



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

Olga Maria Fernandes Correia



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

**QUEM TEM MEDO DA SUPERVISÃO?
UM ESTUDO DE CONTRADIÇÕES ENTRE DISCURSOS, CONCEITOS E
PRÁTICAS DE PROFESSORES E ESCOLAS.**

**Dissertação à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do
grau de mestre em Supervisão Pedagógica e Avaliação do
Desempenho.**

Por

Olga Maria Fernandes Correia

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

setembro de 2018



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

Olga Maria Fernandes Correia



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

**QUEM TEM MEDO DA SUPERVISÃO?
UM ESTUDO DE CONTRADIÇÕES ENTRE DISCURSOS, CONCEITOS E
PRÁTICAS DE PROFESSORES E ESCOLAS.**

**Dissertação à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do
grau de mestre em Supervisão Pedagógica e Avaliação do
Desempenho.**

Por:

Olga Maria Fernandes Correia

Sob orientação de: Doutora Maria do Céu Roldão.

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

setembro de 2018



Dedico o presente trabalho ao meu pai,
Luís Correia (in memoriam), cuja morte é a meu maior pesar. Na sua vida de trabalho procurei a inspiração e no seu amor memórias que ninguém me pode arrancar.



Agradecimentos

Agradeço à minha mãe; Maria de Lurdes e a toda minha família pelo apoio e carinho, não mediram esforços para que eu levasse a bom termo esta caminhada.

Às colegas e amigos, em especial à Sónia que me desafiou, incentivou e me fez acreditar que era possível voltar aos bancos da Escola como aluna e encontrar a magia de ensinar aprendendo.

Ao Toxandre, pessoa com quem amo partilhar a vida. Obrigado pelo carinho, pela paciência e pela tua capacidade de me trazer tranquilidade nestes tempos de desnorte.

Agradeço a minha professora orientadora pelos ensinamentos e pelas reflexões que me levaram a questionar realidades e descobrir sempre, um novo mundo de possibilidades.



Resumo

É através do conhecimento e da competência do fazer do professor, junto ao aluno, que se justifica a implementação de uma ação de supervisão, da prática letiva, enquanto estratégia formativa, centrada no contexto de trabalho, uma resposta possível que, através da observação direta das práticas, da reflexão e da construção colaborativa de conhecimento, facilite a resolução de problemas, promova o desenvolvimento profissional e a inovação curricular, aumentando a eficácia docente.

Por conseguinte, a revisão da literatura evidencia que a supervisão pedagógica pode emergir como plataforma individual e organizacional capaz de promover estratégias que potenciem o trabalho colaborativo e reforcem a identidade docente.

Neste contexto, optamos por uma investigação de natureza qualitativa, concretamente, pelo estudo de caso, recorrendo, para isso, à entrevista de supervisores/coordenadores e dois focus groups de supervisionados. Através da metodologia de análise de conteúdo os principais resultados permitem concluir que há conhecimento das funções supervisoras e das competências do supervisor e que, embora informais, existem momentos de reflexão conjunta entre docentes. A nível de práticas letivas de supervisão pedagógica, existe ainda um longo caminho a palmilhar. Considera-se que o sucesso e otimização de todo este processo depende de forma determinante do modo como os professores e as lideranças se posicionam relativamente à sua utilidade e validade educativa. Pensamos que passará pela necessidade de normalizar a implementação de mecanismos de supervisão bem como de ponderar acerca da sua relevância. Neste estudo constatamos ainda que um dos grandes entraves quer às práticas supervisoras, quer às colaborativas advêm do medo dos docentes se exporem aos outros, mostrando os seus pontos fracos, as suas dúvidas e medos, que podem pôr a sua reputação em perigo.

Palavras-chave: Supervisão; Supervisores; observação; reflexão; trabalho colaborativo; medo



Abstract

It is through the knowledge and the professional competence of the teacher, along with the student, that the implementation of the teaching practice supervision as a formative strategy and centered in the work context is justified. In this sense, direct observation practices, collaborative reflection and construction of knowledge may constitute a possible response to facilitate problem resolution, to promote professional development and curriculum innovation and to increase teacher effectiveness.

Therefore, the literature review shows that pedagogical supervision can emerge as an individual and organizational platform aimed at promoting strategies that may foster collaborative work and reinforce teachers' identity.

In this context, we opted for a qualitative investigation, namely the case study, based on interviews to supervisors / coordinators, as well as to two focus groups of supervised teachers. Through the methodology of content analysis, the main results lead to the conclusion that there is recognition of the supervisory functions and the competencies of the supervisor and that, although informal, there are moments of joint reflection among teachers. However, at the level of pedagogical supervision, there remains much to be done. It is considered that the success and optimization of this whole process depends, in an essential way, on how teachers and leaders are positioned in relation to their usefulness and validity in educational terms. This surely implies the need to standardize the implementation of supervision mechanisms and reconsider its relevance. In this study we also found that one of the major obstacles to both supervised and collaborative practices comes from the fear of teachers in terms of exposing themselves to others, by showing their weaknesses, their doubts and worries that may put their professional reputation at risk.

Keywords: Supervision; Supervisors; observation; reflection; collaborative work; fear



ÍNDICE:

Agradecimentos	3
Resumo	4
Abstract	5
Lista de Abreviaturas	10
I Parte – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	11
CAPÍTULO I	12
Introdução	12
1. Tema de Investigação.....	13
CAPÍTULO II	16
2. Conceitos e práticas de supervisão.....	16
O conceito e as práticas de supervisão têm vindo a ser estudados por diversos autores, tendo a definição do conceito vindo a sofrer mudanças ao longo dos tempos.	16
2.2 Supervisão Escolar.....	21
2.2 Supervisão: modelos e cenários.....	30
3. Cenário Reflexivo.....	37
Capitulo III	39
4. Supervisão e formação no contexto do desenvolvimento	39
4.1. Supervisor papéis e funções.....	41
4.2. Competências do supervisor.....	46
4.3. Relações Interpessoais	48
4.4. Cultura Colaborativa	52
Capitulo IV	56



5.	Supervisão e Avaliação.....	56
5.1.	Observação de aulas	63
	Capitulo V.....	71
6.	Fatores condicionantes da Supervisão.....	71
6.1.	O Medo como fator Condicionante	74
6.2.	Diferentes tipos de medo.....	76
6.3.	O medo como aliado	80
	CAPITULO VI	85
7.	Autonomia e Lideranças Intermédias	85
	II Parte - Estudo Empírico.....	92
	Capitulo VII.....	93
8.	Objetivos da investigação	93
9.	Abordagem metodológica.....	93
10.	Caraterização dos objetos de estudo-Agrupamentos.....	96
11.	Instrumentos de recolha dos dados.....	100
12.	Amostragem	102
13.	Grupo de Sujeitos.....	105
14.	Análise e interpretação de dados.....	105
	Categoria I - Conceções de supervisão pelos coordenadores/Supervisores.....	110
	Subcategoria 1 – Supervisão:	110
	Síntese	111
	Categoria II- Perfil e competências desejáveis no supervisor	113
	Subcategoria 2- Perfil do supervisor	113
	Categoria III- Identificar necessidades de formação para os supervisores/Supervisionados	117
	Subcategoria 3- Formação	117
	Categoria IV- Práticas de Supervisão: Potencialidades	121



Subcategoria 4- Mais-valias da Supervisão	121
Síntese	124
Categoria V - Práticas de Observação de aulas	127
Subcategoria 5 - Observação de aulas	127
Síntese	131
Categoria VI- Práticas de supervisão: condicionalismos, constrangimentos.....	134
Subcategoria 6- Condicionantes no desempenho da função	134
Categoria VII- Divulgação de práticas potenciadoras de melhorias.....	140
Subcategoria 7- Boas práticas.	140
Categoria VIII- Como Implementar Práticas de Supervisão	147
Subcategoria 8 – Sugestões.....	147
Síntese	149
15. Conclusões.....	151
16. Limitações do Estudo	157
17. Referências Bibliográficas	158
Anexos.....	167
Entrevistas a Supervisores Coordenadores.....	176
Entrevistas a Supervisionados.....	185



ÍNDICE DE FIGURAS:

Figura 1. Conceções e práticas de supervisão. (Fonte: autora,2018)	21
Figura 2- Ciclo de supervisão. (Fonte: autora, 2018).....	66
Figura 3-Algumas finalidades da observação de aulas. (Fonte: Autora,2018).....	69
Figura 4- Comportamentos individualistas. (fonte: Autora, 2018)	80
Figura 5- Triangulação de dados. (Fonte: Autora, 2018).....	102
Figura 6- Conceções de supervisão pelos supervisores/coordenadores. (Fonte: autora, 2018)	110
Figura 7- Perfil e competências do supervisor. (Fonte: autora,2018)	113
Figura 8- Necessidades de formação. (Fonte: autora, 2018).....	116
Figura 9- Práticas de supervisão- Mais-valias. (Fonte:Autor,2018).....	121
Figura 10- Práticas de observação de aulas. (Fonte: Autora,2018).....	127
Figura 11- Práticas de supervisão: Condicionalismos e constrangimentos. (Fonte: Autora, 2018).....	134
Figura 12- Divulgação de práticas. (Fonte: autora,2018).....	140
Figura 13- Como Implementar práticas de supervisão. (Fonte: Autora, 2018).....	147

ÍNDICE DE QUADROS:

Quadro 1- Categorias e itens no seio da supervisão. (Fonte: Alarcão e Tavares,).....	29
Quadro 2- Competências e funções do supervisor. (Fonte: In vieira, F. 1993, p.32).....	47
Quadro 3- Instrumento de análise das entrevistas aos supervisores/coordenadores. (Fonte: Autora, 2018)	107
Quadro 4- Instrumento de análise de entrevista aos supervisionados. (Fonte: Autora,2018)	109



Lista de Abreviaturas

AENT-----Agrupamento de Escolas Norte do Tejo

AEST-----Agrupamento de Escolas Sul do Tejo

PAA-----Plano Anual de Atividades

PE----- Projeto Educativo

S Z-----Supervisionada Carla

SA -----Supervisionada Anabela

SC -----Supervisionada Carla

SCA -----Supervisora Coordenadora Ana

SCE -----Supervisora Coordenadora Édia

SCI -----Supervisora Coordenadora Isabel

SCL -----Supervisora Coordenadora Lina

SCM -----Supervisora Coordenadora Maria

SCS -----Supervisor Coordenador Santos

SD -----Supervisionada Dina

SF -----Supervisionada Filomena

SJ ----- Supervisionada Júlia

SJ -----Supervisionado João

SL -----Supervisionada Luz

SP -----Supervisionada Paula

SR -----Supervisionada Raquel

SS -----Supervisionada Sónia

SV -----Supervisionada Vera



I Parte – ENQUADRAMENTO TEÓRICO



CAPÍTULO I

Introdução

O trabalho que nos propomos apresentar situa-se, na área da Supervisão e procura aprofundar o conhecimento, a evolução e o impacto que a supervisão tem nas nossas escolas, nos nossos professores e nos alunos.

Ao desenvolver este tema procuramos contribuir, com a nossa análise para a demanda de uma supervisão de qualidade, útil e credível, que tal como o pedreiro escolhe a pedra perfeita para a construção daquela parede também, a nossa “pedra “estudo, contribuía para criar uma escultura que nos absorva que nos leve a procurar o sentido do belo; uma cultura de análise e de reflexão, a criação de boas praticas, fazer uso do que já fazemos alterando o como, que através de um modelo mais profissional e menos burocrático, o docente perceba que a supervisão existe para o ajudar a superar-se no seu trabalho.

Nos últimos anos a supervisão tem constituído um dos temas centrais das políticas educativas. Tem contribuído para a instabilidade nas escolas, mau ambiente entre pares, criar grandes controvérsias, discussões públicas, sucessiva produção legislativa que de alguma forma contribuíram para que a docência se tornasse uma atividade complexa e que o perfil geral de competências para o seu desempenho aumentasse.

A vivência no desempenho de diferentes cargos em diferentes contextos levou-nos assim a questionar-nos sobre o tema: Quem tem medo da supervisão? Um estudo de contradições entre discursos, conceitos e práticas de professores e escolas.

Sou avaliadora externa e interna, gosto do que faço. Aprendo mais do que ensino. Ao longo deste percurso encontro salas de aula que são preciosas fontes de aprendizagem claras e construtivas. Colegas que do nada fazem tudo, alunos que não têm nada mas que têm o mais importante querem saber e ao seu lado têm “o professor” aquele que nos ensina sem ensinar. Também encontro o contrário e infelizmente encontro-o algumas vezes. É com esses que procuro estar mais tempo, levar mais entusiasmo, mais informação, contar mais histórias de sucesso, ajudar a descobrir novos caminhos, levar a esperança e a vontade de acreditar, de que somos capazes de mudar que podemos fazer a diferença que podemos melhorar e que nem sempre confiar é mau. É nesses sorrisos que, mais tarde revejo, quando o difícil se



tornou um bocadinho menos difícil, quando a confiança foi ganha e merecida, quando os caminhos percorridos ajudaram à melhoria, que me sinto professora.

1. Tema de Investigação

O trabalho que nos propomos apresentar situa-se, na área da Supervisão e procura aprofundar o conhecimento, a evolução e o impacto que a supervisão tem nas nossas escolas, nos nossos professores e nos alunos. Com a supervisão podem ocorrer mudanças nas práticas pedagógicas, nas metodologias e estratégias, nas dinâmicas de sala de aula e nas aprendizagens dos alunos. É com ela que emerge o trabalho colaborativo e uma cultura de partilha e construção conjunta de conhecimento. É um apoio fulcral no crescimento profissional dos docentes pois sentem que alguém as impele a refletir sobre a ação sobre o que, como e porque fazem. Dá-lhes estabilidade e a confiança necessárias para deixarem práticas rotineiras e enraizadas. A partilha de experiências e de materiais, a indicação de onde e como pesquisar informação pertinente e a capacidade de provocar vontade de mudança, fomentando a crítica construtiva e a aceitação das diferenças individuais, são outras das qualidades da supervisão.

Com dinâmicas interativas, individuais ou coletivas, a Supervisão Pedagógica aparece como uma ação facilitadora de um processo de desenvolvimento pessoal e profissional de docentes, uma co construção permanente de conhecimento que conjuga os esforços colaborativos e reúne potencialidades plurais de crescimento quer a nível individual e afetivo, quer a nível social e profissional, assume um papel transformador nos sujeitos e nas suas práticas pedagógicas, a participação ativa dos docentes, em todo este processo de desenvolvimento profissional, cria um sentimento de pertença, de identidade e brio profissional.

Nos últimos anos a supervisão tem constituído um dos temas centrais das políticas educativas. Tem contribuído para a instabilidade nas escolas, mau ambiente entre pares, criar grandes controvérsias, discussões públicas, sucessiva produção legislativa que de alguma forma contribuíram para que a docência se tornasse uma atividade complexa e que o perfil geral de competências para o seu desempenho aumentasse.



A vivência no desempenho de diferentes cargos em diferentes contextos levou-nos assim a questionar-nos sobre o tema e conduziu-nos ao título: **Quem tem medo da supervisão? Um estudo de contradições entre discursos, conceitos e práticas de professores e escolas.**

Sou avaliadora externa e interna, gosto do que faço. Aprendo mais do que ensino. Ao longo deste percurso encontro salas de aula que são preciosas fontes de aprendizagem claras e construtivas. Colegas que do nada fazem tudo, alunos que não têm nada mas que têm o mais importante querem saber e ao seu lado têm “o professor” aquele que nos ensina sem ensinar. Também encontro o contrário e infelizmente encontro-o algumas vezes. É com esses que procuro estar mais tempo, levar mais entusiasmo, mais informação, contar mais histórias de sucesso, ajudar a descobrir novos caminhos, levar a esperança e a vontade de acreditar, de que somos capazes de mudar que podemos fazer a diferença que podemos melhorar e que nem sempre confiar é mau. É nesses sorrisos que, mais tarde revejo, quando o difícil se tornou um bocadinho menos difícil, quando a confiança foi ganha e merecida, quando os caminhos percorridos ajudaram à melhoria, que me sinto professora.

Na nossa cultura profissional, onde o trabalho docente ainda é vivido muitas vezes em isolamento, expor os desempenhos a um coordenador que não deixa de ser um colega, pode afetar, como afirma Lima (2002: 180), o auto conceito pessoal e profissional. Assim o sucesso, a eficácia e o bom desempenho do papel do supervisor podem ser ameaçados pela relutância dos membros do departamento em aceitar uma supervisão mais interventiva e intensiva por parte de quem os lidera. Esta supervisão tenderá a ser entendida como uma ação fiscalizadora e não como um contributo válido para aprimorar práticas.

Se a supervisão contribui para a mudança de práticas e para o desenvolvimento profissional e pessoal, porquê o medo? Porque é que não abrimos as portas da nossa “caixinha dourada” e deixamos entrar o sol que a ilumina e nos pode ajudar a transformar as nossas metodologias? Porque é que continuamos agarradas ao que já sabemos que não resulta e não nos aventuramos caminhando e aprendendo dia-a-dia, refletindo, discutindo, experimentando e partilhando?

Foi na procura de respostas para esta interrogação que surgiu a escolha desta temática, associada ao facto de estar a desempenhar estas funções num quadro envolto em resistências e críticas. Tal como Alarcão defende, também nós pretendemos assumir um papel renovado,



facilitando, liderando ou dinamizando comunidades de aprendentes no interior da escola, e preconizando o “pensamento institucional estratégico e saber estabelecer as relações entre reflexão, planificação, ação, avaliação e monitorização” (2002: 232).

Este estudo está estruturado em duas partes: a primeira referente ao enquadramento teórico da temática. Nela consta uma análise sumária das inúmeras mudanças no âmbito do tema em estudo e a apresentação de uma breve revisão da literatura relevante dos conceitos de supervisão pedagógica, com o objetivo de aprofundar o referencial teórico de suporte à investigação. Nesta ótica pesquisamos os conceitos chave e identificamos literatura de investigação relevante na área, para uma melhor interpretação das alterações mais abrangentes e para concetualizações teóricas que possam apoiar as reflexões e opiniões dos intervenientes neste estudo.

Na segunda parte fazemos uma descrição do trabalho empírico, explanando as opções metodológicas utilizadas, bem como a apresentação, interpretação e discussão dos resultados. Pretendemos aqui verificar como o modelo de supervisão tem sido experienciado e percebido pelos participantes, que impacto tem no desenvolvimento profissional dos docentes entrevistados e que questões emergem da implementação e operacionalização deste processo nas escolas.



CAPÍTULO II

2. Conceitos e práticas de supervisão

O conceito e as práticas de supervisão têm vindo a ser estudados por diversos autores, tendo a definição do conceito vindo a sofrer mudanças ao longo dos tempos.

A etimologia da palavra supervisão tem origem no latim, é formada por super (sobre, acima) e visão (ação de ver, observar). De acordo com o Dicionário Priberam de Língua Portuguesa o conceito é definido como uma visão superior à normal. O Dicionário de Língua Portuguesa (Porto Editora) regista supervisão como ato ou efeito de dirigir, orientar ou inspecionar.

O termo supervisão aparece na era da industrialização numa perspetiva do melhoramento quantitativo e qualitativo da produção com uma conotação mais ligada à fiscalização (Lima, 2001), também Nérici (1990) definia supervisão como a “visão sobre” e de acordo com o mesmo autor, as práticas de supervisão surgem na era da industrialização tendo como linha orientadora inspecionar e controlar, sempre com vista a uma melhoria quantitativa e qualitativa da produção.

Numa perspetiva organizacional pode ser considerada como uma habilidade/competência de análise do passado, análise do presente e previsão do futuro.

Numa ótica administrativa, Caupers (1996, p. 95) afirma que: “A supervisão consubstancia-se numa quase-hierarquia: é uma forma de relacionamento interorgânico em que o órgão supervisionante não pode dar ordens ao órgão supervisionado mas pode agir sobre os atos deste, designadamente revogando-os”.

Poderá, numa análise imediata, ser também perspetivada como que possuir uma visão muito melhor que a normal (super visão). Stones (1984, cit. Vieira, 1993) diz mesmo que a supervisão não é mais do que possuir uma visão apurada, pois o supervisor terá de ver mais longe que o supervisionado. Tem, assim, vários vislumbres mas todos eles apontam para a mesma direção, ou seja, para uma melhoria do desempenho profissional.

Segundo Rangel (2008), a supervisão foi considerada em Portugal a partir da década de 70, do século XX, como referência à atividade dos professores orientadores das práticas pedagógicas e dos seus assistentes que com estes trabalhavam em equipa na orientação dos estágios de futuros professores.



O termo “supervisão” encontrou em Portugal, no domínio da educação, segundo a perspetiva de Vieira (1993), alguma resistência quanto à sua aceitação, uma vez que se encontrava associado a conceitos como “*chefia*”, “*crítica*”, “*vigia*” e “*autoritarismo*”. Durante muito tempo, a escola foi considerada uma instituição “*sagrada*”, onde o docente detinha todo o poder e conhecimento, tendo implícito o ato de instruir e educar através da transmissão/sistematização de conhecimentos. Neste sentido o conceito de Supervisão Pedagógica causou muita desconfiança e rejeição por parte da classe dos docentes, uma vez que era associado, por muitos a fiscalização e inspeção. Segundo Alarcão e Tavares (2010, p.3), o termo “*supervisão*” era uma designação que, na língua portuguesa, “*evocava conotações de poder e de relacionamento socioprofissional contrárias aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades Auto formativas*”.

Só nos anos 90 se assistiu a uma viragem na conceptualização dos próprios modelos de formação de professores e, simultaneamente, a uma mudança de paradigmas conceptuais na forma de ver o exercício da supervisão e o papel do supervisor. De acordo com os mesmos autores, a criação de cursos de mestrado, a realização de doutoramentos, a publicação de livros e artigos científicos fizeram sobressair o tema da supervisão. A conceptualização sobre a supervisão e a sua prática contemplou a formação contínua e a profissionalização em serviço, assentando na reflexão sobre as práticas escolares, ganhando uma dimensão autorreflexiva e auto formativa e de investigação das práticas pedagógicas de cada um.

