliação dos professores. Avaliação ou supervisão ou...
- O identificar-se com esta ou aquela...
- Sim! Não é... não é na minha formação enquanto professora! Isso não influenciou! Continuei a ser, a desempenhar o meu papel o melhor que eu sei! No entanto, não acredito... é que não acredito... nestes moldes, nos moldes como as coisas, hum... Como as pessoas se avaliam, ou como os colegas se avaliam! Eu sei, nós ouvimos todos falar de situações injustas! Hum... Porque as pessoas quase que... É assim! Como isto está a ficar tão, tão... A colocação dos professores, e cada vez vão mais professores para fora! Portanto, isto está a ficar tão, tão difícil, que as pessoas com menos escrúpulos, ou, nem digo menos escrúpulos, mas por uma questão de sobrevivência, quase que se lixam umas às outras! Pronto! Hum... Isso marcou-me! Efetivamente marcou-me! Não no meu desempenho como professora! Isso não! Isso não mexeu uma palha! Aliás, eu não andei a bater nas paredes a dizer: “Aquela fulana lixou-me a vida!” Até não! Porque eu depois, consegui ir para a escola onde eu queria, que era aqui! Consegui fazer a minha vida normal! Hoje até falo bem com essa pessoa, que eu não, não, pronto! No fundo aquilo não influenciou nada! Foi um momento da minha vida! Foi uma má experiência! Influenciou de certa forma, a maneira como eu vejo o sistema! Agora, o resto...!
- E em termos de orientação, a nível pedagógico, essa colega não, não ajudou de qualquer forma? Já tinha cinco, seis anos de serviço!
- Não! Não, porque ela, ela, ela também... ela dizia: “Epá! É assim! Eu não sei como é que (era eu e outra colega), eu não sei como é que...” Ela própria também não tinha... Lá está! Não tinha formação nenhuma, não lhe tinha sido dada nenhuma orientação! Hum! E depois também, na altura, eu tinha várias colegas a fazer estágio, porque eramos todas do mesmo ano... e ... em

(...) a avaliação era de uma maneira, ali em (...) era doutra, no norte era... É a tal história, quer dizer...

– A pessoa se calhar nem estágio tinha, profissional!

– Esta colega tinha! Esta colega!

– Mas acontecia! Uma série de pessoas que orientaram estágio, que nem sequer tinham feito estágio!

– Exato! Esta colega até tinha já muito tempo de serviço! Ela também era relativamente nova. Mas já tinha começado a dar aulas há muitos anos! Hum! E pronto! E via-se... Ela própria dizia que “tava” entre a espada e a parede, mas que também tinha que defender... Quer dizer, ela falava aquilo a brincar, a sério, não é? E eu tinha vinte e cinco anos ou vinte e seis, e digo assim: “O quê? Vou-me tar a ralar com esta treta toda? Eu quero lá saber disto para alguma coisa!” Pronto, depois a vida... Eu tive muita sorte! Até tive bastante sorte na... na... no meu percurso profissional! Tive muita sorte! A todos os níveis! Por isso é que eu... Lá está! Nunca fiquei traumatizada, nem nunca fiquei, hum... com problemas de consciência por ter dito isto ou... Eu não! Disse, disse! E voltava a dizer, não é? Pronto! E... e... não fiquei... Fiquei a desacreditar no sistema! E acredito que nós precisamos de supervisão! Supervisão, no sentido de ser uma coisa mais ligeira! Eu vejo a supervisão como uma coisa menos pesada! Avaliação... necessária! Supervisão, se calhar num período intermédio, e depois, avaliação num período final, em que o resultado de uma supervisão durante “x” tempo, dá direito a uma determinada avaliação! Pronto!

– Então sente necessidade dessa supervisão?

– Sim! Eu acho que sim! Todos nós precisamos!

– É uma coisa importante?

– Todos nós precisamos! Lá está! Para aferir também aquilo... Porque há coisas, pode haver coisas... não digo a nível científico, mas a nível pedagógico, que eu estou a fazer... e que se calhar um fulano lá mais para o norte, ou para o Algarve, que faz melhor que eu, e se calhar tem mais sucesso que eu! Com os mesmos problemas que eu tenho na sala de aula! E eu gostava de saber! Eu “tou” ávida de conhecimento, no sentido de melhorar as minhas, o meu desempenho! E é óbvio que, se calhar, se houver um avaliador externo, que se reúna com outros avaliadores externos, que são pessoas preparadas para o fazer, eu acredito que depois eles partilhem experiências daqui, e tal, e aquilo depois... Isto é uma coisa ideal, não sei se é possível, não é? (Risos) Mas, se calhar se as pessoas partilharem experiências em vários pontos do país, se calhar até é giro!

– Então, se a supervisão existisse nesse sentido, nesse caso já iria, provavelmente, influenciar a sua prática docente?

– Acredito que sim! Ou não! Não sei!

– Exato! Mas haveria pelo menos essa possibilidade?

– Não! Pelo menos, eu... hum... Era o que eu “tava” a dizer há bocado! O facto da pessoa sentir! Eu e toda a gente, ninguém é imune a isto! Qualquer pessoa que se sente observada, aquilo interfere, ainda que mais não seja, ao nível do sistema nervoso, não é? Mas, aquilo interfere... Pronto, porque eu, eu é assim! Eu não vou deixar de fazer as minhas coisas porque tenho lá uma máquina fotográfica, ou porque tenho um pai dentro da sala, ou porque tenho uma intérprete, ou porque tenho outro colega! A minha atitude...! Também já são muitos anos de experiência, não é? E também já passei por muitas situações! Obviamente que, se calhar, já estou mais à vontade e preparada para qualquer coisa! Mas, se eu tiver lá uma pessoa, eu posso até nem saber que é uma pessoa que me vai, que vai observar o meu trabalho, mas o facto de eu saber que estou a ser observada, eu mudo qualquer coisa! (Risos) Ainda que mais não seja,

levo os papéis todos, aquela tralha toda, que às vezes não serve para nada, para servir... Tenho ali um guião, ali estruturado...