No início do século XIX a supervisão foi relacionada com o processo de ensino, mas numa perspetiva de inspeção da atividade docente e no início do século XX passou a ser definida como a visão sobre todo o processo educativo, com vista à satisfação dos objetivos da educação e os objetivos específicos da própria escola, visando a melhoria do desempenho da escola na sua ação educativa.

Uma das primeiras definições de supervisão, no contexto português, foi apresentada por Alarcão e Tavares (1987, p.18), que a definiram como “*o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional*”. Posteriormente, Vieira (1993), citada por Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, p.92) definia “*(...) supervisão, no contexto da formação de professores, como uma atuação de monitoração sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação*”.



A noção de Supervisão Pedagógica, inicialmente ligada à formação inicial de professores, viu o seu campo alargado, nos anos 90, surgindo já relacionada com a formação contínua e com a reflexividade passou a ser encarada de uma forma diferente, ligada às necessidades de formação e de desenvolvimento profissional, deixando de se restringir apenas ao campo de atuação da Supervisão Pedagógica e formação de formadores, mas contemplando também toda a organização escolar, com vista a uma escola de qualidade, democrática e autónoma. Na primeira década do século XXI, o conceito de supervisão torna-se, pois, mais amplo e a supervisão passou a ser vista como o processo gerador de desenvolvimento profissional e institucional, abrangendo não só a formação inicial, mas também a escola e a formação contínua. Nesse sentido, a supervisão é concetualizada em 2010, por Alarcão e Tavares (p. 154), como o processo de *“dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo dos novos agentes”*.

Alarcão e Roldão (2010) referem-se à supervisão como um processo alicerçante da construção do conhecimento profissional, sendo a escola o espaço, por excelência de referência da prática educativa do professor, a partir do qual constrói esse conhecimento. De acordo com estas autoras, a Supervisão Pedagógica transforma o professor num profissional crítico e reflexivo que produz mudanças em si, nos alunos e nos colegas, e na escola enquanto organização aprendente. Esse professor caracteriza-se pela *“(...) função social de ensinar [...] detentor de um saber profissional específico, assente em três eixos fundamentais: o eixo dos saberes; o eixo da relação interpessoal e o eixo dos valores democráticos.”* (p. 67) Esta ideia é corroborada por Sá-Chaves e Amaral (2000, p. 84), que referem que a supervisão escolar *“implica envolver os professores levando-os a participar num processo formativo de desenvolvimento pessoal e profissional enraizado numa atitude de permanente reflexão (...) dando oportunidade aos outros e a nós mesmos para nos solidarizarmos verificando o quanto de comum há nas nossas práticas e nos nossos saberes”*.

Sintetizando, e tendo em conta as perspetivas apresentadas, a supervisão pedagógica é, acima de tudo, caracterizada como *“(...) uma ação multifacetada, faseada, continuada e cíclica”* (Alarcão e Tavares, 2010, p.80), a qual se inicia na formação inicial de professores e permanece na formação contínua, associada ao desenvolvimento profissional dos docentes e ao desenvolvimento qualitativo da escola.



Concluindo e, de acordo com Alarcão e Tavares (2010, p. 6) *“a supervisão é uma atividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais”*. É vista como um processo de orientação continuado e progressivo, tem como objetivo proporcionar ambientes construtivos do conhecimento profissional, incide no ensino-aprendizagem e em todos os aspetos relacionados com a comunidade envolvente que contextualiza e influencia o ato educativo. Nesse sentido deve *“instituir-se como um meio para a prática e regulação dos processos de ensino e aprendizagem e situar a escola como uma organização aprendente na qual supervisores, professores e alunos têm um papel a desempenhar para que as mudanças ocorram e se reflitam nos processos de aprendizagem e na qualidade da escola”* (Vieira, 1993; Alarcão e Tavares, 2010).

Alarcão e Canha (2013), entendem que o conceito de supervisão está ligado com à ideia de orientação, regulação e direção num determinado sentido. Assim, estes autores, salientam a identidade da supervisão:

É um processo de acompanhamento de uma atividade através de processos de regulação que são enquadrados por um referencial e operacionalizados em ações de monitorização em que a avaliação está obviamente presente e cuja função é ora formativa ora fiscalizadora, ou uma combinação das duas. (Alarcão & Canha, 2013:12)

Gaspar e Roldão (2007) entendem por supervisão: um processo de supervisão de acompanhamento de forma analítica e interativa, as ações que outro (s) desenvolve (m), para induzir, em colaboração, a reflexão e aprofundamento analítico fundamentado que permita reorientar a ação e produzir novo conhecimento. (Gaspar & Roldão, 2007:153)

Blumberg (citado por Vieira e Moreira, 2011) caracteriza ainda supervisão acompanhada: Como um processo de intervenção interpessoal e problematiza o papel do supervisor por referência a três tarefas básicas: fornecimento de informação válidas na resolução dos problemas pedagógicos do professor, desenvolvimento da sua autonomia com base na liberdade de escolha e na fundamentação das suas opções e promoção do seu envolvimento na tomada de decisões. (Vieira & Moreira, 2011: 29-30)

Alarcão (citada por Gaspar & Roldão, 2007, p.154) situa o conceito de supervisão ao nível da escola e ao serviço do conceito de escola reflexiva, assim, esta autora defende que: O objetivo da supervisão é o desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa (...). A sua ação



pode desenrolar-se quer ao nível da integração de novos professores na profissão, incluindo os estagiários, quer ao nível da profissionalização dos que, exercendo embora funções docentes, se preparam para ser professores de pleno direito, quer também ao nível dos membros do departamento curricular ou de qualquer outro grupo que se constitua ou tenha possibilidades de vir a constituir-se numa comunidade de profissionais em desenvolvimento e em aprendizagem. (Gaspar & Roldão, 2007:154).

Alarcão e Roldão (2008) referem que: A noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e de desenvolvimento profissional num processo sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional. (Alarcão & Roldão, 2008: 54)

Após as várias referências dos autores, podemos concluir que a supervisão é um processo de regulação da atividade docente com o propósito de proporcionar orientação, apoio, e regulação por forma a fomentar a reflexão sobre a docência, pretendendo incentivar mudanças e conseqüentemente melhorar as práticas pedagógicas, entendendo assim a supervisão como um meio que fomente a reflexão, a mudança sempre em prol do desenvolvimento profissional docente que conduz ao sucesso de aprendizagens e pretendemos que a supervisão pedagógica conduza não apenas a um desenvolvimento profissional, mas também a um desenvolvimento pessoal do professor em formação (os modos de orientação). Por este motivo, são importantes, não só as aprendizagens científico-pedagógicas do candidato a docente, mas também com igual relevância as aprendizagens sociais e afetivas, de compreensão, partilha e entajuda que se devem estabelecer num grupo de professores que trabalha para um mesmo fim, o seu desenvolvimento e o desenvolvimento dos seus alunos.

Em suma, o desenvolvimento pessoal e profissional do professor pode concretizar-se por diferentes caminhos, assim, podemos dizer que há diversos modelos (cenários) que podemos seguir e estes não devem ser vistos como categorias estanques, mas sim coexistentes. Julgamos que a escolha do modelo a seguir depende, em grande parte, das conceções do orientador de escola “relativas a uma série de questões de formação” (Alarcão & Tavares, 2007: 17), desta forma consideramos que a supervisão deve ser realizada ao longo da vida, em contexto de formação de forma a desenvolver ações colaborativas, participativas e reflexivas, o que poderá levar a uma melhoria do desempenho profissional.

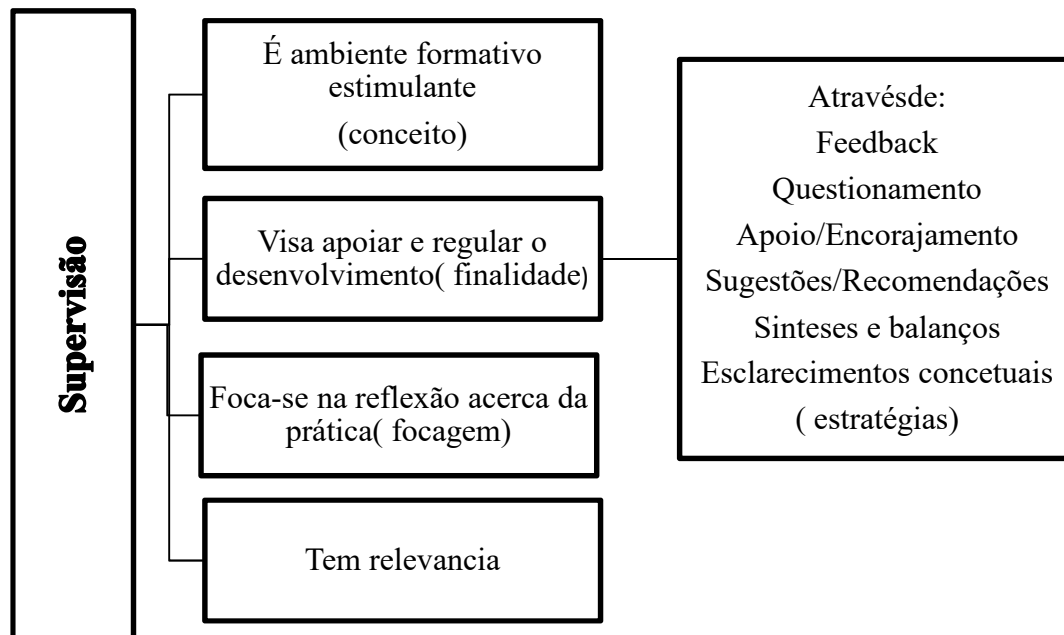


Figura 1. Concepções e práticas de supervisão. (Fonte: autora,2018)

Sintetizando, e tendo em conta as definições apresentadas, a supervisão pedagógica é, acima de tudo, caracterizada como “(...) uma acção multifacetada, faseada, continuada e cíclica” (Alarcão e Tavares, 2010, p.80), a qual se inicia na formação inicial de professores e permanece na formação contínua, associada ao desenvolvimento profissional dos docentes e ao desenvolvimento qualitativo da escola.

2.2 Supervisão Escolar

Nos nossos dias, o conceito de supervisão assumiu novos contornos, como decorre do ponto anterior. Segundo Alarcão e Tavares (2010), o movimento da autonomia das escolas alargou as funções de supervisão para além do campo restrito da formação de professores, para a estender aos aspetos organizacionais e de desenvolvimento da escola.

Neste sentido Santiago (2001, p. 30) define supervisão escolar como “*um conjunto de quadros conceptuais e de ação visando a organização de processos facilitadores da*



qualificação das interações entre os atores” e deste modo o objeto da supervisão não é o indivíduo em si, mas a organização escolar. Para este autor, a qualidade das atividades educativas depende, sobretudo, da “forma como os atores negociam, dialogam, gerem os conflitos e partilham definições coletivas sobre as normas e regras que correspondem ao espaço de autonomia da escola” (p. 28). O objetivo da supervisão é promover a qualificação dessas interações, tendo sempre em atenção que existe uma “estreita interdependência entre a qualificação da escola como organização e a qualificação dos seus atores” (p. 29).

Alarcão (2000, p. 7) entende a supervisão escolar como *“ação facilitadora e mobilizadora do potencial de cada um e do coletivo dos seus membros e simultaneamente, responsabilizadora pela manutenção do percurso institucional traçado pelo projeto educativo da escola”*. A autora refere que as mudanças na conjuntura levam a que a supervisão assuma uma *“dimensão coletiva”*, focalizando-se nas interações entre os professores e a sua contribuição coletiva para a construção da sua escola. Por outro lado, toma como referência fundamental o Projeto Educativo, numa atitude de responsabilização e de controlo exercido internamente à própria organização.

Neste sentido, a supervisão influencia o crescimento e o desenvolvimento de todos os intervenientes na organização escolar, ela amplia a sua aptidão para a aprendizagem e torna mais eficazes as atividades individuais como desenvolve as atividades colaborativas.

É neste contexto em que a supervisão se estende à organização escolar que Sá-Chaves e Amaral (2000, p. 82) entendem que *“todos os professores e gestores pedagógicos são, na essência das suas funções, supervisores aos mais diversos níveis”*. É a instituição de uma cultura de supervisão generalizada, no quotidiano das escolas, assente numa formação contextualizada, uma supervisão que *“coordene, sistematize, oriente e ampare os subsistemas nela existente”* (p. 83), que autonomiza e prepara a escola para deixar de temer qualquer possível supervisão de tipo inspetivo.

Nas palavras de Oliveira (2000, p. 46), a supervisão, entendida no seu sentido mais lato de *“supervisão escolar ou geral”*, caracteriza-se como o *“conjunto de atividades orientadas para a organização do contexto educativo e o apoio aos agentes da educação com vista à concretização das orientações da escola (desenvolvimento de projetos, organização de*



atividades paraescolares, relação com a comunidade, gestão do pessoal, atividades de formação do corpo docente e auxiliar, etc.)”.

Complementando estas ideias, definiu-a também como “*um processo de coordenação, apoio e decisão nas áreas pedagógicas, curriculares e de desenvolvimento profissional dos atores sociais da escola (professores e outros agentes educativos) ”* (Oliveira, 2000, p. 47).

A supervisão constitui uma responsabilidade de todos os que assumem funções de responsabilidade organizativa numa escola, ao serviço da mobilização, do apoio, da coordenação, da formação, da gestão, sempre tendo por finalidade facilitar a ação dos agentes educativos, enaltecer as suas potencialidades e favorecer a realização dos objetivos traçados para a organização. A supervisão define como principais propósitos: apoio, escuta, colaboração ativa, regulação, dialogicidade e democraticidade abrangendo não só os docentes, como a escola em si, numa organização aprendente ou organização reflexiva (Alarcão e Tavares, 2010). Segundo Alarcão (2000), reflexiva porque continuamente se pensa a si própria na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo avaliativo e formativo. Aprendente, porque se produzem na escola formas de deliberação prática, intercâmbio e colaboração que permitem utilizar o saber adquirido para incrementar a eficácia das suas respostas e de responder adequadamente quando se detetam erros. Subjacente a esta perspetiva encontra-se implícito um cenário reflexivo para a prática da supervisão, pois pretende-se uma reflexão sobre a ação e sobre o processo de ensino e aprendizagem, que deve contribuir para consolidar e enriquecer o saber, o saber fazer e o aprender fazendo e pensando (Schön, 2000).

A designação da função supervisiva parece ter sido mencionada, pela primeira vez, na portaria n.º 679/77 de 8 de novembro, que regulamentava a organização e o funcionamento dos Conselhos Pedagógicos dos estabelecimentos dos ensinos preparatório e secundário. Na verdade, neste normativo era referido que uma das atribuições destes órgãos era dar parecer sobre o interesse das visitas de estudo e supervisionar a sua planificação” (ME, 1999:232). Só mais tarde, literatura mais sistemática sobre esta matéria, terá surgido em Portugal, a partir de 1987 com o livro de Isabel Alarcão e José Tavares intitulado “*Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*”. Estes autores clarificam o conceito de supervisão no contexto da prática pedagógica, considerando-a “*como um processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um*



outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (1987: 18).

Foi também, a partir dessa altura que, “alguns dos dirigentes da Inspeção Geral de Educação (IGE) começaram a mencionar, nomeadamente em determinados documentos, que entre as várias funções deste órgão estava a função da supervisão e de avaliação do sistema, embora tal referencia não viesse consignada, expressamente, na sua Lei Orgânica, onde era apenas mencionada a função de controlo” (ME, 1999:233).

Concluindo e, de acordo com Alarcão e Tavares (2010, p. 6) “*a supervisão é uma atividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais*”. É vista como um processo de orientação continuado e progressivo, tem como objetivo proporcionar ambientes construtivos do conhecimento profissional, incide no ensino-aprendizagem e em todos os aspetos relacionados com a comunidade envolvente que contextualiza e influencia o ato educativo. Nesse sentido deve instituir-se como um meio para a prática e regulação dos processos de ensino e aprendizagem e situar a escola como uma organização aprendente na qual supervisores, professores e alunos têm um papel a desempenhar para que as mudanças ocorram e se reflitam nos processos de aprendizagem e na qualidade da escola (Vieira, 1993; Alarcão e Tavares, 2010).

Podemos, então dizer, que o conceito de supervisão apareceu ao longo dos anos com dois sentidos distintos, um que revela uma preocupação essencialmente pedagógica ou científica de acompanhamento e outro de controlo administrativo ou de eficácia das escolas.

A supervisão, desde que encarada de forma construtivista, sem se limitar a inspeção/controlo ou a formação inicial, mas ligada a aprendizagem e melhoria de práticas ao longo da vida, pode dar o seu valioso contributo para o crescimento pessoal e profissional, a aquisição/reciclagem de conhecimentos, a qualidade do ensino e a escolha de percursos/perspetivas em educação.

Ela pode ser entendida como uma visão aprofundada, reflexiva e com sentido autocrítico do contexto que nos rodeia mas também voltada para o interior com o objetivo de compreender o significado da realidade; uma visão com capacidade de previsão; uma retrovisão; e uma segunda visão para promover o que se pretende realizar, para evitar o que não se deseja e para reconhecer o que aconteceu e não deveria ter acontecido (Stones, 1984).



Situado num objeto de trabalho a realizar por outra pessoa, entidade ou organização, o conceito de supervisão foi construindo uma base epistemológica, sustentada na observação, acompanhamento, orientação, avaliação e liderança.

As abordagens mais recentes ao conceito de supervisão substituíram a unilateralidade tradicional, que a identificava com a inspeção, pela multilateralidade integradora de diferentes ações complementares permitindo encará-la na transversalidade funcional. A supervisão tende a explicitar-se numa associação entre controlo (instrumento de regulação), educação/formação, conseguida através de uma relação entre agentes (intervenientes em processos de observação, avaliação e orientação) e decisão (com implicações na liderança). Pode incidir sobre objetos distintos, sendo os mais comuns as pessoas, os processos e as organizações e orienta-se seguindo matrizes enquadradas em modelos diferentes. Abarca domínios como a administração, a educação, a saúde e “serviços”, e as operações de investigação que realiza por excelência são: observação, orientação e avaliação.

Segundo Glathorn (1984), a supervisão pode ser exercida sob quatro vertentes (clínica, desenvolvimento pessoal e cooperativo, desenvolvimento auto direcionado e monitorização administrativa). Utilizando um princípio semelhante para a estruturação da supervisão no campo da pedagogia, poderemos dizer que aqui abrem-se as áreas: científicas e pedagógicas com base no apoio personalizado; humana/social/participativa; de auto supervisão; e administrativa/organizativa.

A expressão ‘supervisão pedagógica’ é uma das expressões da história recente do vocabulário da Educação. O conceito de supervisão, no campo pedagógico, limitou-se, tradicionalmente, à formação inicial de professores. Entretanto, as alterações na visão da escola e na função do professor, em particular no que respeita ao sentido e significado da sua profissão, suportaram a interação pedagógica em sala de aula, implicando novas decisões com consequência no alargamento daquele conceito ao contexto escolar. Enquadra-se assim a supervisão numa escola como organização aprendente, estende-se a toda a ação pedagógica, podendo ser considerada como uma peça fundamental na gestão escolar.

Alarcão e Tavares (1987: 34), dizem que “*ensinar os professores a ensinar deve ser o objetivo principal de toda a supervisão pedagógica*”, devendo a mesma ser levada a cabo por professores com experiência e competência demonstrada ao longo do seu percurso profissional, com vista à promoção do desenvolvimento profissional dos professores. A



supervisão pedagógica parece ficar, aqui, limitada à formação de professores. Alarcão (2002) situa, entretanto, a supervisão na capacidade de agir sobre os eixos essenciais do sistema, de modo a manter a articulação/ligação entre todas as partes da escola.

A supervisão pedagógica também pode ser, entendida como teoria e prática da monitorização e regulação dos processos de ensino e aprendizagem, desenvolvida no quadro de uma visão de educação, como espaço de transformação pessoal e social, assente na reflexividade profissional e conducente à autonomia do aluno (Vieira, 1993, 2006, in Moreira, 2009). Segundo Vieira (idem: 28), a supervisão é entendida como uma ação de “(...) *“monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação”*”.

Perspetivas diferentes têm surgido, associadas à evolução do conceito de supervisão pedagógica, merecendo destaque aquela que a associa de forma primordial à avaliação de professores, considerando-a o foco para a definição do conceito de supervisão no campo da Educação (Daresh, 2006). Este enfoque na avaliação tende a surgir associado a uma perspetiva da supervisão como uma atividade técnica especializada, tendo por finalidade a utilização racional dos fatores que intervêm, direta ou indiretamente, na consecução de produtos, serviços ou bens destinados à satisfação de necessidades (Chiavenato, 2001, in Trindade, 2007).

Assim, ao falar-se em supervisão pedagógica, é inevitável que se fale em processos de apoio/regulação do ensino e da aprendizagem, reflexão e investigação sobre a ação educativa e mudança e melhoria de práticas pedagógico-didáticas (sala de aula – escola e comunidade envolvente). É importante que ela se apoie numa relação interpessoal dinâmica, realçando a sua vertente fundamentalmente formativa em alternativa a uma possível dimensão apenas corretiva e classificativa, de controlo externo, superioridade e imposição. Assim, deve ser um incentivo a (auto) reflexão na ação e sobre a ação educativa, seja para a análise e interpretação de práticas, processos, ações ou resultados ligados a profissão, seja como estratégia de afirmação de professores investigadores e criativos, que questionam e aprofundam as suas decisões e as consequências que delas advêm, de modo a desenvolverem saberes, desempenhos cada vez mais competentes no âmbito pedagógico, didático e relacional, seja ainda para se promover a partilha e colaboração mediante o aumento de práticas de colegialidade cada vez mais dialogadas e negociadas.



Para Stones (1987), a supervisão é um processo relacionado com a visão, tendo as seguintes competências: (i) *visão aprofundada / discernimento (insight)* – para compreender o significado do que está a acontecer; (ii) *capacidade de previsão (foresight)* – para ver o que poderá acontecer; (iii) *capacidade de retrovisão (hindsight)* – para ver o que devia ter acontecido e não aconteceu; (iv) *segunda visão / intuição (second sight)* – para saber como conseguir que aconteça o que deveria ter acontecido ou que não aconteça o que realmente aconteceu e não devia ter acontecido (Stones, 1987).

Apoiados na ideia de Stones, Alarcão e Tavares (1987) afirmam que, no quadro da formação contínua, a supervisão da prática pedagógica “*emerge como uma auto e hetero-supervisão, comprometida e colaborante, em que os professores se entrem ajudam a melhorar o seu próprio ensino*” (Alarcão e Tavares, 1987, p. 148).

Porém, as constantes mudanças e desafios levaram Alarcão a uma reconceptualização da sua visão de supervisão Assim em 2002, considera que a supervisão deve ocorrer, não apenas no contexto de sala de aula, mas no contexto mais abrangente da escola, como um lugar e um tempo de aprendizagem para todos e para si própria, enquanto organização qualificante, que, também ela, aprende e se desenvolve (Alarcão, 2002).

Mais tarde em 2003, Alarcão e Tavares apresentam a supervisão como um processo de “*dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais ou coletivas, incluindo as dos novos agentes*” (Alarcão e Tavares, 2003, p. 154). Não obstante, permanece, na ideia de Alarcão, a ajuda, o apoio, a atenção ao outro, às circunstâncias e às necessidades mantendo-se que a supervisão é fundamentalmente um processo de desafios, acompanhado de apoios para que os professores sejam capazes de responder aos desafios (Alarcão, 2007).

Nas palavras de Alarcão e Tavares (1987), a supervisão pedagógica é um processo de desafios, acompanhado de apoios para que as pessoas sejam capazes de responder a esses desafios. Inicialmente a supervisão estava ligada à formação inicial de professores, tendo atualmente, também, como função a dinamização e acompanhamento da escola, ocupando-se de todos os que realizam o trabalho de ensinar, estudar ou apoiar a função educativa (Alarcão, 2007).

Quando Alarcão (2007) fala em supervisão pedagógica ligada à formação inicial de docentes, o foco incide no professor, quando fala na formação contínua o foco incide sobre



o coletivo dos professores. A supervisão teve que responder à nova complexidade social, cultural, organizativa e política. Evoluiu, e hoje, abrange a área de supervisão do desenvolvimento profissional com orientações e práticas mais colaborativas e reflexivas e menos hierárquicas.

Esta ideia é corroborada por Sullivan e Glantz que em 2000 afirmavam que a supervisão no século XXI assentaria em torno de duas vertentes: “*democraticidade e liderança com visão*” (Sullivan e Glantz, 2000).

Para Hoy (1986) o objeto da supervisão consiste em trabalhar em cooperação com os professores e não em ações de julgamento ou controlo do seu trabalho.



Quadro 1- Categorias e itens no seio da supervisão. (Fonte: Alarcão e Tavares,)

AUTORES	CATEGORIAS	ÂMBITO SIGNIFICATIVO discriminação de itens
Sergiovanni e Starrat (2007)	Fundamentos	Ensinar e aprender Currículo como objeto de avaliação Desenvolvimento da liderança no professor
Glickman <i>et al.</i> (2010)	Paradigmas	Convencional Colegial
Daresh (2006)	Perspetiva	Inspeção Atividade científica Atividade de relações humanas Fonte de desenvolvimento humano
Rangel (2001)	Campos de ação	Pedagógico Administrativo Inspetivo (ou de Inspeção)
Alarcão (1999)	Foco	Formativo Operativo Investigativo Consultivo
Alarcão e Tavares (2003)	Cenário	Imitação artesanal Aprendizagem por descoberta guiada Behaviorista/Comportamentalista Clínico Psicopedagógico Pessoalista (Personalista) Reflexivo Ecológico Dialógico

Segundo Glickman, (1985), a supervisão pode ser considerada como a função da escola que promove o ensino através do apoio direto a professores ao nível do desenvolvimento curricular e da formação contínua.



Para Garmston, Lipton e Kraiser (2002) a atividade de supervisão inclui estratégias de mediação concebidas para facilitar a construção e expansão das capacidades reflexivas do professor e dos seus processos de compreensão e interpretação.

Também Rangel (2001) na análise que faz sobre supervisão refere seis abordagens: (1) artesanal - numa perspetiva de mestre aprendiz, (2) comportamentalista - de natureza mecanicista e racional, (3) clínica - a sala de aulas é vista como o principal espaço de observação, ou seja, é vista como um laboratório, portanto muito redutora, (4) reflexiva - com intenções formativa e dinâmica, (5) ecológica - que considera “as dinâmicas sociais e, sobretudo as sinergias resultantes da interação entre o sujeito e o meio envolvente” (idem, p.19); (6) dialógica – valoriza o “*papel da linguagem na interação comunicativa, na construção da cultura profissional e no respeito pela diferença, através da auscultação do supervisionado, e de supervisores e professores como parceiros profissionais*” (Rangel, 2001, p.19).

2.2 Supervisão: modelos e cenários

A metáfora utilizada por Sergiovanni & Starratt é uma importante reflexão sobre os modelos de supervisão:

“Os modelos no ensino e em supervisão são muito semelhantes a janelas e muros. Como janelas, ajudam a expandir a visão das coisas, a solucionar problemas e a fornecer respostas, dando-nos as bases necessárias para funcionarmos como investigadores e profissionais da prática. Como muros, estes mesmos modelos servem para nos limitar, para nos obstruir a visão de outras conceções da realidade, de outras perceções e de outras alternativas.” (citado por Tracy, 2002, p.26, em Teixeira e Ludovico, 2007, p.99).

De acordo com Bolívar (2012), só quando a escola se transformar numa unidade básica de mudança e inovação, esta se repercutirá na aprendizagem e na educação dos alunos, mas também no desenvolvimento profissional dos intervenientes causadores dessa mudança: os professores.

A prática da supervisão adquire estruturas, modelos e cenários que se constituem na descrição e explicação da realidade da supervisão. Estes modelos e cenários descrevem os sistemas, estratégias, meios e requisitos que permitem responder aos interesses de cada um



e de todos os intervenientes o processo (Fonseca, 2006). Os modelos de supervisão existentes permitem-nos fazer uma determinada leitura da realidade prática da supervisão, sendo que todos eles realçam premissas que se complementam e facilitam a construção de caminhos próprios.

Alarcão e Tavares (2007) reportam-nos para diversos modelos que, ao longo dos anos, mais ou menos dominaram a supervisão pedagógica de acordo com as necessidades. A época em que se acreditava na transmissão dos saberes e, conseqüentemente, dos saberes-fazer de geração em geração, foi muito popular o apelidado por Alarcão e Tavares (2003) de “*cenário da imitação artesanal*” em que, como o próprio nome indica, os futuros professores deveriam praticar com o mestre, seguir “*o modelo, o bom professor, o experiente, o prático, aquele que sabia como fazer e transmitia a sua arte ao neófito*” (Alarcão & Tavares, 2003:17). Apesar de se poderem levantar algumas dúvidas sobre a qualidade dos professores que orientam pedagogicamente outros docentes, a verdade é que ainda hoje restam alguns traços, na supervisão pedagógica atual deste modelo.

Tradicionalmente, a formação inicial de professores baseava-se neste cenário, o da imitação artesanal, ancorado nas ideias da autoridade do mestre, da imutabilidade do saber e na crença das potencialidades da imitação. Contudo, este cenário foi substituído pelo cenário clínico, em que o docente repensa as suas práticas, após ser observado e avaliado pelo supervisor.

O cenário psicopedagógico, defendido na perspetiva de que supervisionar não é mais do que ensinar a ensinar também tem traços evidentes em algumas das práticas atuais de orientação pedagógica.

Alarcão e Tavares (2003: 29), partindo de estudos de Stones, nomeadamente o livro *Supervision and Teacher Education: A Counselling and Pedagogical Approach*, consideram também o cenário psicopedagógico. Apresentam a supervisão como uma forma de ensinar, visando o “desenvolvimento da capacidade de resolver problemas e tomar decisões conscientes que permitem uma adaptação e acomodação às exigências da vida e do meio ambiente” (ibid., p. 29). Neste paradigma, a transição do saber para o saber fazer pode acontecer através de uma fase de observação de aulas, na qual o supervisor e o formando reconhecem e discutem os pontos fortes e fracos para aprofundá-los posteriormente.

O cenário ecológico, concebido por Alarcão e Sá-Chaves (1994) e mais tarde por Oliveira-Formosinho (2002) toma, pela primeira vez, em consideração a relação que se estabelece entre o estagiário e o meio, apresenta o modelo designado ecológico, destinado aos



educadores de infância. Neste cenário, a supervisão deixa de estar focalizada só na prática pedagógica mas permite também a experimentação e a interação com o meio onde estão integrados e com as pessoas que pertencem a esse mesmo meio sendo, na nossa opinião aquele que facilita a adaptação do professor em formação ao meio onde irá desempenhar o seu papel profissional ao longo da sua carreira. Envolve-se no ambiente da escola e utiliza as interações que ele desenvolve com esta e com os restantes atores como base estruturante da própria supervisão pedagógica. Por outro lado, com as novas exigências que são feitas aos professores e os novos papéis que têm de desempenhar dentro da escola, este modelo é aquele que deixa, definitivamente de lado a ideia de um professor como um instrutor e que abraça as novas tarefas profissionais do professor e se envolve nas mesmas, integrando este modelo as "atividades, papéis, relações interpessoais e contextos" (ibid., 37), sendo estes fundamentais para o desenvolvimento humano e profissional. Surge na linha do cenário reflexivo e desenvolve-se a partir da ideia de formação e supervisão de professores, centrada nas dinâmicas sociais.

Supervisão assume-se, assim, com “a função de proporcionar e gerir experiências diversificadas, em contextos variados” (ibid., 37), de direcionar os formandos para a dinâmica da ação, facilitando a compreensão do que acontece a nível dos microssistemas educativos, mas sem negligenciar as influências exteriores.

Os precursores do cenário pessoalista defendem que, quanto maior for o nível de desenvolvimento do professor, das suas emoções, perceções e objetivos, melhor será a sua atuação pedagógica, verificando-se que os professores com um nível concetual mais elevado se adaptam melhor às necessidades dos alunos. Alarcão e Tavares (2003) referem a existência de investigação que confirma esta correlação.

Influenciado pelo comportamentalismo, surge o cenário behaviorista, que utiliza técnicas específicas de ensino e uma metodologia que toma como enfoque o aluno e a forma de desenvolver as suas competências no “palco de ensino”, sublinhando que na prática supervisiva não pode ser posto de lado o comportamento dos atores dos vários processos, salientando que o importante deste método é a elaboração de um treino que permita o desenvolvimento dessas competências, preocupando-se com a identificação de determinadas tarefas comuns a todos os professores.

No cenário dialógico, a novidade está no papel do enorme significado atribuído à linguagem, ao diálogo crítico na construção da cultura, ao conhecimento próprio dos professores e na



tomada de consciência dos fatores contextuais, escolares e sociais, que condicionam o exercício da sua profissão, daí concordámos com Waite (citado por Alarcão & Tavares, 2003) que apresenta os professores como agentes sociais, com o direito e o dever que têm de fazerem ouvir a sua voz e assume uma natureza contextualizada e situada do seu conhecimento profissional, assim, neste cenário, o importante da ação supervisiva, “*uma supervisão situacional*” cai na análise dos contextos, em detrimento mais do que a análise do professor, por isso é importante a análise do discurso do professor em situações de ensino, que revelam o pensamento e o modo como as suas teorias são ou não coincidentes com as práticas.

Por último, o cenário de empatia do supervisor que, segundo Pires (1977), engloba uma série de virtudes como a justiça, descrição e sinceridade. No que se refere à justiça e à descrição, o supervisor deve procurar colocar-se no lugar do outro, de modo a agir de forma justa e discreta. Quanto à sinceridade, esta não implica dizer toda a verdade, mas dizê-la com amabilidade e orientando-a para que haja melhoria.

Em suma, “*os cenários apresentados não se excluem mutuamente, interpenetram-se*”, visando “*a melhoria da educação nas escolas*” (Alarcão & Tavares, 2003). Com base nesta ideia, Sá-Chaves (citado por Alarcão & Tavares, 2003) apresentou o cenário integrador que “permite respeitar o direito à diferença em cada professor e o número infinito de variações que ocorrem na atividade profissional dos professores” (p. 43), considerando a tríade supervisão/aprendizagem/desenvolvimento realidades inter-relacionadas, as quais não podem ser consideradas de forma isolada.

Alarcão e Tavares (2003), refletiram a supervisão da prática pedagógica e apresentaram um outro cenário, (denominado por integrador de acordo com Sá-chaves, 2010, citado por Alarcão & Tavares, 2003: 43) que designaram como outro cenário possível e estabelecem três ideias principais na supervisão dos professores:

1. O professor é uma pessoa, um adulto, um ser ainda em desenvolvimento, com um futuro de possibilidades e um passado de experiências.
2. O professor, ao aprender a ensinar, encontra-se ele próprio numa situação de aprendizagem.
3. O supervisor é também uma pessoa, também ele um adulto em desenvolvimento, geralmente com mais experiência; a sua missão consiste em ajudar o professor a aprender e



a desenvolver-se para, através dele, influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. (Alarcão e Tavares, 2003: 41-42)

Alarcão e Tavares (2003) falam-nos em nove cenários de supervisão: (1) imitação artesanal; (2) aprendizagem pela descoberta guiada; (3) behaviorista; (4) clínico; (5) psicopedagógico; (6) pessoalista; (7) reflexivo; (8) ecológico e (9) cenário dialógico.

(1) O cenário da imitação artesã - consiste em colocar os futuros professores a praticar com o mestre, o modelo, o bom professor, o experiente, o que sabe como fazer.

Ligadas a este modelo estão as ideias de autoridade do mestre e da imutabilidade do saber, associadas à crença na demonstração e imitação como a melhor maneira de aprender a fazer.

(2) O cenário da aprendizagem pela descoberta guiada – incide no estudo analítico do processo de ensino aprendizagem, em lugar de incidir na observação descritiva dos professores. A imitação do professor modelo passa a ser substituída pelo conhecimento analítico dos modelos de ensino.

(3) O cenário behaviorista - as dificuldades decorrentes do processo de ensino-conteúdo a ensinar, modo de ensinar, modo de gerir o programa e de gerir o espaço-aula, de manter um clima envolvente, de integrar-se na escola e na comunidade educativa – levaram uma equipa de investigadores da Universidade de Stanford, na Califórnia, a identificar as competências de maior utilidade para o professor. Esta equipa desenvolveu um programa de treino dessas competências (microensino)

(4) O cenário clínico decorre da consciência de que a observação e a discussão das aulas eram estratégias insuficientes, Cogan e Goldhammer da Universidade de Harvard, decidiram experimentar um modelo, em que o professor fosse o elemento dinâmico e o supervisor desempenhasse o papel de o ajudar a analisar e a repensar o seu próprio ensino. O objetivo principal será melhorar a prática de ensino dos professores e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos, tomando como ponto de partida a prática do professor na sala de aula, sobre a qual irá incidir a análise dos fenómenos ocorridos, feita pelo professor e pelo supervisor (ciclo de observação). O cenário clínico é outro dos modelos dominantes no atual processo de orientação pedagógica em que o ponto de partida é a “prática de ensino do professor orientado” (Alarcão & Tavares, 2007: 24). Este modelo introduz-nos o ciclo da supervisão que comporta as fases de reunião pré-observação, observação, reunião e reunião pós-



observação. Estas fases podem ser subdivididas nas diversas tarefas que o orientador deve desenvolver com o estagiário e às quais nos referiremos posteriormente.

Tendo ganho relevo a partir dos anos 50, o modelo da supervisão clínica passou da formação dos médicos para a formação de professores, mas, “no caso dos professores, a clínica é a sala de aula”, visando o “aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais de ensino” (Alarcão & Tavares, 2003: 25-26).

Para Garmston (2002), "a supervisão clínica constituiu uma resposta ao modelo tradicional e industrial de supervisão, baseado na inspeção e controlo" (p. 37), consistindo o papel do supervisor, em relação ao professor, “em ajudá-lo a analisar os dados, a atribuir-lhes significado e a tomar decisões relativamente à ação a seguir” (Alarcão & Tavares, 2003: 28).

De acordo com Alarcão e Tavares (2003), processo do modelo clínico será continuado com a análise do ciclo da supervisão, isto é, a avaliação da ação supervisiva, fornecendo feedback para o ciclo em que se refere. Contudo, um dos modelos que, de um certo modo, é referência, é o denominado “cenário da aprendizagem pela descoberta guiada” (Alarcão & Tavares, 2003: 18) que pretende levar os futuros professores a refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem, a imitação do professor modelo, a observar outros professores, analisar a observação realizada aos outros e, a partir da teoria, desenvolver instrumentos essenciais à sua futura prática. Tendo estado este modelo na base dos estágios pedagógicos integrados desenvolvidos em Portugal nas décadas de 60 e 70, é ainda uma base estruturante dos atuais estágios pedagógicos.

Alarcão (citado por Reis, 2011) salientou que “as práticas de supervisão clínica baseiam-se no estudo de situações reais do contexto escolar e recorrem à observação para analisar padrões no comportamento em sala de aula e melhorar o ensino através da colegialidade e da interação entre professores e supervisores” (p. 8).

O cenário da aprendizagem pela descoberta guiada defende que o professor deve ter “os conhecimentos necessários e, simultaneamente, a oportunidade de observar, refletir, intuir de forma autocrítica sobre os vários contextos de trabalho e situações complexas dos outros professores, antes de poder realizar o estágio pedagógico” (Alarcão & Tavares, 2003: 19), ou seja, ter conhecimento analítico dos modelos de ensino.

(5) O cenário psicopedagógico (Stones, 1984) consiste em ensinar os professores a ensinar, apoiando-se num corpo de conhecimentos derivados da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem comuns a dois mundos: a relação de ensino



aprendizagem entre o supervisor e o professor e a relação de ensino aprendizagem entre professor e alunos.

(6) O cenário pessoalista integra os programas de formação que incidem sobre o desenvolvimento da pessoa do professor.

(7) O cenário reflexivo toma em consideração que o professor, apesar de adulto, é um ser em desenvolvimento, com um “mundo” de possibilidades e um passado de experiências. O supervisor deve facilitar a aprendizagem do professor através da: (a) demonstração; (b) reflexão; (c) apresentação e análise de modelos; d) análise de conceitos; (e) exploração de atitudes e sentimentos; (f) de jogos de simulação; (g) de problemas a resolver; (h) de tarefas a executar.

O cenário da prática reflexiva propõe uma epistemologia da prática que tenha como referencial as competências que se encontram subjacentes à prática dos bons profissionais, comportando a formação do futuro professor uma forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais. O conhecimento na ação, que passa pelo diálogo com a situação através de: (a) reflexão na ação, simultânea com a ação; (b) reflexão sobre a ação, posterior à ação; (c) reflexão sobre a reflexão na ação. Estas práticas levam o professor a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer.

(8) O cenário ecológico toma em linha de conta as dinâmicas sociais e, principalmente, as dinâmicas do processo que se estabelece entre a pessoa em desenvolvimento e o meio que a envolve, também ele em transformação. Nesta abordagem assume-se que proporcionar e gerir experiências diversificadas, em contextos variados, e facilitar transições ecológicas que possibilitem ao professor em formação o desempenho de novas atividades, a assunção de novos papéis e o desenvolvimento de novas interações constituem etapas do seu desenvolvimento formativo e profissional.

“Neste cenário, a supervisão (...) assume a função de proporcionar e gerir experiências diversificadas, em contextos variados, e facilitar a ocorrência de transições ecológicas que, possibilitando aos estagiários o desempenho de novas atividades, a assunção de novos papéis e a interação com pessoas até aí desconhecidas, se constituem como etapas de desenvolvimento formativo e profissional.” (Alarcão e Tavares, 2003, p.37).



(9) Cenário dialógico – Além dos aspetos relevantes dos cenários pessoalista e desenvolvimentista, destaca-se o papel importante que é atribuído à linguagem e ao diálogo crítico na construção do conhecimento e na tomada de consciência dos fatores contextuais, escolares e sociais, que condicionam o exercício da profissão docente.

No entanto, os autores alertam que esta divisão é mais teórica do que real. Assim, os cenários não devem ser entendidos como compartimentos estanques que se excluem mutuamente, uma vez que poderão coexistir em simultâneos vários destes processos (Alarcão e Tavares, 2003)

3. Cenário Reflexivo

Dos cenários propostos, destaca-se o reflexivo por ser o que mais se adequa à escola que se pretende construir. Isto porque no contexto atual de desenvolvimento pessoal e profissional, é premente uma prática reflexiva que incentive o professor a refletir sobre a ação e na ação, a aprender fazendo e refletindo com a necessária flexibilidade nos avanços e recuos inerentes a todo o processo de construção de saber. O processo formativo envolvido neste cenário deve combinar ação, experimentação com reflexão dialogante entre o observado e o vivido, sendo que se aprende, fazendo e pensando. Neste cenário, o supervisor pedagógico deverá encorajar à reflexão na ação, à reflexão sobre a ação e à reflexão sobre a reflexão na ação, com benefício para o supervisionado e para ele próprio que desenvolverá em si a capacidade de auto supervisão (Alarcão e Tavares, 2003).