– Para servir de bengala!

– Pois! Exatamente!

– O que é que acha que é mais importante? No desempenho de um cargo supervisivo? A liderança ou a cooperação?

– A liderança...?

– O supervisor tem que ser um líder? Tem que ser cooperante? Tem que ser ambas as coisas? O que é mais importante?

– Eu acho que tem que ser ambas as coisas, porque é assim: A figura do líder é importante, porque, hum... hum... Nós podemos lidar com... a pessoa que temos ali à nossa frente, neste caso, o observado... Pode ser uma pessoa um bocadinho dominadora, controladora... Se houver um indivíduo... Não é a liderança no sentido do quero, mando e posso! É um... um... A pessoa tem que ter essas duas competências, porque, é assim: Partilhar, é uma coisa, mas a pessoa depois também tem que ter capacidade de estabelecer os limites entre... “Olha, eu estou aqui para ver o teu trabalho, mas, é assim, eu tenho aqui estas referências todas e vamos trabalhar em conjunto, mas tens que respeitar estes parâmetros todos! Portanto, tem que ter a capacidade de... de se exprimir como a pessoa que vai... Não é o amiguinho, ou o colega que “tá” ali ao lado... Vamos fazer em conjunto! Não! A pessoa tem que estar um bocadinho distanciada! Tem, tem que ter a capacidade de, de distanciamento! Tem que se libertar das emoções, para poder avaliar o outro! Porque é assim: Eu posso achar quem me está a ver... a pessoa que vem duma escola qualquer, pronto! E pode haver... Ou porque num *karma*, atrás, houve ali uma relação! (Risos) De conflitualidade! E a pessoa... e isso acontece com todos nós! A gente simpatiza, ou não simpatiza, ou é indiferente, não é? Portanto, a pessoa tem que estar bastante distanciada! Daí fala a ideia da liderança, não é? Tem que estar, tem que estar bastante distanciada, quando vai analisar o outro ou observar! Por isso é que eu acredito mais num estranho, do que no da própria casa!

– Então, considerando as competências emocional, social e cognitiva, qual é que é a mais importante para a prática da supervisão? Ou a menos importante, ou as três...?

– Eu acho que elas não se cons... É difícil distanciá-las! O emocional tem, tem que ser q.b. Acho que tem que ser tudo q.b. Não, não podemos separar, porque a pessoa não é sozinha! A pessoa em si...

– Não há uma vertente só!

– Exatamente! Porque a pessoa em si não consegue...! Porque é assim! Eu por mais, que eu me esforce... eu gosto dos meus alunos todos, mas por mais que eu me esforce...! Há sempre às vezes relações de atrito, que eu não consigo explicar! Mas, às vezes há relações de atrito, com uns... e depois não há com outros com o “memo” tipo, ou quase o “memo” tipo de comportamento! E porquê? Não é? Portanto a pessoa não se consegue libertar do seu emocional! Quando está a avaliar o outro, ou quando está a observar o trabalho do outro, obviamente tem que ser frio, no sentido de não se deixar influenciar, mas também se pode! Se o trabalho do outro for espetacular, obviamente! Ou se for muito mau, não é? Também há, há as duas situações! Eu emocionalmente fico, envolvida com aquilo! “Epá! Aquele fulano... Espetacular! Ou o outro... Que nódoa! Que coisa! Como é que este fulano “tá” no ensino?” Não é? Portanto eu, eu não consigo desligar dos fatores todos!

– Tentando atribuir características mais específicas. Quais as características relacionais que considera mais importantes, nos cargos supervisivos?

– Hum...!