A propósito desta temática, Sá Chaves (2002) salienta a necessidade de entrar em linha de conta com o supervisor enquanto uma pessoa adulta em presença de um outro adulto, que tem como missão fundamental facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem do outro, não devendo fazê-lo como se faz a um aluno do secundário. Para o autor, o supervisor deve considerar os sentimentos, percepções, as experiências passadas e capacidades de autorreflexão, não dizendo como fazer mas apontando caminhos, criar um espírito de investigação-ação, num ambiente emocional positivo, humano e facilitador do desenvolvimento pessoal e profissional dos intervenientes no processo. E é com base nestas



reflexões que Sá Chaves (2002) chama a este cenário de Integrador e a partir dele desenvolve o conceito de *supervisão não standard*, a única que permite respeitar o direito à diferença.

O cenário reflexivo pretende levar os professores/estagiários a refletir sobre as suas próprias práticas de forma a poderem alterá-las e tem uma enorme importância no seu desenvolvimento pessoal. Capacita-o para refletir sobre a sua própria prática letiva. Essa reflexão sobre a sua prática letiva será, ao longo da sua carreira, o motor do seu desenvolvimento profissional. A reflexão individual e conjunta levará o professor a questionar as suas próprias ações e atitudes e a modificá-las com o intuito de melhorar todo o processo de ensino-aprendizagem em que se encontra envolvido. A reflexão pessoal permitirá a mudança e esta, o desenvolvimento não só do próprio professor mas, futuramente, dos processos em que este se encontra envolvido e, em última instância, das aprendizagens realizadas pelos seus alunos.

O cenário reflexivo reúne três elementos: “*ação, a experimentação e a reflexão sobre a ação*” (Alarcão & Tavares, 2003: 35), sendo o papel do supervisor fundamental para encorajar a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação: os supervisores deverão ser “*simultaneamente treinadores, companheiros e conselheiros I*” (ibid., p. 35), passando da heterosupervisão para uma autosupervisão, em que o professor se desenvolve pessoal e profissionalmente.

Schön optou a designação de coach, termo da linguagem desportiva, para caracterizar o perfil destes formadores.

Segundo Pérez (2009: 19), a palavra coach é de origem húngara e referia-se a um veículo puxado por animais que servia para transportar pessoas de um lugar para outro. Atualmente, o coaching ainda mantém o seu significado de original, não o de transporte real de pessoas de um lugar para outro, mas sim do ponto de vista onde estão no momento presente para onde gostariam de estar no “amanhã”. Nesta linha de ideias, podemos salientar que o supervisor utiliza o coaching, que “*pode ser definido, em função de quem o pratica, ora como uma técnica ou uma ferramenta de mudança que permite orientar a pessoa em direção ao êxito, ora como uma filosofia de vida que, (...) anseia um mundo melhor*” (Pérez, 2009:17).

Em ambas (técnica de mudança ou filosofia de vida), a função essencial é atribuída ao ser humano, a figura-chave no processo de melhoria ou crescimento pessoal contínuo. Por outras palavras, podemos definir ainda coaching e de acordo com Pérez (2009): como um processo



sistemático de aprendizagem, centrada na situação presente e orientado para a mudança, onde se facultam recursos e ferramentas de trabalho específicos que permitem a melhoria do desempenho nas áreas que as pessoas procuram. (Pérez, 2009:17)

Em suma, e de segundo Pérez, (2009), o conceito de coaching é aplicado na educação numa perspetiva técnica e como um caminho necessário para capacitar os profissionais da docência de forma adequada.

Capítulo III

4. Supervisão e formação no contexto do desenvolvimento

Falar de supervisão pedagógica num contexto de formação ao longo da vida implica repensar práticas pedagógicas e atitudes organizacionais que estimulem e desenvolvam atitudes autónomas, participativas e colaborativas, com base em conceitos como desempenho e avaliação formativa adequados a contextos educativos específicos e devidamente diagnosticados. Neste contexto, entenda-se supervisão como a orientação da prática pedagógica como um processo lento que, iniciado na formação inicial, não deve terminar com a profissionalização, mas prolongar-se sem quebra de continuidade na tão falada e tão pouco considerada “formação contínua”. Neste sentido, para Alarcão e Tavares (2003) supervisão é, essencialmente, interagir, isto é, informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar.

A formação, segundo Nóvoa (1991) deve ter como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores na dupla perspetiva do professor individual e do professor coletivo. As situações de supervisão devem caracterizar-se por uma relação interpessoal dinâmica, encorajadora e facilitadora de um processo de desenvolvimento e aprendizagem, consciente e comprometido. Elas devem maximizar as capacidades do professor, enquanto pessoa e profissional, procurando desenvolver a capacidade de, por si só, tomar as decisões mais adequadas tendentes à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem (Nóvoa, 1991).

Esta supervisão foca-se no desenvolvimento profissional no sentido da autorregulação emancipatória e transformacional. Para que tal aconteça, o supervisor deve criar situações



que fomentem o desenvolvimento de capacidades e atitudes de autoformação e desenvolvimento profissional, assim será esperado que o professor desenvolva a capacidade de resolver problemas e tomar decisões, bem como de desenvolver práticas inovadoras em resultado do exercício reflexivo e autocrítico, numa perspetiva construtiva (Nóvoa, 1991). Para este processo deverá contribuir, segundo Alarcão (2003), a ação do supervisor, traduzida na ajuda prestada ao supervisionado em fazer a auto-observação, reflexão e análise do próprio ensino e do contexto em que ele ocorre, bem como de questionar, comparar, interpretar e refletir sobre os dados colhidos, e ainda em consolidar ou reforçar os seus pontos fortes e encontrar as melhores soluções para as debilidades identificadas.

Nesta linha de pensamento Vieira (2006) apresenta alguns princípios reguladores de uma prática supervisora de natureza transformadora e orientação emancipatória: (i) Articulação entre prática reflexiva e pedagogia para a autonomia, com reflexos na definição das finalidades, conteúdos e tarefas da supervisão; (ii) Indagação de teorias, práticas e contextos como condição de criticidade, necessária a que o professor se torne consumidor crítico e produtor criativo do seu saber profissional; (iii) Desenho, realização e avaliação de planos de intervenção, onde o professor desafie os limites da sua liberdade e explore campos de possibilidade no ensino e na aprendizagem, por referência a uma visão transformadora da educação escolar; (iv) Criação de espaços de decisão do professor e de condições para que este assuma papéis potencialmente emancipatórios, por referência a critérios como a reflexividade, a (inter) subjetividade, a negociação e a regulação; (v) Promoção da comunicação dialógica, através do cruzamento de experiências, interesse, expectativas, necessidades e linguagens, num processo interativo que se caracteriza por um elevado grau de contingência, simetria e democraticidade, facilitador da construção social do saber; (vi) Avaliação participada dos processos e resultados do desenvolvimento profissional e da ação pedagógica, mediante critérios de qualidade definidos à luz de uma visão transformadora da educação (Vieira, 2006, p. 31).

Em suma, a supervisão pedagógica procura dar sentido ao vivido e ao conhecido, compreendendo melhor para melhor agir, através da reflexão entre o supervisor e o docente.



4.1. Supervisor papéis e funções

A função do supervisor, na formação inicial, é de ajudar “(...) *o professor a tornar-se um bom profissional, para que os alunos aprendam melhor.*”

Ao supervisor, em contexto de formação contínua, compete “(...) *fazer a leitura dos percursos da vida institucionais, provocar a discussão, o confronto e a negociação de ideias, fomentar e rentabilizar a reflexão e a aprendizagem reflexiva, ajudar a organizar o pensamento e a ação do coletivo das pessoas individuais.*” (Alarcão e Tavares, 2010, p.149)

De acordo com Medina (2004), citado por Loureiro, Silva e Maio (2010, p.38) “ (...) *é o trabalho do professor [...] que dá sentido ao trabalho do supervisor no interior da escola*”.

Assim, o supervisor surge “(...) *como alguém que deve ajudar, monitorar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no professor...*” (Alarcão,1996, p. 93).

Ele tende a ajudar o docente a desenvolver a sua capacidade de reflexão crítica, valorizando a escola como espaço de referência da prática e de relacionamento com a comunidade. Desta forma o supervisor pedagógico tem assim um papel importante, pois e segundo Alarcão e Tavares (2003, p.16) este “(...) *, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.*”

O papel dos supervisores é de ajuda, questionar, estimular e apoiar, consiste em desenvolver o espírito de autorreflexão, autoconhecimento, inovação e colaboração. Em suma “(...) os supervisores devem ser *«intelectuais transformadores»*” (Giroux,1988, citado por Alarcão e Tavares, 2010, p. 149).

Smith (1996; em Sá-Chaves, 2003, p.70) refere, que a tarefa do supervisor é complexa, ele é um facilitador de aprendizagens, um promotor de desafios, um amigo crítico ou a “critical friendship”. Sendo que este “critical friendship”, é um amigo muito presente que estimula o diálogo e não resolvendo os problemas, confronta-o com as suas dificuldades e ajuda-o a descobrir soluções, orientando-o também nas suas reflexões.

De acordo com Alarcão e Tavares (2010), cabe ao supervisor, em qualquer dos casos, contribuir para criar e manter um bom clima afetivo-relacional; ter espírito de reflexão, autoconhecimento, inovação e colaboração; possuir o gosto pelo ensino; possuir a



capacidade de identificar e resolver problemas; definir planos de ação a implementar e ter a capacidade de ajudar a conceber planos para a promoção do desenvolvimento do conhecimento profissional de quem supervisiona.

A função do supervisor, no que respeita à supervisão de professores, consiste, pois, em apoiá-los, potenciando o seu desenvolvimento profissional (e, eventualmente, pessoal) para, melhorando as suas práticas, se tornar um profissional capaz de melhor ajudar os seus alunos a alcançarem bons resultados escolares.

Segundo Coelho & Rodrigues (2008, p.51) a função de supervisor consiste em *“sustentar a formação e a atividade profissional dos supervisionados, tendo sempre em conta a prestação de cuidados de qualidade ao cliente e ainda promover a mudança positiva, monitorizar, recomendar, desafiar, pesquisar e desenvolver o espírito crítico dos mesmos.”*

As funções supervisivas têm vindo a alterar-se ao longo dos tempos, devido às mudanças que vão ocorrendo na sociedade. Neste início de século, o foco do trabalho das estruturas de supervisão tem vindo a modificar-se, como resultado das referidas mudanças. Conotado inicialmente com a orientação de jovens professores, na sua fase de profissionalização, o supervisor vê agora a sua intervenção alargada aos mais variados níveis de funcionamento da escola, cabendo-lhe responsabilidades desde a área pedagógica ao domínio organizacional. Há lugar, pois, ao desenvolvimento de funções supervisivas, tanto em situações de acompanhamento de formação inicial de futuros professores, como em situações decorrentes do desempenho de cargos em estruturas de liderança e gestão, designadamente, intermédia, pelos professores, na escola. Para além destas há ainda a considerar a supervisão em contexto de formação contínua, que pode ou não ser situada na escola e enquadrada nas atividades das estruturas de gestão intermédia referidas, e que, independentemente de ter esse enquadramento formal, é, por vezes, desempenhada entre pares.

Tal como já referimos anteriormente uma das funções do supervisor pedagógico é a de observação de aulas, sendo que segundo Stones (1984) (In: Coelho & Rodrigues, 2008, p.51)) este é um processo de co construção de uma visão, de uma capacidade de previsão, de uma capacidade de retro visão e intuição.



Neste contexto, como refere Alarcão (1995) *“fazer supervisão implica olhar de uma forma abrangente, contextualizada, interpretativa e prospetiva. Um bom supervisor lança o seu olhar entre o passado e o futuro, jogando-o no presente; dirige-se para os professores, mas relança-o para os alunos destes; focaliza-o na sala de aula, mas abre-o para outros contextos que como microcosmos estabelecem relações ecológicas interativas: preocupa-se com o desenvolvimento individual dos professores, mas considera o papel que, no seu conjunto, desenvolvem na educação e socialização das crianças e jovens. A multiplicidade destes olhares e a coerência da sua abrangência justificam a presença de uma visão de qualidade superior, de uma super-visão”* (p. 5). (Alarcão e Tavares, 1987, p. 65 .

O trabalho do supervisor abre o espaço e indica o objeto da ação/reflexão, ou de reflexão/ação para o desenvolvimento da ação supervisora”. Hoje em dia, torna-se necessário que o supervisor desempenhe ações baseadas na reflexão sobre o processo pedagógico e que o professor exerça um papel ativo na reflexão, deixando de ser um mero agente que desenvolva de forma rotineira e prescritiva as orientações do supervisor. O supervisor é então, o orientador pedagógico a quem compete ajudar o professor a desenvolver-se profissionalmente, numa atitude estreita de colaboração mútua.

Nos restantes contextos institucionais, o supervisor e a importância do seu papel surgem associados ao conceito de escola reflexiva, uma escola que, na ótica de Alarcão (2000), se pensa e avalia em relação ao Projeto Educativo e à sua missão social, constituindo-se numa organização aprendente, que qualifica não só os que nela aprendem, mas também os que nela ensinam, além de todos os que apoiam o processo educativo. As várias estruturas de liderança e coordenação, e os restantes supervisores, numa escola reflexiva, devem na sua função supervisiva considerar a escola como um todo e fazer uma análise situacional, numa atitude permanente de investigação-ação em que mobiliza todos os saberes e todos os atores que a integram, num compromisso coletivo de melhorar a sua qualidade. Deste compromisso resulta a formação por aprendizagem experiencial e o desenvolvimento em situação de trabalho. Neste contexto cabe aos supervisores, coordenados pelas estruturas de gestão de topo, fomentar e apoiar o processo reflexivo e formativo da escola, trabalhando em íntima ligação com os intervenientes no processo, assumindo:



“a responsabilidade de colaborar na conceção do projeto de desenvolvimento da escola e de, percebendo o que se pretende atingir, compreender o papel que devem desempenhar os vários intervenientes, a fim de que saiba incentivar iniciativas, propostas ou mobilizar os atores necessários, mas também a responsabilidade de colaborar no processo de autoavaliação institucional e de analisar as suas implicações.” (Alarcão, 2000, p.20)

No trabalho direto com o professor, na supervisão da prática pedagógica, o supervisor tem um papel fundamental na formação, orientação e monitorização do trabalho do professor, uma vez que ao fornecer-lhe feedback, e através de processos de partilha, reflexão e ação, o orienta na descoberta das suas competências pessoais e profissionais. A supervisão deste contexto deverá, então, ser uma atividade de mútua colaboração, apoio e diálogo entre os agentes envolvidos no processo, pelo que Oliveira e Oliveira (1997, p. 20), referindo-se ao âmbito da formação contínua, reafirmam que ao supervisor pertence *“(…) criar um contexto educativo favorável ao desenvolvimento do professor, nomeadamente através de um clima de confiança e de apoio, mas simultaneamente confrontando os professores com situações de desafio, de dissonância cognitiva, potencializadoras do seu contínuo desenvolvimento”*. Alarcão e Tavares (1987) referem-se ao supervisor da prática pedagógica como alguém que deve acompanhar, ajudar, desenvolver aptidões e capacidades, enfim, criar condições de sucesso. Na mesma linha de pensamento, Ribeiro (2000), refere que supervisionar abrange a ideia de entretajuda, de monitoração, de encorajamento, num contínuo processo de interação consigo próprio e com os outros, incluindo estratégias de observação, reflexão e ação do e com o professor.

Quando a reflexão assume contornos colaborativos, com interações em contextos diversificados, evidencia grande potencial formativo. Para isso, é fundamental o estabelecimento de um diálogo aberto e de estreita colaboração entre supervisor e professor, valorizando a experiência profissional do professor, levando-o a refletir e repensar a sua prática pedagógica, estimulando-o no seu desenvolvimento profissional (Alarcão e Roldão, 2010).

O supervisor desempenhará assim um papel fundamental, que vai ajudar a refletir, questionar e interpretar para que o educador/professor esteja em constante desenvolvimento tanto pessoal como profissional, num processo de autoformação ao longo da vida.



No desenvolvimento de práticas supervisivas Alarcão (in Prefácio de Vieira, 1993), citada por Loureiro, Silva e Maio (2010) elenca um conjunto de competências e funções do supervisor, que se prendem fundamentalmente com interagir, informar, questionar, sugerir, encorajar, avaliar. Relativamente a esta última função afirma que, apesar da avaliação ser essencial ao processo de monitorização da prática pedagógica e esteja subjacente ao processo de supervisão, esta deve surgir no seu sentido formativo e não classificativo.

Alarcão e Roldão (2010, p. 56) defendem que *“A supervisão tem um papel securizante. É mesmo considerada fulcral no processo de formação (...) Como atividade de apoio, orientação e regulação aparece como uma dimensão de formação com grande relevância, não obstante a heterogeneidade das suas práticas. Na diversidade estratégica é possível detetar uma tendência alinhada com uma abordagem reflexiva”*.

Ao supervisor das estruturas de gestão intermédia estão associadas funções diversificadas como coordenação, apoio, facilitação, envolvimento, mediação, organização, formação, avaliação... O supervisor surge como *“(...) líder ou facilitador de comunidades aprendentes”*, o qual tem um papel preponderante no desenvolvimento qualitativo da escola (Alarcão, 2001 citada por Alarcão, 2000, p. 19).

Alarcão e Tavares (2010, p.149) referem que *“Na reconceptualização da função dos supervisores na escola reflexiva podemos atribuir-lhes a função de facilitadores ou líderes de comunidades aprendentes, pois a sua função principal consiste em fomentar ou apoiar contextos de reflexão formativa e transformadora que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutem no desenvolvimento profissional dos agentes educativos (professores, auxiliares e funcionários) e na aprendizagem dos alunos que nela encontram um lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem.”*

Wallace (1991) identifica duas formas de desempenho da função de supervisor: (i) prescritiva, em que o supervisor é percecionado como autoridade única, que faz julgamentos sobre a atuação do professor; (ii) colaborativa, em que o supervisor é visto como um colega com mais saber e experiência, recetivo e orientador da ação do supervisionado, ajudando-o a desenvolver-se para a autonomia, através da prática sistemática da reflexão e questionamento.



Na perspetiva de Schön (cit. por Alarcão e Sá-Chaves) o supervisor deve ser como um “coach”, mas (...) não no sentido behaviorista, meramente interessado na performance exterior. Mas como treinador humanista, aquele que sabe que o desportista não deixa de ser humano e que a performance é tanto melhor quanto mais empenhado o desportista estiver e quanto melhor a compreender e compreender as características da sua própria atuação. É o treinador exigente mas compreensivo, atento à performance mas também ao sentido que o desportista lhe atribui. (1991, p.18)

Alarcão sistematiza o sentido da supervisão e o papel do supervisor, referindo que: *“Fazer supervisão implica olhar de forma abrangente, contextualizadora, interpretativa e prospetiva. Um bom supervisor lança o seu olhar entre o passado e o futuro, jogando-o no presente; dirige-o para os professores, mas relança-o para os alunos destes; focaliza-o na sala de aula, mas abre-o para outros contextos que com este microcosmos estabelece relações ecológicas interativas; preocupa-se com o desenvolvimento individual dos professores, mas considera o papel que, no seu conjunto, desenvolve na educação e socialização das crianças e dos jovens”* (em Teixeira e Ludovico, 2007, p.64).

4.2. Competências do supervisor

Para Alarcão (2002, p. 234) o supervisor “ (...) é, na sua essência, um professor, mas um professor de valor acrescentado (...) ” e elenca as competências do supervisor por analogia com as do professor. Saliencia a sua dimensão humana, no que diz respeito ao valor das capacidades interpessoais em situações sociais organizacionais, mencionando competências cívicas, técnicas e humanas das quais destaca: as competências interpretativas que abrangem a capacidade de apreender o real, nas suas diferentes vertentes sociais, culturais, humanas, políticas, educativas; as competências de análise e avaliação que compreendem situações, iniciativas, acontecimentos, projetos, atividades e desempenhos individuais e institucionais; as competências de dinamização de formação que são indispensáveis ao apoio e estímulo às comunidades de aprendizagem colaborativa, ao conhecer aprofundadamente as carências formativas da organização e fomentar ações de formação na base da aprendizagem colaborativa e, por fim, as competências relacionais que se referem à boa capacidade de comunicação com os outros e à gestão eficaz de conflitos.



Quadro 2- Competências e funções do supervisor. (Fonte: In vieira, F. 1993, p.32)

Áreas de Reflexão/ Experimentação	Competências	Funções
Supervisão	Atitudes - Abertura - Disponibilidade - Flexibilidade - Sentido crítico	Informar Questionar
Observação	Saberes (experiencial e documental) - Do processo de supervisão - Do processo de observação - Da didática da disciplina	Sugerir Encorajar
Didática	Capacidades - Descrição - Interpretação - Comunicação - Negociação	Avaliar

Mosher e Purpel (1972, citados por Alarcão e Tavares, 2003) identificam seis áreas de características que o supervisor deve manifestar: (i) Sensibilidade para se aperceber dos problemas e das suas causas; (ii) Capacidade de analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhe deram origem; (iii) Capacidade de estabelecer uma comunicação eficaz a fim de perceber as opiniões e os sentimentos dos professores e exprimir as suas próprias opiniões e sentimentos; (iv) Competência em desenvolvimento curricular e em teoria e prática de ensino; (v) “skills” de relacionamento interpessoal; (vi) responsabilidade social assente em noções bem claras sobre os fins da educação. (p.73).

O papel do supervisor é visto, hoje como o principal fator de sucesso escolar e fundamental para o crescimento do bom ambiente educacional. Na escola, o seu trabalho, deve basear-se num projeto pedagógico elaborado a partir de propostas de todos os que fazem a escola, para que se possam resolver problemas e necessidades da mesma. É um agente educativo que constrói com os professores e outros, o seu trabalho diário.



O Supervisor é, aquela pessoa que sabe ouvir o inaudível, porque é sensível e perspicaz, e, na humildade, sabe trabalhar junto com o grupo, envolvendo todos no mesmo processo, valorizando e maximizando a participação de cada um na vivência dinâmica da proposta pedagógica. É ele que articula e coordena a vida escolar no seu todo, para que na interação com os outros, vivências e acontecimentos, o ensino-aprendizagem, a educação e a vida se desenvolvam com sentido que a comunidade educativa lhe pretende dar, na linha da proposta pedagógica e a sua principal função deve ser a de ajudar o professor a fazer a observação do seu próprio ensino, a analisar, interpretar e refletir sobre os dados recolhidos e a procurar melhores soluções para as dificuldades e problemas que vão surgindo.

O supervisor como uma pessoa adulta, em presença de um outro adulto, tem como missão fundamental, facilitar o desenvolvimento e a aprendizagem do outro. É ele que deve considerar as experiências passadas, os sentimentos, percepções e capacidades de auto-reflexão, não dando receitas como fazer, mas sim, criar junto do supervisionado, com o supervisionado e no supervisionado, um espírito de investigação-ação, num ambiente emocional positivo, humano e facilitador do desenvolvimento pessoal e profissional de ambos.

Podemos então constatar que o Supervisor Escolar é essencial para o processo de ensino e aprendizagem, espera-se que seja um elemento criativo, com iniciativa, dinâmico, a fim de encontrar os momentos adequados para agir e provocar o trabalho cooperativo dos professores. O supervisor é uma pessoa que possui maior experiência profissional e cuja função é auxiliar/ajudar/orientar o professor no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, propondo-lhe tarefas/atividades de acordo com o seu nível de desenvolvimento psicológico, como por exemplo, a interrogação, a análise de conceitos, a resolução de situações problemáticas e, por que não, a reflexão. Neste contexto, o objetivo da supervisão não é apenas o desenvolvimento do conhecimento; visa também o desabrochar de capacidades reflexivas e o repensar de atitudes, contribuindo para uma prática de ensino mais eficaz, mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica (Alarcão e Tavares, 2003).

4.3. Relações Interpessoais

Em todo o processo de supervisão são determinantes as relações interpessoais do supervisor, uma vez que, segundo Sprinthall e Sprinthall (1980), as competências do supervisor vão



muito para além da observação de comportamentos, do seu relacionamento com a aprendizagem dos alunos e da investigação sobre práticas eficazes. Estas competências abrangem ainda a mediação do desenvolvimento organizacional e profissional, a qual requer conhecimento pedagógico, competências linguísticas e sensibilidade às relações humanas. Este supervisor deve ser capaz de diminuir a fragmentação no seio do grupo, evitando a competição e fomentando a reflexão e a colaboração.

Vieira (1993) entende o supervisor como aquele que orienta e exerce a tarefa de supervisão sobre alguém, sendo que para isso ele terá de estabelecer um bom clima afetivo-relacional que, sem ser castrante ou intimidante, terá de ser exigente e em simultâneo estimulante. Em relação a este assunto, Alarcão e Tavares (2003) entendem também, que é necessário estabelecer um bom clima afetivo-relacional numa atmosfera de entreajuda recíproca, aberta, espontânea, autêntica cordial, empática, colaborativa e solidária entre supervisor e supervisionado.

Citando Alarcão e Tavares (2003): *“porem à disposição um do outro [supervisor e supervisionado] o máximo de recursos e potencialidades, de imaginação, de conhecimentos, de afetividade, de técnicas, de estratégias de que cada um é capaz a fim de que os problemas que surjam no processo de ensino/aprendizagem dos alunos e nas próprias atividades de supervisão sejam devidamente identificados, analisados e resolvidos. “(p.61)*

Para que este clima e ambiente saudável possam existir é condição essencial que haja uma boa relação intrapessoal e interpessoal, entre todos os intervenientes, numa dimensão de entreajuda, colaboração, abertura e negociação.

Fonseca (2006, citando Tavares, 1993) refere-se a esta relação intrapessoal como uma relação que tem lugar numa dimensão humana e pessoal, onde a mobilização e integração de conhecimentos ocorre de forma consciente, subconsciente ou inconsciente, onde a realidade social em constante mudança, o acabamento, ou não, e o maior ou menor grau de previsibilidade das situações, são fontes de análise e reflexão para a sua reconstrução, para a sua constante adaptação e readaptação, para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Para o mesmo autor a relação interpessoal por sua vez adquire todo o seu sentido, numa perspetiva de reciprocidade, assimetria e dialética. Esta relação, a nível da formação caracteriza-se pela ação pessoal, com um determinado objetivo e realiza-se nos dois sentidos formador/formando.



Neste sentido, segundo Fonseca (2006), a relação supervisora adquire contornos de natureza cognitiva, onde o indivíduo é o principal agente de mudança, e de ordem afetiva. Há uma aceitação, percebem-se e aceitam-se como seres independentes, com diferentes pontos de vista que tentam compreender, com as suas histórias de vida, com sentimentos e emoções, numa interação recíproca e dinâmica intersubjetiva, numa relação aberta, verdadeira, empática, autêntica que se desenrola numa atmosfera de disponibilidade.

É nesta linha que o processo de supervisão deve ser encarado e realizado, numa dimensão que favoreça o desenvolvimento do supervisor e do supervisionado e que, apoiada numa relação interpessoal encorajadora e facilitadora, promova o desenvolvimento bilateral.

De acordo com Jesuíno (2005): (...) *as relações entre o líder e os membros constituem o fator mais importante na influência potencial do líder sobre a situação. Se as relações são boas, isto é, se o líder tem o apoio e lealdade dos membros do grupo, a sua tarefa acha-se muito mais facilitada do que no caso em que essa lealdade e apoio lhe são negados. Esta dimensão é, ao contrário das anteriores, dependente da personalidade do líder, ou seja, do tipo de pessoa que ele é e da forma como reage sobretudo em situações críticas.* (...) (p. 98)

Também Freire (1997, p. 39) defende que “*difícilmente alguém ensina algo a alguém; mas as pessoas aprendem nas relações com os seus semelhantes, mediatizadas pelo mundo.*”

A sociedade atual favorece o “*eu solitário*”, o anonimato, a solidão, a afirmação de uma liberdade pessoal. A escola, como espaço relacional de excelência, deverá lutar contra esta tendência social. Espaço fulcral de promoção de valores de uma exigência de vida em comum, deverá ser a primeira a combater esta tendência e a apostar e investir na qualidade relacional promovendo uma verdadeira cultura de escola, com identidade própria.

A supervisão terá um carácter libertador, tendo como objetivo desenvolver o sentido crítico dos professores, para que todos sejam capazes de conhecer a realidade, interpretá-la e fazer a própria história, proporcionando a interpretação e autoavaliação das experiências.

O supervisor é um animador e mediador no processo de libertação daqueles que com ele colaboram. O supervisor deve ser capaz de iniciar este processo e convocar as pessoas para a tomada de decisão, promovendo o diálogo. Deve ajudar a construir cenários possíveis para, conseqüentemente, transformar a sua realidade.

A sua função é saber ouvir, partilhar, conduzir para a consciencialização e fazer com que o grupo se interpele continuamente. O supervisor deverá promover a opção levada à prática porque esta constitui um ato de superação de todos. Ao escolher o Homem pratica um ato de



liberdade e responsabilidade, por isso, o supervisor ao promover uma tomada de decisão, torna aqueles que com ele trabalham mais maduros, responsáveis e comprometidos com a realidade que os rodeiam. Os homens caem e levantam-se na interação com mundo, objeto da sua necessidade de transformação.

A aprendizagem pela experiência não se limita ao meramente vivido, mas pressupõe uma atividade intelectual intensa que implica a apreensão da experiência (na dimensão de apreensão e compreensão) e a sua transformação (na dimensão de interiorização psíquica e de exteriorização social).

Segundo Freire (1997), “Educar é uma questão de Amor”, assim é necessário que o supervisor acredite na pessoa e no grupo. O verdadeiro líder é aquele que evita tomar decisões sem ouvir grupo, com o qual está comprometido, conciliando a ação democrática.

As relações interpessoais do supervisor serão também determinantes neste processo, segundo Sprinthall e Sprinthall (1980), as competências do supervisor vão muito para além do seu relacionamento com a aprendizagem dos alunos, da investigação sobre práticas eficazes e da observação de comportamentos. Estas competências abrangem ainda a mediação do desenvolvimento organizacional e profissional, a qual requer conhecimento pedagógico, competências linguísticas, relações humanas e sensibilidade.

Este supervisor deve ser capaz de evitar a competição, e fomentar a reflexão e a colaboração diminuindo assim a fragmentação no seio do grupo. Sendo “*a supervisão uma atividade que visa o desenvolvimento e a aprendizagem dos profissionais*” (Alarcão e Tavares, 2003, pp.3-6), tal como acontece noutras profissões, os agentes educativos devem ter, o diálogo, a partilha e os objetivos comuns como base da sua atuação. Garmston, Lipton e Kaiser (2002) referem que: “*A colaboração torna-se tão importante quanto a competitividade o foi no passado*”.

Alarcão (2002) afirma que “*fazer supervisão não é um processo meramente técnico*”, mas sim um processo no qual se conjugam as dimensões cognitiva e relacional, com dois objetivos essenciais: o desenvolvimento da escola como organização e o desenvolvimento profissional dos professores e funcionários.



4.4. Cultura Colaborativa

As mudanças decorrentes no século XXI passam pela criação de escolas que assegurem o direito a aprender, a todos os alunos e como alega Linda Darling- Hammond (2001), citada por Bolívar (2012, p. 25) *“esta tarefa exige-nos um novo modelo para abordar a política educativa. Implicará substituir os desejos dos políticos e administradores, obcecados em delinear formas de controlo, por outros que se concentrem em desenvolver as capacidades das escolas e dos professores, para que sejam responsáveis pela aprendizagem e tenham em conta as necessidades dos alunos e preocupações da comunidade.”* Para alcançar este objetivo, segundo Bolívar (2012), deve ser promovida a capacidade de aprendizagem dos próprios intervenientes e das escolas como organizações, uma vez que *“construir capacidades”* presume que para além de apoiar desenvolvimento profissional, se crie uma infraestrutura que fomente o conhecimento base, de acordo com as melhores práticas e com os resultados da investigação. É então preciso a criação interna de formas colaborativas de trabalho que possam conduzir os professores a investigar a sua prática, a partir de processos de autoavaliação, que possam dar origem à construção de uma escola de qualidade.

Na organização “escola” cruzam-se percursos diferentes, mundos diversos, valores díspares e sente-se a tensão entre a fragmentação dos saberes e a multidimensionalidade da vida real, pelo que no contexto atual, o professor deve manter-se em constante processo de crescimento e aprendizagem, ancorando-se numa estrutura que lhe permita partilhar e construir saberes, com vista ao sucesso educativo dos seus alunos.

De acordo com Alarcão (2000), a sociedade de hoje é essencialmente uma sociedade complexa, heterogénea, ambígua na conceptualização e defesa de valores, influenciando a vida da escola, também ela marcada por várias contradições e incertezas.

O desenvolvimento profissional dos professores, segundo Marcelo (2009), assume extrema importância na medida em que exige adaptação à mudança com a finalidade de modificar as atividades de ensino/aprendizagem e as atitudes dos professores, pelo que a profissão docente e o seu desenvolvimento constituem um elemento crucial para a melhoria dos resultados escolares dos alunos, esse conjunto de medidas terá de passar pelo forte desenvolvimento e envolvimento profissional do professor.

Aranha, Loureiro e Prates (2010) defendem que a Supervisão Pedagógica é uma ação necessária e unificadora nas escolas, geradora de práticas colaborativas essenciais ao



desenvolvimento das identidades profissionais docentes. As interações sociais existentes no seio da organização surgem como uma mais-valia no desenvolvimento pessoal, social e profissional dos docentes, pelo que o supervisor deve envolver todos os docentes num trabalho conjunto, permitindo a realização de uma análise crítica, através da reflexão na ação, criando-se momentos de diálogo, reflexão e partilha de conhecimentos, incentivando assim o trabalho colaborativo e reflexivo nos departamentos curriculares e coordenações de ciclo, com vista ao sucesso educativo.

A Supervisão Pedagógica assume, segundo Alarcão (2003), como principal finalidade o desenvolvimento profissional dos professores, na sua dimensão do conhecimento e da ação a formação dos alunos e a revitalização da escola. Nesta perspetiva de mudança é solicitado, cada vez mais à escola como sistema, que seja um mundo de vida, de (re) organização, revendo a sua missão de “educar”, em que o supervisor se torna “(...) assim agente de mudança: de si próprio, dos outros, da sociedade” (Alarcão, 1996, p. 94). O supervisor surge como uma espécie de construtor de uma nova identidade de escola, já que a “rápida evolução dos conhecimentos conjugada com a igualmente rápida evolução das necessidades da sociedade, impõem a todos uma permanente aprendizagem individual e colaborativa” (Alarcão, 2003, p. 16).

É nesta lógica de pensamento que Lima (2002) defende que numa escola em que a cultura colaborativa é assumida, os professores aprendem uns com os outros, partilhando e desenvolvendo em conjunto as suas competências profissionais, a implementação de projetos é mais facilmente acolhida e desenvolvida, assim como a socialização dos professores em início de carreira.

Judyth Sachs (1997), citada por Day (2001), refere que a colaboração envolve uma tomada de decisão conjunta, uma negociação cuidadosa, confiança e uma comunicação eficaz, em que todas as partes são vistas como aprendentes.

Para Wagner (1997), citado por Boavida e Ponte (2002), a colaboração representa uma forma particular de cooperação. Neste sentido, Day (2001) refere que enquanto na cooperação as relações de poder e os papéis dos participantes no trabalho cooperativo não são questionados, a colaboração envolve uma negociação cuidadosa, tomada conjunta de decisões, comunicação efetiva e aprendizagem mútua focalizando-se na promoção do diálogo profissional.



Day (2001) sublinha que para que o desenvolvimento profissional aconteça é necessário quebrarem-se as rotinas de isolamento tradicional de sala de aula e promover o trabalho de professores em rede, transformando-os em comunidades de aprendizagem, incentivando a interação entre profissionais. O mesmo autor sublinha que as escolas eficazes e a melhoria da escola dependem do desenvolvimento pessoal e profissional dos seus atores e das instituições, logo a organização “escola” deve privilegiar a formação contínua de professores, assente na reflexão e análise das suas práticas, num clima de aprendizagem colaborativa.

Christiansen, Goulet, Krentz e Macers (1997), citados por Boavida e Ponte (2002, p. 7) sublinham que “a chave para uma colaboração bem-sucedida é uma negociação Efetivamente, o trabalho colaborativo que se estabelece entre profissionais promove o espírito investigativo e reflexivo comum, que se estende à organização educativa. Na investigação colaborativa por um lado coloca-se o foco no desenvolvimento profissional dos professores, e por outro promove-se a formação contínua dos profissionais. Criam-se relações de cumplicidade e de responsabilidade colegial.

O trabalho colaborativo, apoiado na metodologia de investigação-ação, constitui um dos pilares da construção do conhecimento profissional através de processos de reflexão na ação e sobre a ação (Schön, 1987). Um processo de ensino/aprendizagem que precisa refletir para agir, e que submete a ação a nova reflexão aceitando refletir sobre a reflexão na ação, é um ato pedagógico complexo, e que simultaneamente atende e equaciona as características dos contextos e das pessoas envolvidas na relação (Almeida, Marques e Pinto, 2000).

Medina Rivilla e Andújar (1997) baseados no contributo de Lorenzo e Delgado (1994) reafirmam que a reflexão e a colaboração em contexto escolar são veículos de formação permanente e de desenvolvimento profissional que “...se fundamentan metodológicamente en el paradigma de la investigación-acción” (:189).

A par das mudanças estruturais que a nível da escola se têm feito sentir recentemente é necessário alterar conceções sobre os contextos de trabalho, incentivar a que professores trabalhem em equipas ou grupos de trabalho, comprometer os professores na tomada de decisões, e permitir o acesso a novos conhecimentos resultantes do envolvimento e do esforço conjunto. Porém, e nas palavras de Bolívar (2003), mudar a prática é, antes de mais, um problema de aprendizagem, e também um problema da formação.



Em nosso entender é necessário intervir juntos dos professores, oferecendo uma formação contínua contextualizada que os ajude a refletir sobre as suas histórias de vida, que indelevelmente marcam a sua maneira de ser professor e, simultaneamente, os apoie na construção do seu desenvolvimento profissional e pessoal (Zabalza, 1989; 2001, Gadotti, 2003) indissociáveis por natureza.

Cada vez mais, o professor competente tem de exibir capacidades de trabalho colaborativo, reflexivo, valorizando a flexibilidade, abertura ao novo e criatividade para fazer face ao imprevisto.

O conhecimento profissional colaborativo é, ou deveria ser, a principal razão de ser dos projetos de formação das escolas e que a procura partilhada permitirá a cada docente encontrar, com seus os pares, as oportunidades mais adequadas para aprender, melhorar as conceções e as práticas profissionais.

Para que a mudança se comece a operar nas práticas dos professores não chega instituir a mudança por Decreto-lei; é preciso dar oportunidades formativas e mostrar as vantagens que o processo em si detém, é preciso praticá-la, incentivá-la e refletir sobre ela em conjunto. O potencial do trabalho colaborativo de professores é essencial na compreensão e construção das práticas educativas, contribuindo para o questionamento e reforço da melhoria das aprendizagens.

Pretende-se desta forma, caminhar no sentido de uma escola reflexiva (Alarcão, 2001, 2003) dinamizando, incentivando e potenciado a mais-valia da aprendizagem em rede. O trabalho colaborativo assume especial importância no desenvolvimento profissional dos professores e surge como forma de assegurar a implementação de mudanças educativas. A colaboração potencia uma reflexão efetiva ao longo de todo o processo educativo e o desenvolvimento de competências de carácter social, processual e cognitivo dos seus intervenientes.



Capítulo IV

5. Supervisão e Avaliação

O conceito de supervisão está frequentemente associado à ideia de inspeção, controlo, hierarquia, o que manifesta uma conotação negativa do prefixo super- quando a tónica deveria estar no substantivo visão. Com efeito, o objetivo da supervisão não é apenas o desenvolvimento do conhecimento, mas a descoberta e desenvolvimento de atitudes reflexivas, que beneficiem a prática do ensino.

Hoje em dia, a grande maioria das definições deste conceito, apontam para orientação e aconselhamento que certos profissionais exercem ao avaliar os professores na sala de aula estimulando-os a aperfeiçoar a sua ação educativa ou a desempenharem funções em centros de aconselhamento pedagógico, que promovem a seleção e a avaliação de métodos e materiais didáticos. Neste sentido, a supervisão pretende o revigoramento e a auto-organização pessoal e profissional do professor, ajuda-o a desenvolver um trabalho de análise individual e em grupo.

Há tempos atrás, avaliar era um conceito que remetia para a qualidade e a quantidade da aprendizagem dos que aprendem (alunos), realizada pelos que ensinam (professores). Como nos lembram Blanco, Pacheco e Silva, nos anos sessenta a avaliação era uma preocupação sobre a “...institucionalização de processos relativos aos indivíduos em formação (alunos, professores, adultos) através de provas como exames, concursos ou simples testes de conhecimentos destinados a assegurar a sua seleção e repartição no sistema escolar e profissional” (1998; 90).

Hoje, o termo avaliação saiu da esfera da escola, invadiu o mundo empresarial, regressou à escola provocando alterações profundas, quer na sociedade, quer nas organizações educativas. A democratização do ensino, a evolução científica e tecnológica, alargaram e aprofundaram o conceito, emprestaram-lhe dinamismo que lhe permite, até hoje, acompanhar e adaptar-se ao progresso e às exigências de um mercado proactivo e empreendedor.

As ciências da educação, contribuíram significativamente para a adoção de um paradigma de avaliação centrado na abordagem sistémica e ecológica, alertando para a complexidade das relações que se cruzam no meio escolar e na sociedade, contribuíram para a ideia de que



a avaliação desempenha um importante papel “...na renovação dos sistemas e das práticas educativas...” (Blanco, E; Pacheco, J e Silva, 1998; 91) em que o saber fazer cada vez mais e melhor é a meta.

Os diferentes paradigmas de avaliação centram-se nos vários papéis que o professor desempenha enquanto profissional.

A supervisão assume atualmente, na avaliação do professor, um papel preponderante, em virtude de, segundo Machado e Formosinho (2010, p. 110), ela assentar no pressuposto de que “o aperfeiçoamento profissional dos professores contribui para a melhoria da escola e a melhoria da aprendizagem dos alunos”. A perspetiva de Alves e Machado (2010, p. 98) ajuda-nos, também, a compreender melhor esta relação, já que a “avaliação do desempenho docente tem sentido na medida em que sirva para o desenvolvimento de todos os processos que ocorrem na escola, tendo como objeto último a investigação sobre as práticas e, a jusante, a melhoria da qualidade de ensino.”

No panorama da Avaliação de Desempenho de Docentes, a supervisão não deve ser considerada como um propósito simples avaliativo do professor, que tem como finalidade única a atribuição de uma menção que permita o avaliado progredir na carreira. Os seus intentos são muito mais nobres, numa conjuntura de regulação das práticas pedagógicas que, segundo Sá- Chaves (2000, citada por Pinto, 2011, p. 20) *deve ser encarada “como um contexto propício e promotor de desenvolvimento profissional e pessoal dos elementos envolvidos.”*

Complementares a supervisão e avaliação desempenham duas funções essenciais, com finalidades distintas, a supervisão é um processo que tem como objetivo promover o desenvolvimento profissional do professor numa perspetiva integrada, reflexiva e formativa avaliação sumativa, a avaliação procura dados concretos sobre a competência do avaliado para conseguir aferir uma classificação, associada a uma nota. Neste sentido, na opinião de Candeias (2011, p. 370) “a avaliação surge como um processo que necessita da supervisão, pois momento a momento, passo a passo, a supervisão sustenta a avaliação”. Segundo a autora, esta interação ocorre quando se desenvolvem processos de diagnóstico, no início do processo, para se compreenderem as características contextuais a que se vai referir a supervisão, ou em cada um dos momentos em que é necessário compreender os conhecimentos prévios dos intervenientes no processo superviso, para tomar decisões sobre os objetivos, as metas, os conteúdos e as tarefas de supervisão; se desenvolvem



processos formativos para sustentar a conceção, realização e avaliação de planos de intervenção, orientados por critérios e indicadores definidos em função de um referencial de avaliação, partilhado entre os intervenientes no processo; se realizam juízos de valor, e se julga a qualidade da transformação operada, em função do desenvolvimento de competências dos professores envolvidos e se concretiza a sua certificação (*idem*, p. 370).