- Uma pessoa para ser supervisora deve... ter...
- Epá! É que é difícil! Porque é assim: A pessoa tem que ter... o tal dito... É, é, é assim, tem que ter a tal capacidade de se distanciar, mas ao mesmo tempo, também deixar o outro à vontade, não é? Se é mais permeável a... a... Pronto, há pessoas mais sensíveis... É assim, a gente quando avalia, não pode ser uma aula, ou duas, ou três! Eu acho que é um caminho! Quando se avalia ou quando se observa, não é? É um caminho! Não é, não é numa aula, que houve um desgraçado de um cachopo que me disse uma asneira! Infelizmente eu tive... Ou mandou o professor para aquele sítio ou para o outro! E depois estava lá um indivíduo e depois... Olha! Por um lado isso até pode ser bom, porque vê como é que o professor lida com uma situação extrema, não é? Isso em termos pedagógicos! Mas em termos de trabalho em si...
- Não consegue...
- Pois! Estraga, não é? Isso acaba por estragar! Agora é assim, a pessoa que vai supervisionar, tem que ser uma pessoa muito especial! Por isso é que eu acho que é uma utopia! (Risos)
- Com características muito próprias...?
- Tem que ser!
- Não é qualquer um que...
- Tem que ser! Eu acho que não! Tem que ser uma pessoa humana, mas que seja justo! Que é difícil! Tem que... tem que... Tem que ter a capacidade de, lá está, distanciamento! Portanto, tem que ser o líder... aquela pessoa concentrada... Agora! É fundamental haver orientações para toda a gente! Independentemente da, da, das questões pessoais e emocionais, etc. e tal! Se houver orientações bem definidas! Não é, não é blá, blá, blá de pedagogia! É coisas! O professor faz bem isto ou faz bem aquilo ou... Pronto! Coisas bem traçadas! Nem que seja uma lista de cem coisas! Mas, se a pessoa puser uma cruzinha aqui ou ali ou... este faz bem! Coisas objetivas e concretas, percebes? Se houver coisas bem definidas a nível nacional, eu acho que é... Porque é assim: Também a posição de quem vai supervisionar, é muito delicada! É como a inspeção, não é? Quando a inspeção... Agora a figura da inspeção já não é tão pesada! Mas aqui há vinte anos atrás, quando vinha a inspeção... chixa! Andava tudo aí de pantanas! Tudo virado do avesso! Porque eles até tinham cara de mau e eram capaz de rebentar com a porta de qualquer um! Hoje em dia já é uma coisa mais ligeira, e acho que assim é que tem que ser! Porque eles vêm para orientar, vêm para... Não é dizer o que “tá” mal e pronto! E rebentam com aquilo tudo! Não! Vêm aconselhar a modificar algumas coisas, e eu acho que tem que ser nessa base! Agora! Lá está! Fundamental! Orientações a nível nacional! E depois...
- E a supervisão não seria um pouco por aí? O vir ou estar, para tentar melhorar práticas, para discutir assuntos relacionados com...
- Certo! Mas...
- ... com os alunos...
- Mas o que eu conheço...
- ... com as matérias... com problemas de comportamento...
- Sim!
- ... com... avaliação dos próprios alunos?
- Não! Com... Lá está! Com as ditas propostas! Isso, isso é importantíssimo! É traçar... traçar... trocaram-se conhecimentos, porque eu acho que o problema é que há muito boas práticas a nível nacional e as coisas “tão” para aí espalhadas nos *blogs*, nas, nas, nalguns, nalguns, nalgumas páginas de escolas, mas depois, a gente se não vai lá, não temos conhecimento!
- Não se cruza, não é?
- É!
- Não transpira, não passa, não...

- Exatamente! E se houver um grupo de pessoas que tragam essa, essas ideias e que passem pelas escolas! Pá! Um grupo que seja... Pronto! A nível distrital ou Não é uma coisa muito grande, não é? Mas que, que as pessoas partilhem ideias! A nível, pronto! Se vêm às escolas, vêm com o sentido também de nos ajudar! Mas, também! Uma coisa é a avaliação final! Que eu acho que devemos ser avaliados, não é? Portanto, eu sei que é complexo, não é? Pode haver esses grupos de partilha! Pode haver os avaliadores, mas as pessoas têm que trabalhar em conjunto! Que eu acho que é o que “tá”...
- Como referiu há pouco, primeiro o processo...
- Pois!
- ... e depois então os resultados desse processo!
- Sim! Sim! Sim!
- Uma ideia interessante!
- Tem que ser um caminho!
- Acabou por já me responder a isto! Mas de qualquer forma, vou insistir! O que espera de um supervisor?
- Pois!
- Já me disse há pouco que...
- Na figura do supervisor?
- Exato!
- A maneira como eu... Essa palavra, “tou” a ouvi-la hoje! Nunca pensei nela! Porque é assim, é sempre a figura de... Agrada-me mais a ideia de supervisor do que de avaliador! Pronto! Avaliador é uma coisa... é interpretado... tem uma conotação muito... muito pesada! Supervisor! Gosto, por acaso gosto! Gosto sim senhora! Hum...! Como é que era a pergunta?
- O que espera? O que espera de um supervisor?
- Ah! O que espera! Pronto! O supervisor! Se tiver o papel também de, de avaliador...
- E se não tiver?
- Pois! Pode não ter!
- Se não for um avaliador?
- Pode não ter!
- Única e exclusivamente um supervisor?
- Pois, tem que ser... tem que ser... Lá está! Continuo a achar que é a pessoa distanciada! Tem que haver um distanciamento, mas que não seja frio! Pronto! Pode ser a pessoa... hum... a pessoa que, que nos dá algum alento! Porque é assim: Nós andamos... Alento no sentido de partilha de experiências boas! Pode partilhar experiências boas, pode-nos dar uma certa orientação! Porque é assim: Se essa pessoa não tiver o peso da avaliação, se calhar é mais bem aceite do que... Mais bem aceite em termos conotativos! Será mais bem aceite! Será, hum... uma mais valia, não é? Porque ele pode trazer... Porque é assim: A minha experiência... Eu digo assim: “Epá! Eu até faço umas coisas giras! Mas! Eh! O que é que eu represento no universo dos professores de (...)?” Mas se calhar as minhas ideias... Se calhar, até são interessantes! Como, eu continuo a dar a experiência do norte, pela distância! Como colegas lá em cima no Porto, ou em Vila Nova de Gaia ou em Valença têm outras ideias, podemos trocar! Eu digo em termos de trabalho e em termos pedagógicos! Porque isto “tamos” a atravessar estas questões da crise e não sei quê! Era inevitável falar nisso! Mas isso “tá-nos” a afetar diretamente... o emocional...
- Aquilo que se passa na sala de aula, não é?
- Exatamente! E o emocional dos nossos alunos!

- E acha que a supervisão também não passaria por aí? Pelo confronto de ideias, no sentido de, de lidar melhor, inclusivamente com problemas de comportamento por parte dos alunos?
- Sim!
- A forma como as coisas...
- Porque eu acho que é assim: Há muitas formações, há muitas ações de formação! Há muita coisa! Nós temos para aí uma panóplia de, de, de coisas que nos querem vender! Porque o problema é esse! A gente vai ali para a Escola Superior de Educação, ali de (...), e eles têm para ali uma data de ações de formação a noventa euros, cem euros, que fala nas questões da indisciplina e não sei quê! Temos que tirar um tratado sobre... Eu não quero nada disso! Eu não quero nada disso! Isso não me interessa! Eu não preciso de ficar formada em nada disso! Eu preciso é do auxílio! Lá está! Eventualmente...
- Um conhecimento mais prático!
- Exatamente!
- Menos teórico e mais prático!
- Agora... Maçudo! Como é que se lida? Vamos logo para a Psicologia, para a Sociologia! Eu não quero nada disso! Porque isso não interessa para nada! *Piagets* e... não! Para quê? Eu preciso é: “Olha! Quando este fulano me manda para aquele sítio...” Eu ajo um bocado por instinto, não é? Posso ficar calada! Fazer o sinal para ele ir para a rua, ou, posso mandar ali uma data de... Pronto! Lá está! Eu gostava de saber, nestes momentos, no caso da indisciplina, como é que será a forma mais eficaz! Todas as formas e todas as pessoas são diferentes! Mas há situações repetitivas, e há situações modelo, que eu sei que elas existem, e há formas de lidar com os assunto... no momento... na, na, naquela altura! Pronto! Em termos, em termos do desempenho do meu trabalho, também é importante! Porque é assim: Eu já há tantos anos que... Eu todos os anos mudo tudo! No entanto... Ou tenho uma abordagem diferente! Pronto! Em Educação Visual, os temas são os mesmos, as temáticas são as mesmas, mas no entanto, a maneira como nós abordamos os temas, para não ser sempre a mesma coisa! Até para mim, não é? Hum...! Eu tento fazer uma abordagem sempre diferente! Até os miúdos que “tão” a repetir dizem assim: “Epá! No ano passado não falámos nisto!” “Ai não? Então o trabalho assim, assim...” “Ai era?” “Tu és “memo” cromo! Então não é o “memo” assunto? Então não vai bater ao mesmo?” “Ah! Pois é! Mas olhe! Mas isto assim é mais giro!” Pronto! Lá está! Também para testar, hum... para me testar a mim própria e para testar também... ver até que ponto é que esta abordagem é melhor que a anterior! Pronto! Portanto, isto tem que ser uma coisa... Mas isto porque “tou”... hum... nos meus vinte e três anos de ensino! Daqui a mais vinte e três, não sei se tenho a “mema” resistência... (Risos) Porque como estão as coisas...
- Pois! Porque isto agora demora muito a chegar até ao fim, não é?
- Pois é!
- As figuras supervisivas da escola? O que mudaria nelas?
- Supervisivas?
- Quem considera que, de alguma forma exerça algum tipo de supervisão, não relacionado com a avaliação, não é?
- Pois! Mas em termos de...
- Não de pessoas! O que é que mudaria nessas figuras? Portanto, nas figuras... Por exemplo, um coordenador de departamento é um supervisor?
- Não! Neste momento não! Neste momento isso já desapareceu tudo!
- E deveria ser?
- Eu continuo! Pois! É assim: Nos moldes em que as pessoas... Porque é assim: Um supervisor tem que ter tempo para supervisionar! Não pode ser um indivíduo que tem sete turmas ou oito

turmas como eu! Mais não sei quê, mais a vida pessoal! Não pode ser uma pessoa que tenha tempo letivo! O supervisor tem que ser uma pessoa exterior à mecânica toda, pra... se calhar... acaba por conseguir analisar melhor! Pode até ter uma turma! Mas não sei se isso vai... se isso vai influenciar de alguma forma! Tem que ser uma pessoa com tempo! Só quando a pessoa tem tempo, é que tem tempo para observar! Agora se “tá” com a cabeça a pensar... aquilo influencia o trabalho! Influencia a observação! Influencia... a, a, o facto da pessoa não ter tempo para as ditas reuniões, para as pesquisas, para a... Pronto! Tem que ser uma pessoa sem, sem componente letiva! Para já!

– Uma pessoa vocacionada para...

– Só!

– Com características...

– Só! Só!

– ... relacionadas com a supervisão...

– Sim!

– ... aquela pessoa que terá, entre aspas, mais jeito para exercer um cargo desse tipo...

– Sim! Sim! Porque é um lugar...

– ... e deve começar por ter tempo?

– Sim! Porque é assim: Porque é um cargo... Lá está! É um cargo... A pessoa tem que ter um determinado perfil! E dá muito mais trabalho do que dar aulas!

– Pois!

– Muito mais trabalho do que dar aulas! Quem tem um cargo com essa natureza, nos moldes em que eu vejo, não é... hum... meia dúzia de coisitas e “tá”... Não! Não! É uma coisa que dá muito trabalho! Portanto é preciso tempo!

– Primeira coisa que mudaria: o tempo?

– É!

– E eu volto a repetir a pergunta. Um coordenador de departamento não deveria, de alguma forma, ser um supervisor?

– Pode ser!

– Ou um antigo delegado de grupo? Que agora é subcoordenador?

– Pode ser! Pode ser!

– Não poderia começar por aí a questão da troca de partilhas, a partilha de experiências?

– Se for supervisor sem a componente da avaliação, para haver isenção... Se for só, sem a componente da avaliação... Eu, a componente da avaliação, acho que tem que ser um elemento exterior à escola! Continuo a achar isso!

– Para ser o mais isento possível?

– Exatamente! Se houver... Mas com os tais critérios nacionais...

– Exato!

– ... tudo estipuladinho, tudo definidinho! As pessoas cumprem aquele, aquela, aquela, portanto aqueles itens todos, não é? Agora, hum... o coordenador, sim! Mas não é por votação! Não é sobrecarregar aquele que as pessoas! “Epá! Eu não quero ser, deixa-me cá votar...” Não é assim!

– Tem que ter aptidão para!

– É!

– Tem que ter um determinado perfil!