Mesmo antagónicos os pressupostos da supervisão e da avaliação, coexistem no mesmo contexto. Para Moreira (2009) a supervisão constitui um processo de crescimento e desenvolvimento profissional, centrado na melhoria das práticas pedagógicas e do desempenho profissional, enquanto a avaliação procura certificar a competência para o exercício da profissão, com impacto na progressão na carreira.

Não obstante, e como a “supervisão e a avaliação são processos interdependentes” (Candeias, 2011, p. 373), as ações desenvolvidas acabam por ser diferentes. Na avaliação a ação recai sob o avaliador, toda a preponderância do ato classificativo e, por este motivo, para verificar com eficácia a qualidade de desempenho do professor, necessita, na opinião de Nolan e Hoover (2011), de possuir uma formação adequada.

Por vezes, a supervisão desenrola-se num quadro colaborativo onde a reflexão entre os pares é encarada como emancipadora e transformadora, pelo que as responsabilidades formativas são repartidas. Nolan e Hoover (2011) referem que é um momento em que os conhecimentos são partilhados, em que o supervisor é detentor de informação sobre a matéria e conteúdo, enquanto o avaliado contribui com a informação pedagógica.

Todavia, “*por vezes, os professores revoltam-se contra a avaliação das suas aulas por pessoas às quais não reconhecem competência e que utilizam critérios pouco apropriados*” (Reis, 2011, p. 9).

O professor enquanto agente de ensino desempenha na escola várias funções e participa em vários envolvimento, pelo que a avaliação deve assumir uma dimensão holística, obtendo dados das diferentes valências do docente.

A recolha desses dados não deve limitar-se apenas às informações provenientes da observação de aulas, é importante possuir dados de diferentes fontes para efetuar um julgamento claro da competência do professor, até porque se deve ter em atenção as particularidades de cada docente, já que nem todos são bons nas mesmas áreas de intervenção. Para que o processo de supervisão tenha êxito, o avaliador deve orientar-se pelo



que realmente é essencial observar, deixar de lado, uma recolha global de dados e centrar-se na individualidade, no que é objetivo, no que é visível e no que interessa. Nolan e Hoover (2011) advogam que a supervisão nestes moldes pode demorar algumas aulas, já que o que está em causa é o desenvolvimento do professor e dos alunos.

A supervisão deve centrar a atenção em focos específicos da aula, cabendo aos intervenientes identificá-los; contudo é o avaliado o ator principal nesta etapa, ele pode desempenhar um papel de diagnóstico, identificando as lacunas e dificuldades, para assim, em conjunto, encontrarem soluções adequadas que permitam ao docente ultrapassar os problemas com que se depara.

Perante esta lógica, quer o supervisor/avaliador quer o supervisionado/avaliado sentem que a coexistência de ambas no processo de supervisão e avaliação geram mau estar, conflitualidade difícil de separar, já que é complicado terem a noção de quando é que uma começa e a outra acaba. *“Embora a avaliação seja uma tarefa indissociável da supervisão na sua função de regulação, o conflito entre as funções de ajudar e avaliar”* (Vieira & Moreira, 2011, p. 19) está patente num sistema em que sobre a mesma pessoa recaem ambas as funções. *“(Machado & Formosinho, 2010, p. 108), pelo que na opinião de Moreira (2009) as pessoas que realizam estas tarefas devem ser diferentes, de modo a separar claramente as finalidades das duas modalidades de avaliação.*

A periodicidade em que cada uma das avaliações é realizada também é motivo de alguma celeuma. A avaliação sumativa é desenvolvida no primeiro ano de um ciclo de vários anos, sendo que a avaliação formativa é perspetivada para os dois a três anos seguintes. Quando o ciclo avaliativo termina, um novo, de três a quatro anos, é retomado com a introdução inicial da avaliação sumativa. Quando o professor avaliado apresenta problemas graves no período formativo, deve regressar ao âmbito da avaliação sumativa até que o problema seja sanado. A avaliação formativa deve ser desenvolvida ao longo do ano, sendo que a avaliação sumativa tem sentido se for implementada somente no final do ano letivo. Perante este quadro, os autores referem que a mesma pessoa pode agregar os dois tipos de avaliação. Contudo, para que o processo seja pautado pela eficácia e a avaliação formativa assuma preponderância, o avaliador deve inicialmente invocar a avaliação sumativa, dando ao professor avaliado uma avaliação positiva. Nesta estratégia, o avaliado sente que o processo de supervisão pode ser desenvolvido sem atos de juízos de valor das suas competências, o que pode desencadear um envolvimento colaborativo entre o avaliador e avaliado.



Para apontar a terceira hipótese baseamo-nos em McGreal (1983) que refere que para realizar a avaliação do professor se devem definir um conjunto de expectativas mínimas de desempenho, nomeadamente administrativas, pessoais e de ensino, que serão continuamente alvo de supervisão. Se, ao longo do processo, o avaliador verificar algum problema no desempenho do professor avaliado, avisa-o, lembrando-o das expectativas mínimas de desempenho delineadas. Caso o problema se mantenha, cumpre ao avaliador emitir um aviso escrito ao avaliado, onde pontifica os problemas detetados e não ultrapassados, sendo arquivado no processo individual do professor. Se, mesmo assim, o professor avaliado continuar a apresentar as mesmas lacunas e dificuldades, então cabe ao avaliador tomar medidas administrativas, integrando-se na perspetiva sumativa da avaliação. Por sua vez, a avaliação será essencialmente formativa, através da observação em sala de aula, tendo em atenção as metas estabelecidas e focos específicos de observação.

A prática formativa da avaliação tem que ser entendida por todos como uma componente fundamental na formação dos professores, mas também, a modalidade sumativa tem que ser perspetivada como lógica e útil num quadro organizacional em que os envolvimento dos professores têm implicação direta na melhoria das aprendizagens dos alunos e no desenvolvimento da escola.

Para Vieira e Moreira (2011, p. 9), *“a avaliação e a supervisão deverão constituir caminhos de libertação de uma lógica de controlo e sujeição rumo a uma lógica de transformação e emancipação, sabendo-se, contudo, que as duas lógicas co-existem de forma conflitual, gerando dilemas e paradoxos com as quais é necessário aprender a lidar”*. educativos” (Vieira & Moreira, 2011, p. 10). Como afirma Vieira e Moreira (2011, p. 9) *“a avaliação e a supervisão deverão constituir práticas críticas e auto-críticas, tornando-se elas próprias objeto de escrutínio no sentido de se averiguar o seu des/compromisso ideológico com uma visão da educação e do desenvolvimento profissional “ (Stronge, 2010), exige demasiados procedimentos burocráticos e faz prevalecer critérios subjetivos.*

Tomando como referência diferentes investigadores (Flores, 2010 e 2009; Avalos, 2010; Alves e Machado, 2010; Formosinho e Machado, 2010; Caetano, 2008, entre outros) e professores, que de um ou de outro modo vão refletindo os seus sentimentos face a esta problemática, parece unânime a tese de que é fundamental que todos os intervenientes do processo avaliativo, tenham formação específica e especializada em supervisão e em observação da ação pedagógica, para alcançar o exercício pleno da sua missão.



Se por um lado os professores sentem a necessidade de que os avaliadores tenham formação específica para a função, por outro, os decisores políticos e o legislador deixam claro esse imperativo nos documentos legais; no entanto, nada foi feito para que a medida seja cumprida, quer ao nível da formação, quer na identificação dos professores que se encontram no sistema e possuem essas habilitações.

No Decreto-Lei nº 75/2010 pode ler-se “...instituem-se modalidades de supervisão da prática docente, como forma de garantir a qualidade do serviço educativo prestado e a progressão na carreira, designadamente nos escalões onde é fixada a contingentação através de vaga.”, ou no artigo 31, alínea a, referente ao período probatório, o acompanhamento deverá ser feito por professor que “Seja detentor, preferencialmente, de formação especializada na área da organização educacional e desenvolvimento curricular, supervisão pedagógica ou formação de formador”. O Decreto Regulamentar nº 2/2010, artigo 13, alínea b, relativamente à escolha do relator diz “Ser, preferencialmente, detentor de formação especializada em avaliação do desempenho”, mas, não parece que estas indicações sejam prioridade, ou sequer preocupação do Ministério da Educação; não há formação adequada para avaliadores, não são proporcionadas condições favoráveis aos professores que pretendem realizar formação nas áreas referidas, tal como as escolas não são obrigadas a cumprir requisitos curriculares dos docentes, mas tão só os cargos que desempenham na organização e para os quais são nomeados pela gestão, como é o caso da constituição da própria comissão de coordenação da avaliação do desempenho docente (CCAD), que superintende a toda a Avaliação. Pergunta-se, então porque teriam de o ser para o desempenho das funções de professor Avaliador, se os mesmos se encontram na dependência direta da comissão de coordenação da avaliação.

Formosinho e Machado falam de um “...processo de fabricação burocrática” através do qual se trocou a “legitimação profissional desse corpo de professores por uma legitimação burocrática” relançando a questão da preparação dos professores com função de avaliadores transformação e emancipação”.

Os docentes devem repensar os propósitos educativos e entender que, enquanto agentes de ensino, fazem parte de um sistema e organização, em que a sua ação no contexto escolar é decisiva para melhorar a qualidade de ensino.

Para além das profundas mudanças que a avaliação do desempenho docente trouxe à educação em geral, e para a carreira dos professores em particular, é chegado o momento de



clarificar não só os propósitos, mas de questionar os procedimentos, métodos, fins e efeitos deste modelo. Com base nesses elementos, é possível aferir medidas, adicionar ou retirar itens, complementarizar e potenciar a avaliação para que a mesma cumpra a sua função e não seja, tal como está, um mero exercício mecânico que consome demasiado tempo e cria algumas reservas entre pares.

De acordo com os pressupostos de Stronge, citado por Flores, entendemos que “...o desenvolvimento profissional dos professores contribui para a melhoria do seu conhecimento e da sua prática de ensino, o que, por sua vez, contribui, individualmente e colectivamente, para a melhoria de toda a escola” (2010: 10).

Salvaguardamos a importância de se promover um clima construtivo, apoiado em três componentes fulcrais: a) a comunicação pública e privada a qual deverá incidir numa formação contínua e sistemática, tanto dos professores avaliados como dos professores avaliadores; b) o comprometimento organizacional, em particular o comprometimento das lideranças da escola em criar condições para a implementação de procedimentos de avaliação eficazes; c) a colaboração entre toda a equipa alargada, como meio de manter a confiança e de promover o sentido de apropriação de todos os participantes no processo (Ibidem, 2010).

Não querendo elencar, novamente, as diferentes estratégias supervisivas de acordo com a perspectiva pela qual se opte, não restam dúvidas que a supervisão pedagógica se assume, primordialmente, como dimensão formativa de apoio, orientação e regulação de um processo de desenvolvimento profissional, com base no qual os professores poderão aperfeiçoar o seu trabalho e reorientar o seu trajeto pessoal e profissional.

Moreira e Vieira (2011) esclarecem que a avaliação é uma tarefa indissociável da supervisão na sua função de regulação. No entanto, Marchão (2011) refere que “o exercício da supervisão pode ficar comprometido se as funções do supervisor/relator assumirem uma vertente de classificação ou de medição das competências do professor (...)” (s/p)

Alarcão e Roldão (2010) realçam que “a essência da supervisão aparece com a função de apoiar e regular o processo formativo” (p. 54) e Alarcão e Tavares (2010) definem o desenvolvimento profissional do professor como o objetivo da supervisão, o que nos leva a crer, portanto, que a avaliação docente e a supervisão se encontram na sua perspectiva formativa e se distanciam no que toca à perspectiva sumativa da avaliação docente.



Nola e Hoover (2005), citados por Marchão (2011) estabelecem diferenças entre a avaliação e a supervisão, referindo que a principal finalidade da supervisão é a de “proporcionar o crescimento do professor para além do actual nível de desempenho”, enquanto a finalidade da avaliação é de “formular juízos de valor acerca da qualidade global de competências do professor.” Já relativamente à relação professor – supervisor/avaliador, os autores definem que, numa situação de supervisão, a relação é “colegial, de reciprocidade (de respeito e confiança, de partilha de objetivos, de experiência e liderança)”, enquanto na avaliação esta relação é “hierarquizada, com alguma distância de modo a tornar a avaliação o mais justa e neutra possível.” (s/p)

Concordamos, apoiamos e já realizamos uma cultura de avaliação do desempenho, mas salientamos a importância de um sistema avaliativo “...*conceptualmente sólido e bem implementado*” (Stronge, 2010) que dê início a um percurso ou a “*uma forma de profissionalismo informado em que os docentes não são apenas responsáveis publicamente, mas são também capazes de exercer juízos mais informados acerca da qualidade do seu trabalho, algo que, por sua vez, poderá resultar em melhores professores, melhores escolas e melhor educação para os alunos*” (Day, 2010: 159).

5.1. Observação de aulas

De acordo com Schön (1994), o objetivo da supervisão é o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva sobre a ação profissional. A sala de aula é o espaço da análise das estratégias e metodologias de ensino e da tomada de decisões pedagógicas: Para quê observar? Quem observar? O que observar? Quando observar? Como observar

O ato de supervisão, operacionalizado na observação da prática pedagógica, proporciona a reflexão sobre essa prática e sobre si mesmo, contribuindo para a melhoria da ação educativa, para o desenvolvimento e aperfeiçoamento profissionais do supervisor e do professor observado e para as aprendizagens e desenvolvimento dos alunos, mas também exigindo a planificação da observação, por forma a prever como e com que recursos será feita a intervenção do observador.

Reis (2011) considera três tipos de observação: observação destinada a avaliar o desempenho dos professores e da escola; observação que promove a diversidade de abordagens,



metodologias, atividades e comportamentos específicos e observação em que o professor seleciona o foco da observação e a pessoa para o observar. Distingue, ainda, a observação informal da formal, sendo o processo observativo semelhante ao ciclo de supervisão apresentado por Alarcão e Tavares (2003).

Não é possível falar de observação de aulas como estratégia de supervisão e desenvolvimento profissional se não referirmos o modelo de supervisão clínica. Entre todos os modelos, este é o que tem resistido mais tempo e que no contexto da avaliação de desempenho pode apoiar a observação de aulas e a reconstrução das práticas dos professores. Desenvolvido nos Estados Unidos nos anos 60 e em reação às práticas de teor inspetivo, é apresentado pela primeira vez em Portugal por Alarcão (1982). O modelo clínico foi largamente divulgado principalmente na formação inicial dos professores, pelo seu potencial no processo da supervisão acompanhada.

Goldhman et al (1980:26-27) apontam as principais características da supervisão clínica: é uma tecnologia para melhorar a instrução que implica uma intervenção deliberada no processo instrucional, é orientada por combinações necessárias individuais e coletivas de desenvolvimento profissional, supõe uma relação de trabalho que requer confiança mútua, traduzida na compreensão, apoio, comprometimento nos processos de desenvolvimento profissional, é sistemático, cria tenção produtiva, pressupõe que o supervisor saiba mais que o professor acerca da instrução e da aprendizagem e requer a formação do supervisor.

Tendo como centro a observação e análise colaborativa das práticas de ensino e aprendizagem e com o objetivo de as melhorar, este modelo é posto em prática através de ciclos de observação.

A supervisão pedagógica é um processo, é um trabalho contínuo de diversas fases. Assim, podemos dizer, de acordo com Trindade (2007), que a supervisão pedagógica, independentemente do modelo que segue, deve ter três etapas distintas.

A primeira etapa é a observação. Observar é muito mais do que ver, é ver com um suporte teórico e com uma determinada finalidade. Assim, temos um observador que planeia a observação selecionando ou criando instrumentos para a realizar e temos um objetivo, o que é observado que, no caso da supervisão pedagógica, é a prática pedagógica do docente em processo de formação inicial ou de avaliação, o que possibilita a recolha de informação sobre as capacidades e comportamentos do observado. Essa informação recolhida terá uma de duas funções, inicialmente a de detetar os pontos fortes e os pontos fracos do avaliado para poder



orientar o processo de ensino-aprendizagem que ele desenvolve com os seus alunos e, em última instância, a de produzir juízos de valor sobre esse mesmo comportamento.

Primeiro, antes ter lugar, a observação, há um trabalho que tem de ser realizado pelo supervisor que é exatamente o de decidir quando, onde e o que vai observar. O supervisor deve selecionar ou criar instrumentos de recolha de informação a utilizar durante a observação. O observado deve ser informado destas decisões na reunião pré-observação. Esta serve para discutir com o avaliado os modos como este será observado e qual será o foco dessa observação. Deverão ser discutidos os critérios utilizados nessa observação e as funções da mesma. Todas as dúvidas e os receios do próprio estagiário, em particular na formação inicial de professores e ou dos professores, devem considerados e tidos em conta, esta reunião deve consolidar a relação aberta e de confiança entre o orientador e o estagiário e nela deve ser dado espaço para que o segundo apresente as suas dúvidas e questões relativamente ao processo de ensino-aprendizagem que desenvolve com os alunos e, dessa forma, possa melhorar a preparação e a apresentação as suas aulas. Processa-se, então, a observação propriamente dita. Esta observação pode ser qualitativa, estando numa observação qualitativa, o orientador observa de um modo geral e registar as situações que lhe parecem mais importantes. O registo é realizado sem qualquer preocupação em categorizar os dados recolhidos ou medi-los. Esta observação pode e deve ser complementada com uma observação do tipo quantitativo, em que o orientador recorre a instrumentos de observação e recolha de informação de forma mais metódica e com a função de medir determinados comportamentos ou atitudes. Depois de recolhida a informação, esta deve ser organizada, categorizada e analisada e só depois da análise da informação concluída, realiza-se a reunião pós-observação. Neste encontro deve-se, novamente, manter a relação de confiança e abertura, devem sentir-se à-vontade para lhe falar das suas dúvidas e receios. Deve ser dado espaço para refletir sobre o que se passou durante o processo de ensino-aprendizagem com os seus alunos e sobre os seus comportamentos e atitudes. Esta reflexão deve ser incentivada e pelo supervisor utilizando as reflexões e informações fornecidas pelo docente, ou estagiário, mas também a informação recolhida na observação realizada e analisada.

A etapa final do processo de supervisão pedagógica é a da avaliação. Como sabemos, existem dois tipos de avaliação, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. A avaliação formativa é aquela que se vai realizando ao longo de todo o ano letivo e que decorre das

observações realizadas pelo supervisor ao estagiário e da troca de ideias entre ambos e a função desta avaliação é a de salientar os aspetos positivos e os aspetos negativos do modo a que a atuação do professor e os comportamentos sejam mais adequados e corrija os menos próprios e, sobretudo, para que reflita sobre o modo como conduz o processo de ensino-aprendizagem com os seus alunos. Inevitavelmente, no final do ano letivo, será necessário a formulação de juízos de valor sobre o processo de ensino-aprendizagem conduzido pelos estagiários e sobre as suas capacidades para encetarem a carreira docente e é o orientador que o acompanhou durante todo o ano letivo que é chamado a formar esse juízo de valor e fazer uma avaliação sumativa.

Afonso (2009, p. 78) refere ainda que todo o processo de supervisão pressupõe determinadas fases de preparação, realização e reflexão, designando assim o ciclo da supervisão, como se pode ver na figura seguinte.

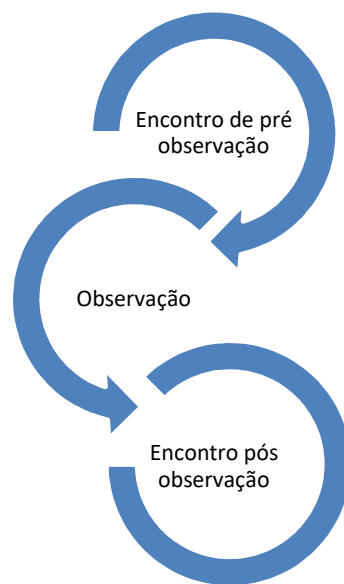


Figura 2- Ciclo de supervisão. (Fonte: autora, 2018)

O autor denomina por **encontro de pré-observação**, ao encontro onde se identificam problemas ou inquietações e se planifica conjuntamente a estratégia de observação; por **observação propriamente dita**, é a obtenção de dados e informações sobre determinados



aspectos do processo de ensino/aprendizagem; por **encontro de pós-observação**, a reflexão sobre o que se passou durante o processo de ensino aprendizagem. Poderá haver ainda uma **análise do ciclo da supervisão** onde é feita a avaliação da ação da supervisão desenvolvida: O que observar?/Para quê observar?/Porque observar? Como observar?), cujo objetivo é introduzir melhorias no processo de ensino culminando com o desenvolvimento e aprendizagem do supervisor, do professor e do aluno (Alarcão & Tavares, 2003:47).