– Sim! Sim! Não pode ser uma pessoa qualquer que mete-se aquilo porque... Não! Não pode ser! Nem pouco, mais ou menos! Eu “tive” na coordenação de um departamento onde estava o

peçoal das Artes todas, já há uns anos famosos! Hum! Portanto, ainda estavam aí colegas que já estão reformados! O peçoal que nem formação, nem habilitações académicas tinha, nem para ser professor, nem em termos científicos, nem coisa nenhuma! Tinham... pronto... o antigo 7º ano... depois tiraram... Mas eu não “tou”, não “tou” a tirar os créditos aos colegas! Pronto! Faziam o papel deles! Mas pessoas sem, sem formação científica... sem... Lá está! O meu curso também não tem diretamente a ver com o ensino! Mas eu tenho, tenho a minha formação, pronto! Em (...), que se aplica perfeitamente àquilo que eu faço na minha disciplina! Eu puxo mais pela minha brasa! “Pá” minha sardinha! Se calhar a minha colega de (...), puxa mais “pó” lado dela! Mas a abordagem aos temas é a “mesma” coisa! Só que cada pessoa, como tem a sua formação, obviamente, explora da forma em que se sente mais à-vontade! Hum! Mas é assim! Se for a figura do coordenador, não pode ser nos moldes em que as coisas... Neste momento não existe! A figura do coordenador é um *gajo* que vai ao pedagógico, que cateia-nos a cabeça de vez em quando, porque quer as planificações... Não existe!

– Por causa dos papéis?

– Pois! Não existe! Não, eu por acaso tenho uma sorte! Porque a minha coordenadora... Opá! Ela não existe! Aquela mulher é espetacular! Porque manda tudo por *mail*. Agora até “tá” assim... Também a vida dela...! E as pessoas não têm horas! As pessoas têm duas horas ou três, nem sei já! Na altura, aquilo era em função, e continua a ser em função do número de elementos que tem o departamento! Mas na altura eu tinha, eu tinha muitas horas, comparativamente com... e antes destas mudanças... Como o meu departamento, o meu grupo, na altura chamava-se assim, era dos maiores, eu tinha umas seis horas ou coisa assim, e fazia coisas muito fixes! Organizávamos coisas muito engraçadas! Mas é assim! Não vejo nos moldes... As coisas agora não existem, praticamente! E com estes megas, com estas coisas todas, então essas figuras ficam mesmo...

– Acabam por se perder um pouco na imensidão...

– Exatamente! A não ser que haja... é que é interessante! Essa figura do supervisor, podia estar, ser um indivíduo ou uma fulana, uma pessoa, seja do sexo feminino ou masculino! E eu acredito mais nos homens nestas coisas, porque as mulheres, as mulheres, são mais vulneráveis a todo o tipo de coisas!

– Depende delas!

– Exatamente! Eu “tou” a brincar! Não tem nada a ver com os homens! Não, mas a pessoa que estiver, por exemplo, ficava responsável, já que estamos por megas, por exemplo, um mega!

– Mas era um supervisor para a escola toda? Ou era um supervisor por área disciplinar, ou...

– Não! Por área disciplinar! Por área disciplinar para mim faz sentido! Porque é um fulano que se interessa... E depois é assim: Se for por área disciplinar, já tem montanhas de trabalho, não é?

– Pois!

– Só a quantidade de pessoas que existem em cada, em cada, em cada grupo! Por exemplo, na minha... Se ficarmos em mega, nós somos... é muita gente! Só se for (...)! Pronto! Tem, tem, tem muitos professores! Se for das (...), por exemplo, tem as (...), as (...), as (...)...! É muita gente! É muito trabalho! É muito trabalho!

– Portanto, antes de mais precisa de ter tempo?

– Muito tempo! E não pode ter assim uma *porrada* de escolas... uma coisa... não!

– Não pode ser um super homem!

– Pois não!

– Tem que ser alguém humano!

– Nem uma super mulher! (Risos)

- Eu penso que terminámos. Gostaria de saber se, no caso de eu precisar de mais... de colocar mais alguma questão, para aprofundar algum ponto, que tenhamos aqui discutido, se está disponível?
- Com certeza!
- E termino agradecendo a sua participação aberta e empenhada, pois todos os testemunhos são de extrema importância para dar profundidade e fundamento ao meu estudo. Muito obrigado!
- Pronto! E boa sorte! E bom trabalho!
- Obrigado!

Entrevista 7

- Após a leitura do formulário de consentimento, necessita de algum esclarecimento?
- Não! Penso que não
- O presente estudo visa, sobretudo, responder a uma grande questão: “Qual a percepção que os docentes têm do supervisor pedagógico?” Considera esta temática relevante?
- Sim! Penso que sim! Penso que tem interesse.
- Neste estudo será sempre observada a confidencialidade do que for conversado entre nós, bem como o seu anonimato. Isto ficou claro para si?
- Sim!
- A que grupo disciplinar pertence?
- (...).
- Que nível de ensino leciona?
- (...).
- Qual o seu tempo de serviço? Aproximado.
- Dezanove anos!
- Já foi coordenadora de departamento?
- Não.
- E já exerceu algum cargo na direção de alguma escola?
- Não.
- Já alguma vez exerceu cargos de supervisão?
- Não.
- Ok! O que é que entende por supervisão pedagógica?
- É assim, para ser sincera, não tenho nenhum... não tenho nenhum, ... como é que eu hei de dizer? Uma definição! Mas a ideia que eu tenho, portanto, na prática, será de uma situação em que, há uma partilha de, de, de informação, de, de, de dados, de formas de trabalhar... Portanto, em que há alguém que tenta, que, que, dentro de um determinado grupo ou dum determinado departamento, se façam determinadas coisas da mesma maneira, no que diz respeito a dar aulas, a testes! Portanto, que se tente que, que haja uma forma comum de atuar, dentro das diferenças das, das várias, das várias áreas, não é? Mesmo dentro dos vários temas das várias disciplinas, penso que estará, que estará relacionado com isto! Não sei! Se calhar estou a dizer uma grande asneira!
- Então e acha que essa se concretiza na escola? E como é que ela se concretiza, em caso afirmativo?
- É assim! Falando particularmente no caso do meu grupo, por exemplo, eu acho que sim, porque nós temos o cuidado de mostrar os testes umas das outras, ver como é que, como é que

vamos abordar determinados temas, como é que vamos fazer... Se vamos fazer uma determinada ficha, ou se vamos fazer uma determinada atividade (...)! Temos o cuidado de ter isso, de fazer essa partilha entre nós. Também somos um grupo pequenininho! É fácil de fazer aqui. Não sei! Se calhar com grupos maiores, pode ser mais difícil, mas nós vamos fazendo isso!

– Existe alguém que assuma um pouco o cargo do supervisor, no seu grupo?

– Hum! Não, não propriamente! Portanto, nós acabamos por fazer mais uma partilha! Não é assim, não é nada no papel, mas vamos, vamos fazendo! Mas, se calhar sem deixar registado aquilo que acabamos por fazer.

– Todos trabalham ao mesmo nível. Todos por igual?

– Sim! Sim!

– Para si quem é que exerce as funções de supervisão na escola? Na escola em geral.

– (Silêncio) É assim! Dentro dos grupos, portanto, seria, o subcoordenador. Depois no departamento teríamos o coordenador e depois a nível mais amplo será, se calhar o diretor, não é? Que estaria a tentar coordenar tudo, os vários departamentos!

– Agora eu chamo à atenção para o tempo verbal que utilizou “seria”! Significa que na prática isso não existe?

– Hum! Não sei se, se... É assim, a nível do grupo e a nível do departamento, penso que existe. Agora... É assim! Acaba por existir, mas, porque há determinadas coisas que o diretor vai pedindo para todos fazerem, mas se calhar podia-se ir mais além! Poderia haver outras coisas que... que toda a escola poderia fazer da mesma maneira que se calhar, que se calhar não se faz!

– Conhece modelos supervisivos? Mesmo fora da escola? Noutras profissões?

– Não.

– Não conhece nenhum?

– Não.

– Uma pergunta um pouco diferente do registo que temos estado a ter aqui. Hum! Portanto, todos nós temos uma identidade pessoal, em termos profissionais, também temos uma identidade profissional. Hum! O que é que considera que mais influenciou a construção da sua identidade profissional?

– É assim! Eu quando comecei a, a dar aulas, não, não tinha o estágio pedagógico. Hum! E essa primeira fase foi um bocadinho difícil, e aquilo que eu tinha sempre em mente, para além dos colegas que naquela altura estavam comigo e que foram impecáveis, no sentido de me ajudar, porque eu não, não, não conhecia minimamente como é que as coisas funcionava, como é que as coisas funcionavam, eu tinha sempre presente os meus professores! Portanto, a ideia que eu tinha daquilo que eles faziam e daquilo que eu achava... Portanto, das qualidades daqueles que eu considerei os meus melhores professores, eu tinha muito presente quando estava a tentar preparar as minhas aulas, tinha sempre muito aquilo que, que eles faziam, que eu achava realmente, me tinha ajudado como aluna, que era o que eu pretendia seria ajudar os alunos! Portanto, nessa primeira, nessa primeira fase, foi, foi mesmo, eu acho que foi isso! Para além dos colegas que, alguns que me davam alguns exemplos. Hum! Foi, foi realmente... Eu acho que foi ainda mais mesmo a ideia daqueles professores (que também posso dizer que tive a sorte de ter muito bons professores)! E... e pensava realmente na forma, tentar reproduzir aquilo que eles faziam! Aquilo que eu achava que era, que era bom! Basicamente!

– E quanto à supervisão. Vivenciou alguma situação de supervisão que tenha influenciado a construção da sua identidade profissional?

– Eu acho que sim, porque nesse, nesse, nesses primeiros tempos, por exemplo, no primeiro ano lembro-me que tive uma colega... hum... que era a... a representante de grupo, na altura...

Hum! E ela ajudou-me muito nesse sentido! Partilhava muito as coisas comigo! Em relação por exemplo aos testes! Eu fazia os testes e ia sempre mostrar e ela dizia-me para mudar isto ou aquilo, ou isto estava bem! Portanto, eu acho que foi um exemplo de supervisão e eu acho que ela, nesse aspeto, a supervisão funcionou no sentido positivo! Portanto, para, para me ajudar!

– Em que situações se considera supervisionada? Se se considera supervisionada!

– Sei lá! Assim de repente! É assim! Quando, quando nós na, na escola temos que, que utilizar determinados documentos e fazer todos de determinada maneira, por exemplo, na condução de uma reunião de avaliação, temos que seguir todos aqueles passos, eu acho que é uma forma de supervisão!

– Na questão mais burocrática...

– Sim! Mais...!

– ... da profissão?

– Sim! Sim! Sim! Mais nesse sentido!

– Ou seja, em termos pedagógicos...

– Não tanto!

– ... didáticos não considera que exista essa supervisão, na prática?

– Sim! Pois! Porque é assim. Acabo por fazer... Acabamos por fazer no grupo a supervisão, mas sem ser, eu “tou” a supervisionar ela, ela “tá-me” a supervisionar a mim... Fazemos um bocado a partilha, mas, mais na parte burocrática, sim! A nível da escola.