Trindade (2007:31) realça a importância da observação sobre dois aspetos: por um lado, permite-nos a obtenção de dados sobre a pessoa do formando, no que diz respeito a sua forma de agir, o modo de falar, de escrever, os seus hábitos de trabalhos, atitudes, interesses, estabilidade emocional e adequação social; por outro lado, a observação possibilita-nos conhecer/identificar comportamentos característicos de uma pessoa em determinada situação, dando hipótese aos intervenientes no processo de observação, modificar comportamentos, em casos de comportamentos incoerentes em relação ao que é aceitável, chamando o formando a uma reflexão sobre a sua atitude, ajudando-o a modificar esse comportamento, para um outro aceite socialmente e serve para melhorar e orientar a performance do docente de modo que este desempenhe de uma forma eficaz a sua profissão. "*Ao observarmos temos como objetivo melhorar o ensino e a aprendizagem*" (Alarcão & Tavares, 2003:47) e isso implica recolha de informação relativamente aos objetivos traçados na fase de pré-observação, consiste no registo do que aconteceu durante o desenvolvimento da ação educativa, uma vez que os dados recolhidos vão constituir a base de discussão no encontro entre o observador e o observado, ou seja, na pós-observação.

Para estes autores, observação é um conjunto de ações desenvolvidas à volta do processo do ensino e aprendizagem que culminam com a obtenção de dados e informações, através das quais se faz uma análise do mesmo numa ou noutra das variáveis em foco (idem, p. 86).

Depois de se observar a aula e da recolha de dados, cada observador tem em seu poder informação que representa um conjunto de acontecimentos isolados do contexto, mas que permitem a identificação de padrões e como tal deve criar uma visão ampla do ensino observado. Cada professor, através da análise e discussão dos dados recolhidos terá a possibilidade de se desenvolver profissionalmente, assim como “desafiar o status quo, estimular a criatividade na superação de dificuldades e problemas detetados, e desenvolver diferentes dimensões do conhecimento profissional” (Reis,2011). Os principais objetivos



das reuniões residem na análise dos dados recolhidos com os instrumentos de observação e registo, na reflexão sobre o seu significado e na identificação de melhorias das práticas de docência.

O espaço das reuniões entre observadores e observados será de reflexão, proporcionando aos docentes oportunidades de desenvolvimento ao nível das crenças, conhecimentos e práticas. Este processo de desenvolvimento e mudança pode ser potenciado se os intervenientes se apropriarem de dois fatores: a) aceitação da eventual ineficácia e insucesso relativo das suas conceções, com a consequente identificação do que gostaria de mudar; b) disponibilização de uma nova orientação que lhes pareça razoável, um caminho alternativo, que seja compreensível e benéfico em situações particulares e em sintonia com os seus objetivos pessoais (Reis, 2011).

Segundo Reis (2011), o **feedback** constitui um aspeto essencial de qualquer processo de desenvolvimento. Sendo este projeto baseado na observação e discussão de práticas letivas, o feedback é uma ferramenta essencial ao desenvolvimento profissional dos professores envolvidos. O feedback pode ser entendido como a capacidade de dar e receber opiniões, críticas e sugestões sobre as nossas atitudes, comportamentos e/ou desempenhos, com o objetivo de reorientar e/ou estimular uma determinada ação individual ou grupal. A utilização correta do feedback pode: a) ajudar a direcionar a intenção das pessoas; b) incentivar e reforçar o desempenho desejado; c) encontrar alternativas para mudar o comportamento indesejado e eliminá-lo no futuro; d) incentivar as pessoas a desenvolverem-se.

Numa situação contextual semelhante à do “*Observar e Aprender*”, Reis (2011) revela que nas reuniões pós-observação constatou-se a existência de vários tipos de *feedback* de acordo com o seu impacto no desenvolvimento profissional dos professores, sendo o feedback construtivo o que mais se adequa a contextos de desenvolvimento profissional.

Num feedback construtivo, a informação é dada com zelo e cuidado, pois tem o intuito de construir e ajudar. Este tipo de feedback abre a aceitação da outra pessoa para o que está a ser dito, aproximando e reforçando a relação. Oferecer e requisitar feedbacks construtivos é fundamental nas relações, para que se conquiste uma posição assertiva numa negociação, mantendo assim as relações saudáveis e sustentáveis a curto e longo prazo. Prover informações sobre o assunto do feedback, enriquecendo-o e tornando-o tangível é primordial.

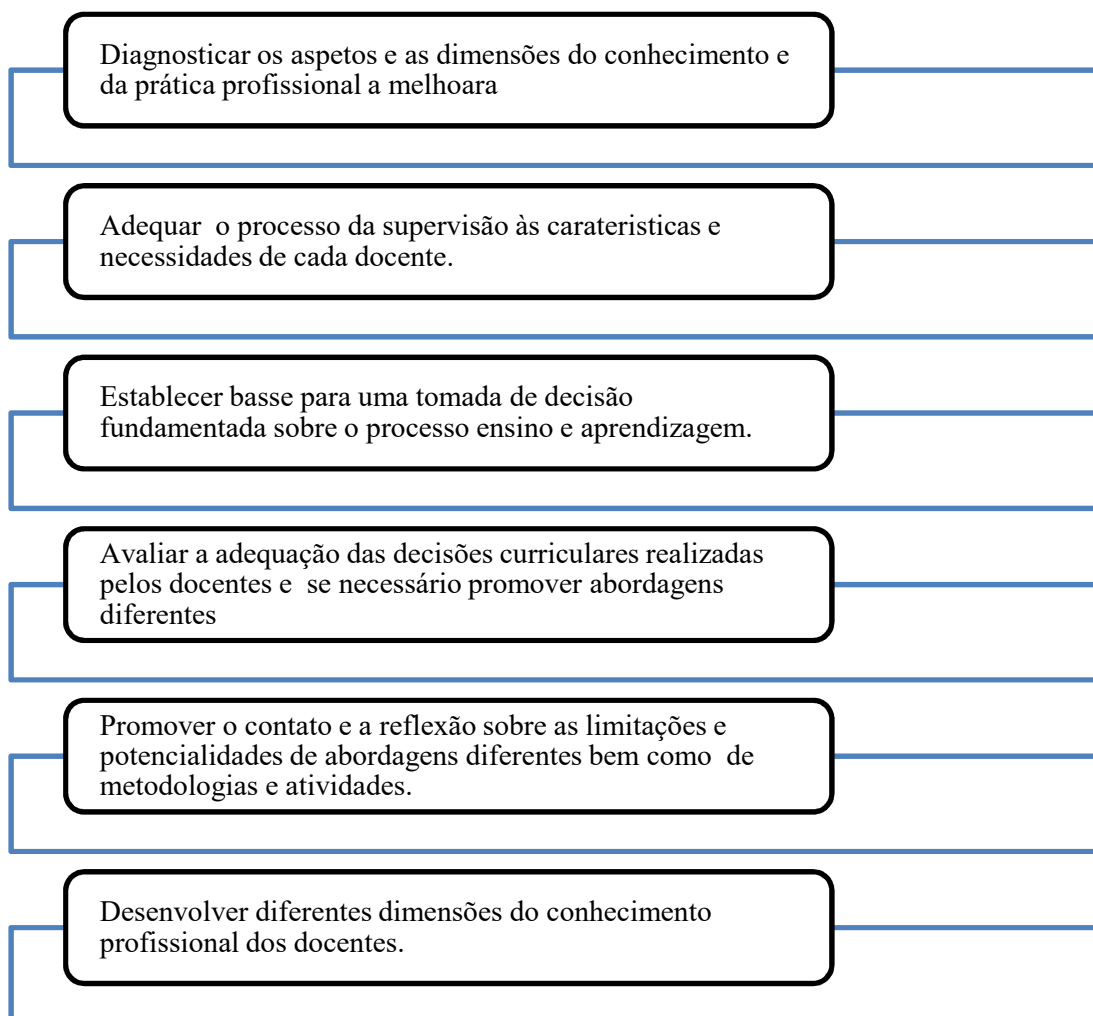


Figura 3-Algumas finalidades da observação de aulas. (Fonte: Autora,2018)

Sabemos que existe uma variedade imensa de utensílios ou instrumentos pelos quais as avaliações acerca da profissionalidade podem optar, contudo essa seleção obedece a critérios que importa assegurar desde logo; a validade, a fiabilidade e a transparência dos dados recolhidos, que consubstanciem uma avaliação válida, verdadeira e equitativa entre os avaliados.

Conforme já foi referido, a observação deve ser orientada para dimensões específicas da aula; as observações livres devem ser evitadas. A observação pode ser orientada por diferentes tipos de instrumentos:



- Grelhas de observação de fim-aberto – Permitem a recolha de dados qualitativos sobre determinados aspetos como, por exemplo, “*Planeamento e preparação*”, “*Metodologias de ensino*” ou “*Interações professor-alunos*”;
- Grelhas de observação criterial – Trata-se de grelhas mais pormenorizadas que as de fim-aberto e que permitem a obtenção de dados quantitativos relativos a competências específicas dos professores;
- Grelhas de observação centrada nos alunos – Permitem a recolha de dados sobre a qualidade das experiências educativas propostas aos alunos e os níveis de desempenho alcançados;
- Mapas de registo – Para registo do movimento do professor dentro da sala de aula e das interações estabelecidas com os alunos.

Trindade (2007) acrescenta que observação “*é um processo para descrever com fidelidade e exatidão e/ou compreender uma porção do real*”. Portanto, ela pressupõe a presença do observador e de um objeto alvo de observação que pode ser o aluno, o professor, a interação professor-aluno, o ambiente físico da sala de aula, a relação social ou outro, sublinhando-se que, para além dos objetivos pré-definidos, para o sucesso da observação, entre o observador e o observado é imperioso o estabelecimento de um ambiente de harmonia revestido “*por uma relação interpessoal dinâmica, encorajadora e facilitadora de um processo de desenvolvimento profissional e de aprendizagem consciente e comprometido*” (Alarcão & Tavares, 2003:71).

Constata-se, assim, que a observação pode ser utilizada em diversos cenários e com finalidades múltiplas, nomeadamente demonstrar uma competência, partilhar um sucesso, diagnosticar um problema, encontrar e testar possíveis soluções para um problema, explorar formas alternativas de alcançar os objetivos curriculares, aprender, apoiar um colega, avaliar o desempenho, estabelecer metas de desenvolvimento, avaliar o progresso, reforçar a confiança e estabelecer laços com os colegas.

Seja qual for a forma que possa assumir, a observação de aulas deverá sempre integrar-se num processo continuado e contextualizado de desenvolvimento pessoal e organizacional, orientado por ideias claras e explícitas sobre o ensino e a aprendizagem que levem à discussão e à melhoria das práticas dos professores.



Capítulo V

6. Fatores condicionantes da Supervisão

Os professores e as escolas necessitam de refletir e de se questionarem, para darem resposta às necessidades da sociedade em constante transformação. Hoje, mais do que nunca, os professores devem desenvolver dinâmicas necessárias à prática educativa e serem detentores de um conjunto de competências e destrezas essenciais para o trabalho que desenvolve.

É óbvio que em muitos aspetos, a escola, tem melhorado, mas o modo de a escola se organizar, sobretudo como estrutura institucional, continua praticamente na mesma, fonte primeira e essencial do desajuste à situação que hoje existe de facto. Já Roldão (2000, p. 72) refere que, “metaforicamente, poderia dizer-se, com um pouco de ironia, que o figurino usado pelos atores é do princípio do século para uma festa de passagem de milénio...”.

Apesar das orientações do ministério da educação, os professores continuam a trabalhar isoladamente uma vez que o individualismo ainda permanece enraizado, ou com um grupo restrito de colegas, tendo sido diluída alguma tendência de mudança, provocada pela alteração da avaliação dos docentes. À escola e aos docentes exige-se que resolvam muitos dos problemas sociais e familiares. Uma população cada vez mais heterogénea, com grandes carências e o insucesso e o abandono escolar são preocupantes e é com esta realidade que a escola e professores têm de trabalhar e conceber um currículo mais “reconvertível, mutável e contextual”, de forma que “os programas” melhorem, se alterem, se construam, para assim se atingirem as metas pretendidas (Roldão, 1999, p. 45).

A sala de aula, segundo Correia (2011), não é ainda objeto de práticas sistemáticas e consolidadas de observação. Diversos autores apontam algumas razões para este facto: postura individualista e isolada da prática docente; admissão de alguma incompetência em situações problemáticas; ambiguidade na definição do conceito de supervisão da prática letiva em sala de aula, frequentemente associada à noção de avaliação.

Há muito que a profissão docente tem sido caracterizada como uma profissão solitária e, apesar da ênfase crescente que tem vindo a ser dada ao trabalho colaborativo, quer na investigação, quer nas recomendações das políticas educativas, podemos afirmar que o trabalho docente permanece solitário. Com vista a uma melhor clarificação deste assunto, decidimos abordar as culturas individualistas, perspetivando-as em quatro aspetos distintos:



i) as causas; ii) a caracterização dos comportamentos individualistas; iii) os seus riscos; iv) as possíveis soluções para o seu combate. É unânime, quer entre os autores, quer no senso comum, em considerar-se que o individualismo é uma característica enraizada na cultura profissional docente, incrustada historicamente nas suas rotinas de trabalho (Contreras, 1997; Fullan & 20

Vários fatores são determinantes para a adoção deste comportamento, alguns dos quais passamos a enumerar: i) causas materiais relacionadas com as questões arquitetónicas dos edifícios, que tendem a isolar os professores em salas de aula (Fullan & Hargreaves, 2001)²²; ii) causas normativas que se prendem com a fossilização, curricular e organizacional, que perdura há quase dois séculos e que empurra os professores para uma organização de trabalho segmentada (Roldão, 2007, p. 28); iii) causas endógenas, que se baseiam em características da personalidade individual de cada docente, tais como a desconfiança, a falta de autoestima e a ansiedade, fatores condicionantes do modo de trabalhar de cada docente; iv) causas exógenas, ou seja o modo como cada docente se adapta às atuais exigências do ensino, que o leva, por vezes, à autopunição moral de nunca conseguir fazer o suficiente, encontrando na solidão da sala de aula um refúgio ao julgamento dos seus pares.

Para Rosenholtz (1989), as escolas em que os docentes trabalham isoladamente caracterizam-se por ser “ambientes de aprendizagem empobrecidos”, uma vez que os docentes aprendem pouco com os seus pares, o que constitui uma limitação ao seu aperfeiçoamento (Rosenholtz, 1989, cit. por Fullan & Hargreaves, 2001, p. 74). Assim, estes docentes tendem a recusar-se a colaborar com os seus pares, evitando possíveis críticas e juízos de valor que daí possam advir. Este conforto, que o isolamento confere aos docentes, protege-os da exposição entre os pares, mas também os impede de obterem um feedback claro e significativo sobre a eficácia e a validade daquilo que fazem. Um dos principais perigos do individualismo é, em nossa opinião, a resistência à inovação e, por conseguinte, a perpetuação de modelos e práticas desajustadas às novas exigências que se colocam à escola. A ideia do *Eu Solitário* de Sá-Chaves & 21 Hargreaves (1998) refere que no imaginário popular, o professor é retratado numa atividade desempenhada com crianças no interior da sala de aula [sublinhado nosso], (p. 15). ²² Relembramos que Dan Lortie (1975) foi o primeiro autor a estudar de forma sistemática os problemas do individualismo e, ao descrever a estrutura das escolas em forma de caixas de ovos com salas de aula segregadas, referia-as como um fator determinante



na divisão dos professores uns dos outros (...) (Lortie, 1975, citado por Hargreaves, 1998, p. 187).

A este propósito Rudduck (1991) afirma que a “a educação é uma das últimas vocações em que continua a ser legítimo trabalhar-se a sós num espaço seguro contra invasores” (Rudduck, 1991, cit. por Fullan & Hargreaves, 2001, p. 72), também Amaral (2001), caracteriza os professores como alguém que, não se sente capaz, ou sente receio, de emitir a sua opinião, com medo de tornar uma reunião mais longa ou de abalar o status quo reinante, medo de se expor perante os seus pares preferindo a segurança do seu mundo solitário, que é, no entanto, avesso à mudança.

O isolamento dos professores é claramente favorecido pela arquitetura escolar – que organiza as escolas em módulos padrão –, assim como pela distribuição do tempo e do espaço, e pela existência de normas de independência e privacidade entre os professores. O isolamento, como norma e cultura profissional, tem certas vantagens e alguns evidentes inconvenientes para os professores. Nesse sentido, Bird e Little (1986) assinalavam que embora o isolamento facilite a criatividade individual e libere os professores de algumas das dificuldades associadas ao trabalho partilhado, também os priva da estimulação do trabalho pelos companheiros, e faz com que deixem de receber o apoio necessário para progredir ao longo da carreira

Depois de se expor, o professor tem dificuldade em lidar com a crítica mesmo sendo construtiva, é assolado pela vergonha e preocupação com a possibilidade de assumir perante os seus pares as suas “fraquezas”. Pode sentir raiva, impotência, entrar em pânico e desesperar

Lidar com a insegurança e o medo pode ser devastador porque os mecanismos de defesa, a culpa e a vergonha são impeditivos da aprendizagem. Por outro lado, o comportamento do supervisor gera stress que por sua vez, lhe acarreta mais comportamentos de risco, num círculo que se pode tornar vicioso e conduzir ao insucesso. Aprender sob tensão e receio é um fator de estagnação, entorpecimento e ausência de coragem para pensar e agir com autonomia e responsabilidade.



6.1. O Medo como fator Condicionante

Desde o início da humanidade, o ser humano vive o medo. O medo é um sentimento compartilhado com os animais, mas nós, diferentemente dos animais, experimentamos uma espécie de medo derivado, que orienta o nosso comportamento, haja ou não uma ameaça imediatamente presente. Esse medo derivado é uma característica do ser que pensa e que convive com sentimentos de insegurança e de vulnerabilidade, pois sabe que o mundo está cheio de perigo, que pode se concretizar a qualquer momento, sem aviso prévio e que sabe também, que nem sempre se terá a oportunidade de se defender.

Acerca do Medo na Grécia Antiga, Idade Média e Modernidade Delumeau (1989) procura identificar a presença do medo nos comportamentos de grupos sociais distintos. Segundo o autor, na Grécia antiga pode-se encontrar a personificação de paixões – como o medo em deuses. Os antigos concebiam o medo como uma punição dos deuses. Os gregos divinizaram Deimos (o temor) e Phóbos (o medo), e tentavam entrar em harmonia com esses deuses em tempos de guerra. Para se desvencilhar do poder aprisionante dessas divindades, os antigos realizavam oferendas apropriadas a fim de que essa força não os abatesse e tomasse conta de seus espíritos, de suas almas. Tais oferendas tinham o objetivo, ainda, de desviar a ação aterrorizante de tais divindades para o inimigo.

Os medos eram, portanto, concebidos como exteriores ao homem e desempenhavam importante papel no seu destino, em um sentido individual e coletivo. Isso leva-nos a pensar que a visão do medo como um deus parte de uma pressuposição de sujeito da época, como um sujeito “não-interiorizado”. Nesse sentido, o medo não seria uma expressão de algo interno, da sua singularidade individualizada, mas a expressão de algo externo que se manifestava no sujeito. O medo se configurava, então, como experiência subjetiva, como paixão que atravessava o sujeito. É importante ressaltar que o medo passou por um processo de internalização com o passar dos tempos. Mudando de tempo e civilização, Delumeau (1989) e Duby (1999) se referem à Idade Média e à importância do cristianismo na estruturação de uma vida subjetiva interiorizada e, no processo de internalização das emoções, entre elas figura o medo.

A Inquisição direcionou suas investigações para bodes expiatórios, os pagãos e para os próprios cristãos: “atuando Satã, com efeito, sobre os dois quadros, e podendo todo homem,



se não tomar cuidado, tornar-se um agente do demônio. Daí a necessidade de um certo medo de si mesmo” (Delumeau, 1989:32). O mecanismo de internalização do medo, portanto, iniciou-se nos primórdios do cristianismo.

Como nos mostra Delumeau, a Igreja teve uma grande contribuição nesse sentido quando apresentou o medo do demônio e do pecado. Segundo ele, “os homens de Igreja apontaram e desmascararam esse adversário dos homens. Levantaram o inventário dos males que ele é capaz de provocar e a lista de seus agentes: os turcos, os judeus, os heréticos, as mulheres (especialmente as feiticeiras). Partiram à procura do Anticristo, anunciaram o Juízo Final, prova certamente terrível, mas que seria ao mesmo tempo o fim do mal sobre a terra.

Uma ameaça global de morte viu-se assim segmentada em medos seguramente temíveis, mas ‘nomeados’ e explicados, porque refletidos e aclarados pelos homens de Igreja. Essa enunciação designava perigos e adversários contra os quais o combate era, se não fácil, ao menos possível, com a ajuda da graça de Deus” (Delumeau 1989:32). Delumeau analisa a difusão da teologia na vida cotidiana da civilização ocidental como discurso incitativo ao medo de si, ou seja, o quanto o indivíduo passou a temer a si mesmo, uma vez que podia ser um agente de Satã.

No sentido estrito do termo, o medo é concebido como uma emoção-choque devido à percepção de perigo presente e urgente que ameaça a preservação daquele indivíduo. Provoca, então, uma série de efeitos no organismo que o tornam apto a uma reação de defesa como a fuga, por exemplo. Para Delpierre (1974), “o medo pode provocar efeitos contrastados segundo os indivíduos e as circunstâncias, ou até reações alternadas em uma mesma pessoa: a aceleração dos movimentos do coração ou sua diminuição, uma respiração demasiadamente rápida ou lenta, uma contração ou uma dilatação dos vasos sanguíneos, um híper ou uma hipossecreção das glândulas, constipação ou diarreia, poliúria ou anúria, um comportamento de imobilização ou uma exteriorização violenta. Nos casos-limite, a inibição irá até uma pseudo paralisia diante do perigo (estados catalépticos) e a exteriorização resultará numa tempestade de movimentos desatinados e inadaptados, característicos do pânico” (Delpierre, 1974, Delumeau, 1989:23).