– E sente necessidade dessa supervisão mais pedagógica?

– Eu acho que, que... Eu acho que era bom!

– Porquê?

– É assim! Eu acho que, apesar de nós precisarmos de liberdade para fazermos as coisas de maneiras... Nós tentamos fazer todos da mesma maneira, não tem que ser tudo igual para ficar bem feito! Mas acho que há determinadas coisas que, que era bom que todos, que todos fizessem! E mesmo, falando no caso da disciplina, acho que há determinadas coisas que podiam... Hum! Ser todas, todos fazerem, todos os alunos fazerem! Não quer dizer que depois o professor tenha que fazer exatamente da mesma maneira, o professor A e o professor B. Mas, aquele assunto ser tratado com... sei lá! Eu falo por exemplo no caso das atividades (...) que nós fazemos! Eu acho que é conveniente que todos os alunos façam aquelas atividades. Pelo menos aquelas que nós consideramos mais importantes! Eu acho que era importante em grupo, por exemplo, isso ficar decidido. Claro que depois, se o outro professor tiver tempo, porque a turma o permite, ou assim, se conseguir avançar mais e conseguir fazer mais... Mas pelo menos há aquele mínimo que todos devíamos fazer! Nesse sentido acho que a supervisão que era, que era importante!

– Que características de relacionamento considera mais importante nos cargos supervisivos?

– (Silêncio) Características?...

– De relacionamento interpessoal.

– De relacionamento! É assim! Eu acho que uma pessoa deve ser assertiva! Porque eu acho que é fundamental a assertividade! Portanto não, não tem que ser, não tem que se impor pela força, mas também não pode, hum... deixar, deixar que tudo, portanto, ser passivo de mais! Eu acho que aqui tem que ser! A pessoa tem que saber, saber dizer as coisas de maneira a ue os outros aceitem! Mas conseguir impor-se, sem ser agressivo, não é? Mas eu acho que é, que é fundamental!

– Então vamos considerar duas características: a liderança e a cooperação. Para o desempenho dum cargo supervisivo, o que é que lhe parece mais importante?

– É assim! A liderança é importante, mas eu acho que a cooperação é fundamental!

- Em primeiro lugar a cooperação?
- A cooperação! Sim! Não pondo de lado a liderança, mas... mas eu, ter que ordenar... a, a cooperação!
- Agora, um pouco dentro da mesma temática, considerando três competências que as pessoas têm, não é? A competência emocional, social e a cognitiva. Qual é a que lhe parece mais importante para a prática supervisiva? Se é que consegue destacar uma delas!
- Aí nem sei!
- Emocional, social e cognitiva!
- (Silêncio) É assim! Eu acho que é, que é fundamental,... a ter que destacar, talvez a social, porque eu acho que o relacionamento é, é fundamental! As pessoas têm que conseguir relacionar-se bem para, para que, que a supervisão funcione! No meu ponto de vista, penso que, a destacar uma, seria a social.
- Uma pergunta muito vasta! Estamos quase a terminar! O que espera de um supervisor?
- É assim! O que eu espero dum supervisor é alguém que está lá para me ajudar se, se eu precisar, e com que possa partilhar comigo, hum... experiências que me possam, que me possam ajudar a ajudar os meus alunos! Não espero do supervisor alguém que esteja ali a fiscalizar, mas sim que esteja ali para ajudar! Basicamente. Não?
- Portanto seria... Vou talvez encaminhar um pouco, hum... direcionar... Seria um líder que leva alguém a fazer alguma coisa, no sentido da cooperação entre colegas...
- Exato!
- Com um objetivo, portanto, não um chefe...
- Exato!
- ... mas sim um líder com boas capacidades de relacionamento!
- Exatamente! Boas capacidades de relacionamento! Porque sem isso não... A liderança só por liderança, não, não penso que...
- Portanto, será o fazer com, não o mandar fazer!
- Exato, exato! Exato! É isso!
- Considerando as figuras, que neste momento se pensa serem as supervisivas na escola. Mudaria alguma coisa nelas? E não estamos a falar em relação a pessoas em concreto, mas sim...
- Cargos, não é?
- Exatamente! Quem é que considera que são as figuras supervisivas neste momento? Referiu há pouco o diretor, os coordenadores...
- Coordenadores! Exato! Eu acho que... Eu acho que são, que são realmente as figuras que, que estão na, nos locais que lhes permite fazer a supervisão!
- Mas mudava alguma coisa nas competências que têm? No tipo de trabalho que desenvolvem? Ou deixaria ficar tudo como está?
- Sei lá! Assim de repente! Não sei, nunca pensei muito no assunto, mas... É assim! Eu acho que se se cumprirem as funções, não era preciso mudar muito, ou se calhar até era! Mas...
- Então e não se cumprem porquê? Será que...
- Não! Não! Estou eu a dizer! Se as pessoas estando nesses cargos, fizerem aquilo que têm que fazer, se calhar não é preciso... Não “tou” a dizer que não fazem! Será o suficiente! Não...
- Mas acha que... Também falámos há pouco do trabalho burocrático, em que existe efetivamente uma supervisão. Não será neste momento o que se supervisiona numa escola? O trabalho burocrático? Descurando um pouco...
- Sim! Sim! Sim! Sim!

- E é nesse sentido que eu lhe faço a pergunta. Se não haveria qualquer coisa que teria que ser mudada para que se invertesse um pouco...
- É assim! Era, era fundamental que, que nós tivéssemos, por exemplo, tempo, para fazermos as, as, para fazermos esta cooperação! Que nós não temos horas em comum para fazermos esta cooperação! Passamos horas infinitas aqui na escola a fazer coisas, que, se calhar não, se calhar não, de certeza, não são as ideais, não é? Porque nós, o ideal seria termos tempo para prepararmos todas as atividades em, em conjunto, e assim podíamos fazer a supervisão! O que nós fazemos é aí aos bocadinhos nos intervalos, não é?
- Pois!
- E se tivéssemos essas horas! E não é nada que não se tenha já pedido! Mas por todas as questões e mais algumas, nunca temos! No horário, horas em comum para fazermos essa supervisão!
- Para fazermos esse tipo de trabalho colaborativo
- Exatamente!
- Entre todos...
- Entre todos, em conjunto, para podermos avançar! Mas isso, já andamos a pedir há muito tempo!
- Pois! Vai-se pedindo, pode ser que se consiga algum dia!
- Exato! Não podemos perder a esperança!
- Colega! Terminámos! Eu quero-lhe fazer uma pergunta, que é se eventualmente eu necessitar de acrescentar mais dados a esta entrevista, se está disponível para voltar a responder-me?
- Quando precisar é só...
- Agradeço! Termino agradecendo a sua participação aberta e empenhada, pois todos os testemunhos são de extrema importância para dar profundidade e fundamento ao meu estudo. Muito obrigada!
- Ora essa! Nada!

ANEXO 5 – QUESTIONÁRIO



Escola Superior de Educação de Santarém

*Mestrado em Ciências da Educação - Área de
Supervisão e Orientação Pedagógica*

junho de 2013

Questionário

Este questionário insere-se num projeto de investigação intitulado Perceção docente da supervisão pedagógica. O referido projeto pretende conhecer a perceção que os docentes têm relativamente à Supervisão Pedagógica, propondo-se alcançar os seguintes objetivos:

- Conhecer o conceito docente de Supervisão Pedagógica;
- Identificar a relação da Supervisão Pedagógica com a prática docente;
- Averiguar se, e de que forma, a Supervisão Pedagógica influencia o processo de construção identitária docente;
- Aferir as características de índole relacional (social e profissional) esperadas na Supervisão Pedagógica.

Os dados recolhidos no presente questionário serão usados única e exclusivamente para os fins científicos acima explanados, e a confidencialidade, assim como o anonimato dos inquiridos, estarão absolutamente garantidos.

Agradecemos a sua colaboração, pois dela depende o sucesso do nosso estudo.

A mestranda,

Maria João Mateus

PARTE I – Caracterização do(a) inquirido(a)

1. Identificação

Idade: ☐ 20 a 30 ☐ 31 a 40 ☐ 41 a 50 ☐ > 50

Género: Feminino ☐ Masculino ☐

2. Profissionalização

Curso via ensino ☐ Em serviço ☐ Outra ☐ Qual? _____

3. Situação profissional

Tempo de serviço:

☐ menos de 5 anos ☐ entre 5 e 10 anos ☐ entre 10 e 15 anos
☐ entre 15 e 20 anos ☐ entre 20 e 25 anos ☐ mais de 25 anos

Nível de ensino:

☐ 2º ciclo ☐ 3º ciclo

Exerce algum cargo de supervisão pedagógica?

Não ☐ Sim ☐ Qual? _____

PARTE II – Questões em estudo

As questões com quadrículas numeradas de 1 a 5 devem ser respondidas assinalando com um círculo a sua opção, de acordo com a seguinte convenção:

Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Fundamental
1	2	3	4	5

Tema 1 – Conceito docente de supervisão pedagógica

1. Qual a relação dos conceitos seguintes com supervisão pedagógica?

a) Formação inicial	1	2	3	4	5
b) Formação contínua	1	2	3	4	5
c) Acompanhamento	1	2	3	4	5
d) Cooperação	1	2	3	4	5
e) Controlo	1	2	3	4	5
f) Avaliação	1	2	3	4	5
g) Inspeção	1	2	3	4	5
Outros: _____ _____					

2. Segundo a sua experiência, a supervisão pedagógica é exercida nas escolas?

Não ☐

Sim ☐

Quem a exerce? _____

Tema 2 – Relação da supervisão pedagógica com a prática docente

1. Considera que existe uma relação entre a supervisão pedagógica e a sua prática docente?

Não ☐

Sim ☐

2.1. **Se respondeu afirmativamente**, assinale com uma cruz (X), os aspetos em que a supervisão pedagógica influencia a sua prática docente.

a) Burocráticos	
b) Pedagógicos	
c) Científicos	

2.2. Dê exemplos concretos das alíneas que assinalou.

a) _____

b) _____

c) _____

Tema 3 – Influência da supervisão pedagógica na construção da identidade docente

1. Qual a importância que atribui a cada um dos tópicos seguintes no processo da construção da identidade docente?

a) Profissionalização	1	2	3	4	5
b) Formação académica	1	2	3	4	5
c) Gosto pela profissão	1	2	3	4	5
d) Colegas	1	2	3	4	5
e) Alunos	1	2	3	4	5
f) Antigos professores	1	2	3	4	5
g) Experiência	1	2	3	4	5
Outros:					
<hr/>					
<hr/>					

2. Explícite, no caso de existir, uma experiência de supervisão que tenha influenciado a construção da sua identidade docente.

Tema 4 – Características relacionais esperadas na supervisão pedagógica

1. Que características relacionais espera/valoriza na supervisão pedagógica?

a) Cooperação	1	2	3	4	5
b) Liderança	1	2	3	4	5
c) Competência	1	2	3	4	5
d) Relacionamento interpessoal	1	2	3	4	5
Outras:					
<hr/>					
<hr/>					

2. Sente necessidade de supervisão pedagógica?

Não ☐

Sim ☐

Justifique.

O questionário termina aqui.

Obrigado pela fundamental contribuição para o desenvolvimento deste estudo.