Constata-se, portanto, que o medo é uma emoção básica, não só no sujeito, mas em diferentes formas de vida, aproximando-se de uma reação biológica comum. Esse fato aproxima o medo humano do medo animal, o medo tomado como mecanismo fisiológico. Para Delumeau (1989), porém, o medo torna-se mais complexo quando trata da esfera humana.



O medo é uma sensação natural. A única forma de o ultrapassar é enfrentá-lo. Normalmente quando decidimos enfrentar o seu medo, percebemos que afinal não era assim tão assustador quanto parecia. Existem vários fatores que podem criar o medo e a maioria das pessoas não percebem que o medo em si é algo que é totalmente interno à sua própria mente. Não é uma coisa real, concreta, não podemos apontar para alguma coisa e dizer: “Isso aí é o medo, cuidado ou vais tropeçar nele”. É um produto de reações produzidas pela nossa mente a determinados estímulos, é interno a nós mesmos, embora possa sentir-se de forma bastante real quando se sente no nosso corpo.

A boa notícia é que, dado que é um subproduto das nossas reações às coisas, temos um número de opções para lidar com ele ou até mesmo removê-lo totalmente e se estivermos cientes das causas, podemos controlá-lo e trabalhar nele e, seguir a vida mais libertos e menos condicionados.

6.2. Diferentes tipos de medo

Os tipos de medo vão mudando à medida que o ser humano cresce. Medo de monstros, dos vilões dos contos de fada, dos personagens do mal dos desenhos da TV, da bruxa perturbam os pequeninhos, que vivem terrores diurnos e noturnos, o que os faz buscar a proteção e a segurança da proximidade de seus pais. Tudo o que é diferente da imagem humana conhecida é assustador.

E, assim, os medos vão surgindo em uma sucessão contínua, vão evoluindo, se transformando, mas jamais desaparecendo. O que acontece é que se espera que o ser humano vá ganhando, progressivamente, uma capacidade maior de controlar seus medos. Ele passa a viver em um estado de alerta contra potenciais fontes de ameaça à sua segurança, estado de alerta que precisa ser administrável. Não deixar que o medo controle a pessoa, mas conseguir controlar o medo, significa crescimento.

É importante dizer que os medos vestem as roupagens de sua época. Hoje, os alienes assustam mais que as bruxas. Os assaltantes e os sequestradores atemorizam mais que o “homem do saco”. A cultura, a sociedade e a época são determinantes para o tipo de medo que se tem que conviver.



O medo da vida, com as suas inseguranças, leva-nos a recuar diante do viver intensamente ou do desfrutar as ocasiões e as oportunidades. É certo que, com tantos acontecimentos, a insegurança é o destaque no nosso dia-a-dia. Além de que o lazer se torna comedido e restrito a determinados lugares e horários.

Medo de ir, medo de sair, medo de uma consulta, medo de sofrer, medo de se envolver e de o poderem magoar, medo do preconceito, medo de falhar, medo de não ser aceite, etc., etc. Não são os receios reais, mas os que imaginamos que nos fazem perder a noção da realidade, que nos paralisam, que dificultam a nossa vida e as nossas decisões?

Estes são os medos reais. Mas, e aqueles que provocam uma rutura no nosso modo de viver?

É frequente ouvirmos “Não me quero envolver porque tenho medo de sofrer”, “Não quero fazer determinado exame médico porque não quero saber o que tenho”, “Não posso ir porque tenho medo do que possa acontecer”, “Não quero porque pode não correr bem e depois falam de mim”. Não quero que assistam, só vão ver o que corre mal, criticam tudo.” Este é o medo redutor que ultrapassa o bom senso e vai além daquilo que é saudável para a nossa vida. Por isso, precisamos da perspicácia para distinguir estes tipos de medo: o primeiro coloca-nos em vigilância e prudência em relação ao comportamento dos outros, e o outro desgasta-nos a vida, retira-nos perspectiva, prende-nos, protege-nos ilusoriamente mas, ao mesmo tempo, ficamos infelizes porque não conseguimos desfrutar em pleno de algo que nos faz bem, que nos pode fazer crescer enquanto pessoas e profissionais.

O medo em relação aos outros é muito frequente: o medo de ser julgado e mal interpretado e por isso escondemos as nossas opiniões, não queremos ser vistos, observados e, assim, evitamos qualquer comentário sobre nós. Tudo isto nos coloca em conflito, pois o ser humano precisa do contacto, precisa de momentos de lazer, precisa da amizade e, mais do que isso, precisa de ser confrontado com o desconhecido para crescer e amadurecer.

O sociólogo polonês Zigmunt Bauman em seu livro “Medo Líquido”, mostra que a luta contra os medos se tornou uma tarefa para a vida inteira, enquanto os perigos que os deflagram passaram a ser considerados companhias permanentes e indissociáveis da vida humana. Os seres humanos compartilham com os animais, o medo inato, o medo da morte, porém, apenas os homens têm consciência da inevitabilidade e da irreversibilidade da morte e, assim, têm que enfrentar a apavorante ideia de sobreviver com tal conhecimento.



Na escuridão tudo pode acontecer e não há como dizer o que virá. Ela não é a causa do perigo, mas é a moradia natural da incerteza. Assim, já na pré-história, o homem acendeu fogueiras para prolongar a claridade do dia e poder lidar com o medo da noite.

Bebês, diferentemente do que se acreditava antes, pensam desde idades muito precoces e sentem medo. Pensar é estabelecer relações de causa-efeito, associar, generalizar e, pelas experiências repetidas de relacionamento com o mundo das pessoas e com o mundo das coisas, os bebês conhecem o prazer e o desprazer, o bom e o ruim, a alegria e a dor. Passam depois a ter medo do desprazer, do ruim e da dor. Quanto mais consciência adquirem, mais medo têm. Quando deixam de ser bebês, surgem outros tipos de medo: o de serem, por exemplo, esquecidos na escola. Na realidade, os medos vividos estão relacionados às fantasias atormentadoras de que os pais não voltem, fiquem doentes, tenham acidentes ou morram. Fantasias a respeito de perda das figuras de proteção atemorizam as crianças e mantêm assustados também adolescentes, adultos e velhos. Sabe-se que, quanto mais a gente gosta de uma pessoa, mais medo se tem de perdê-la. Este medo, que se instala tão cedo na vida das pessoas, nunca mais vai abandoná-las.

Na pré-adolescência, podem surgir os medos do sobrenatural: dos espíritos, dos vampiros, dos mortos. Nessa fase da vida, ficar sozinho, andar só pela casa, olhar no espelho em determinadas horas, o escurecer etc., podem ser sentidos como muito perigosos

A relação pais-filhos é uma relação que deve ser baseada no amor incondicional, na confiança recíproca e nas expectativas compartilhadas a respeito da bondade do destino. Quão assustador é para nós, hoje, percebermos que existem crianças que têm medo que seus pais, madrastas e padrastos se transformem em monstros que torturem, supliciem e matem.

A discussão sobre o medo permite abordagens muito distintas. Delumeau (1989) expõe algumas das formas pelas quais podemos estudar essa emoção. O autor refere-se aos diferentes sentidos nos quais o medo pode ser estudado. Primeiro, conceitua o medo como uma emoção básica, como um componente básico da experiência humana.

O autor cita Zigmunt Bauman em seu livro “Medo Líquido”,) ao referir-se ao medo no animal, que, segundo ele: “*é único, idêntico a si mesmo, imutável: o de ser devorado*”,



enquanto nos seres humanos os medos são múltiplos por serem fruto da sua imaginação e, portanto, passíveis de descrições históricas porque sofrem variações (Caillois, 1961 Delumeau, 1989:19

É um exercício de desafios, sem dúvida. Desafios que nos colocam numa posição de alerta, sim, mas que nos empurram para desfrutarmos do quão bom e gratificante é vivermos os vários momentos da nossa vida não ficando reféns do medo.

Alcançar a confiança com e entre os membros de uma equipa de trabalho, baseada na vulnerabilidade é muito difícil porque durante todo o nosso percurso somos programados para sermos competitivos com os nossos pares e protetores da nossa reputação (honra / ego). As fragilidades ou dificuldades são motivo de vergonha ou escárnio, porque o erro é visto como inimigo. Como tal ninguém se quer expor perante os seus pares com receio da crítica depreciativa. Aquilo que se verifica na maioria dos grupos e/ou equipas é uma ausência total ou pelo menos parcial de confiança entre os seus elementos porque toda a sociedade em geral e educação em especial (enculturação), nos ensina a sermos individualistas e invulneráveis (a vulnerabilidade é sinónimo de fraqueza).

A maior disfunção de uma equipa ou grupo recai na tendência dos seus membros, _investirem sobretudo nos objetivos pessoais em detrimento dos do grupo como um todo (*“princípio da sobrevivência ou lei do mais forte”*). É crucial sublinhar que os resultados não se limitam ao “lucro” (vendas). Este tipo de orientação, maximiza o comportamento individualista, promove distrações, encoraja os elementos do grupo a concentrarem-se na sua própria carreira e objetivos individuais exacerbando as tensões e divisão interna e o ego daqueles que se adaptam ao modelo.

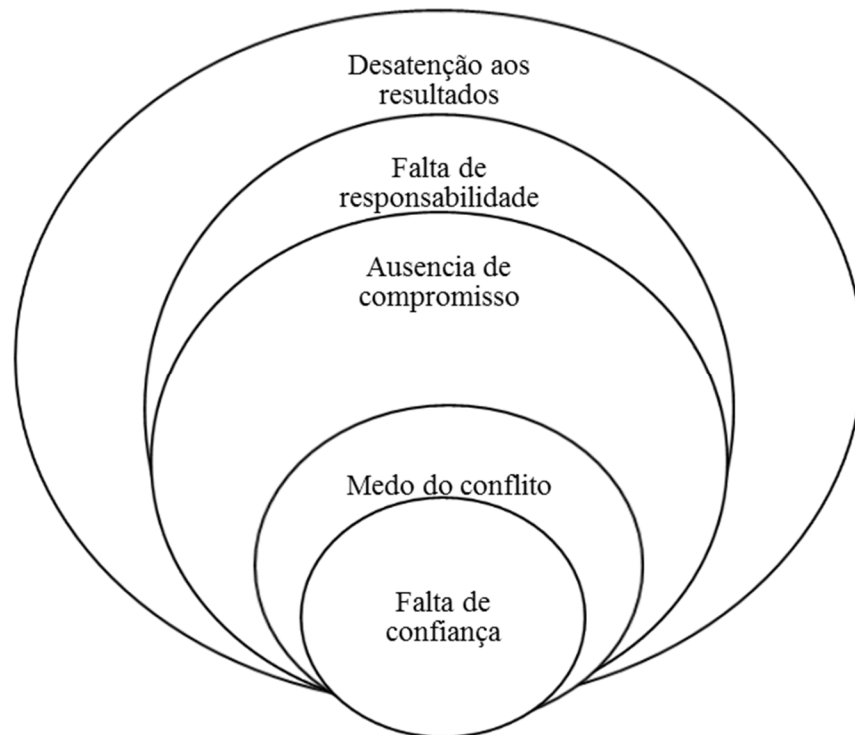


Figura 4- Comportamentos individualistas. (fonte: Autora, 2018)

6.3. O medo como aliado

Crencemos ouvindo que é feio sentir medo, as pessoas têm dificuldade em falar ou expressar os seus medos. Elas são consideradas fracas, evitando ao máximo que os outros descubram o que elas sentem. E, ao contrário, o medo é uma emoção natural do ser humano, é difícil imaginar a nossa vida sem que em algum momento não nos tenhamos deparado com ele. O medo protege-nos. Ele funciona como uma espécie de aviso para nos precavermos de perigos reais. A própria sobrevivência da espécie ocorreu por ter, como aliado, o medo.

Sabendo quais as ações e objetivos a serem alcançados o medo atua como regulador da inteligência que é estimulada no sentido da melhor escolha, visando evitar o fracasso das metas estipuladas.



Mudar de hábitos, de profissão ou até o percurso para o trabalho está ao alcance de todos, promove oportunidades e fomenta a felicidade. Mas, para muita gente, o dia-a-dia está recheado de mudanças que inquietam, das situações mais simples às mais complexas.

Sair da zona de conforto e aceitar os acontecimentos novos pode ser um desafio recompensador. Haverá melhor altura para pensar nisso do que o início de um novo ano? Há quem diga que, para melhor, muda-se sempre.

“A mudança implica sair da nossa zona de conforto – que já conhecemos, onde tudo é previsível e onde temos a sensação de estarmos bem.”

Mas da teoria à prática vai uma grande distância – sobretudo para quem não consegue enfrentar as mudanças com facilidade. Nesta dualidade de sentimentos, surgem por vezes sintomas físicos que atrapalham as vantagens que as mudanças podem acarretar. Quem não se lembra de ter sentido algum nervosismo ou receio antes de um exame importante para a faculdade ou de uma entrevista de emprego? O problema intensifica-se quando o medo se perpetua e nos impede de aproveitar oportunidades benéficas. É a chamada resistência à mudança que pode surgir *“como um mecanismo de defesa ou uma ameaça – real ou imaginária – sendo desencadeada uma resposta de medo e de resistência como forma de evitar o perigo”*, diz Cláudia Madeira, psicóloga clínica e da saúde.

Devemos obrigar-nos a explorar o novo, o desconhecido e a esforçarmo-nos por nos adaptarmos e habituarmos a situações diferentes de tudo o que já conhecemos. As situações de mudança exigem que nos preparemos para lutar e esforçar por novas adaptações e mudanças.

O medo da mudança é fruto da evolução da espécie humana e da necessidade de sobrevivência de outros tempos. *“No princípio da humanidade, o homem das cavernas confrontava-se constantemente com situações de mudança, e a mudança e o desconhecido estavam normalmente associados ao perigo. Atualmente, apesar de as situações de mudança já não estarem associadas ao risco, continuamos a sentir o medo do desconhecido quando alguma coisa está prestes a mudar, porque foi esse medo que outrora nos protegeu dos perigos e nos permitiu sobreviver.”*



“Quando as pessoas resistem e têm medo de mudar impedem-se a si próprias de evoluir como seres humanos, não permitindo desenvolver novas capacidades e competências – e, sem se darem conta, perdem oportunidades de se tornarem pessoas mais felizes.”

“Temer o desconhecido, em crianças e adolescentes, pode efetivamente protegê-los de eventuais perigos reais.” O processo pode não ser simples à partida pelo que pode procurar adotar um estilo de vida que promova a mudança de rotinas e a experimentação de novos hábitos diários.

Mas, ele próprio, o medo, pode ser um bom aliado quando exerce *“uma função adaptativa; no sentido em que temer o desconhecido, em crianças e adolescentes, pode efetivamente protegê-los de eventuais perigos reais”*, acrescenta a especialista.

Quando as crianças demonstram uma grande incapacidade para lidar com novas situações e para vencer o medo é importante que *“os pais deem o exemplo, uma vez que, na generalidade, pais ansiosos geram filhos ansiosos”*.

Por outro lado, a partir do momento em que o medo e a ansiedade associados à resistência à mudança têm frequência, intensidade e duração tais que provoquem mal-estar significativo e interfiram na vida diária da pessoa podem gerar *“problemas psicológicos, nomeadamente perturbações de ansiedade”*.

Uma das estratégias para enfrentar a resistência à mudança consiste precisamente em mudar os padrões de pensamento que dizem respeito a determinada situação, ou seja, procurar ter uma perspetiva positiva sobre a mesma, devemos evitar dizer frases negativas e desistir à primeira dificuldade.

“Eu não vou conseguir” ou *“Não sou capaz”* são expressões que não devem caber no nosso dicionário. Há que acreditar em si próprio, *“antecipar e preparar-se para enfrentar eventuais obstáculos e/ou dificuldades que possam surgir; estabelecer pequenos passos para a mudança e desenvolver planos sobre como executar esses diferentes passos para alcançar a meta da mudança.”*



Se já conseguimos ter este domínio sobre os nossos medos, porque será que ainda há professores que têm medo de abrir a sala de aula?

Todos erramos, todos fazemos bem e todos precisamos de ajuda. Qual o problema, porquê tanta insegurança? Desenvolver um ensino cooperativo será por em causa a sua autoridade? Não nos parece, pois todos reconhecemos que o saber é uma obra coletiva. Só os monges vivem isolados e desde o tempo de Galileu e de Descartes que o “magíster dixit” foi claramente posto de lado.

O termo "supervisão" encontra, em Portugal no domínio da educação, segundo a perspetiva de Vieira (1993), alguma resistência quanto à sua aceitação, porque se encontra associado a conceitos, utilizados em outros contextos, como "chefia", "imposição" diremos até “obrigação” e "autoritarismo". A tradição de supervisão em Portugal, segundo Vieira (1993, p. 60), “é de natureza prescritiva e confere ao supervisor o papel dominante na tomada de decisões sobre quem faz o quê, para quê, como, onde e quando”, parecendo portanto faltar uma dimensão de colaboração no processo superviso. Esta autora refere, igualmente, que em Portugal não é proporcionado ao professor aceder a informação e a construir conhecimento sobre supervisão, restando-lhe a passividade e o total desconhecimento sobre o seu próprio papel ou o enquadramento concetual das práticas, sentindo-se, assim, desconfortável nesse papel. A mesma autora aponta para a necessidade de existir uma reflexão conjunta, supervisor/professor sobre formas de conceção, organização e gestão do processo de supervisão. O clima organizacional da escola tem, neste contexto, um papel importante na definição dos estímulos à atividade dos professores. Numa escola em que o clima organizacional seja colaborativo, toda a comunidade beneficiará da presença de professores em e com formação, assim como da presença de supervisores, reforçando a "autonomia profissional", ou seja, na perspetiva de Nóvoa (1991, p. 524), beneficiando de uma "capacidade própria para produzir conhecimento científico, para conceber os instrumentos técnicos mais adequados e para decidir das estratégias concretas a pôr em prática". Uma estratégia utilizada na formação reflexiva e ecologicamente enquadrada é a da observação e, em concreto, a observação colaborativa

. É fundamental que os docentes saiam do isolamento a que têm estado votados e adotem uma postura de abertura, de forma a encarar a supervisão como uma atividade colaborativa.



Esse isolamento, que ainda é considerado como algo natural na profissão docente, tem vindo a ser cada vez mais criticado. Rosenholtz (1989), citado por Hargreaves (1998, p.189), afirma: “Tal como a ostra que neutraliza um grão de areia irritante, cobrindo-o com camadas de pérola, os professores isolados parecem cobrir as suas dúvidas e inadequações irritantes com camadas desconfortantes de ilusão pessoal”.

Várias investigações têm demonstrado que o isolamento dos professores é um obstáculo para o seu desenvolvimento profissional. No entanto, ainda não foi verdadeiramente ultrapassada a postura individualista e isolada dos professores. Consideramos que, apesar de se ter vindo a verificar a verbalização de dificuldades que cada um vai enfrentando no seu espaço aula, nomeadamente a nível do comportamento dos alunos, parece-nos que não existe uma atitude proactiva, no sentido de se encontrarem vias de melhoria, num trabalho colaborativo inter pares. Torna-se necessário que os docentes, a partir do feedback e da reflexão que advêm da observação de aulas, cruzem olhares e colaborem em ações de melhoria



CAPITULO VI

7. Autonomia e Lideranças Intermédias

No nosso país, tem-se verifica-se uma gradual, mas lenta, adesão ao tipo de prática que vimos referindo. A progressiva mudança de atitude tem-se verificado mais por imperativos da tutela do que propriamente da constatação da necessidade da sua implementação de forma voluntária. Esta afirmação poderá ser corroborada a partir da análise dos relatórios produzidos pela IGEC. A atitude de resistência à supervisão é compreensível, pois, tal como já afirmámos, a exposição das práticas de um professor ao olhar crítico dos outros poderá ser encarada como uma admissão de falta de confiança em si mesmo.

Para que haja partilha de saberes, temos de criar condições, reconhecendo que há sempre alguém que pode ser melhor ou diferente na abordagem de determinados conteúdos, que não representa qualquer perda de autoridade, antes pelo contrário, abrir a sala de aula é abrir-se ao conhecimento, à colaboração e à partilha. É reconhecer que os seus alunos têm direito ao melhor.

A ação supervisora, sendo complexa e rica, não recai apenas no trabalho burocrático do quotidiano das escolas. Assim, e espalhando-se para além do espaço físico de um gabinete, o exercício desta função requer fundamentalmente a competência humana. Em diferentes abordagens e autores, a compreensão empática, a necessidade de o supervisor se conseguir colocar no lugar oposto, e, fundamentalmente, a capacidade em conseguir identificar e acionar problemas e soluções, respetivamente, são traços de personalidade e competências que um supervisor necessita.

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão das escolas, visa reforçar a participação das famílias e das comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino, favorecer a constituição de lideranças fortes e reforçar a autonomia das escolas. Este decreto-lei vem completar o quadro de mudanças introduzidas na organização e na autonomia dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.



Com o objetivo de reforçar a participação das famílias e das comunidades, promovendo a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais, institui-se um órgão de direção estratégica designado por Conselho Geral. Neste órgão colegial de direção têm representação o pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação (e também os alunos, no caso dos adultos e dos estudantes do ensino secundário), as autarquias e a comunidade local, nomeadamente representantes de instituições, organizações e atividades económicas, sociais, culturais e científicas.

Para garantir condições de participação a todos os interessados, nenhum dos grupos representados pode ter a maioria dos lugares, tendo de ser observadas algumas regras elementares na composição deste órgão. Cabe ao Conselho Geral a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (regulamento interno), as decisões estratégicas e de planeamento (projeto educativo e plano de atividades) e o acompanhamento e fiscalização da sua concretização (relatório anual de atividades). Este órgão dispõe, ainda, da competência para eleger e destituir o diretor que, em consequência, terá de lhe prestar contas. A criação do cargo de diretor está estreitamente relacionada com o segundo objetivo, que consiste em reforçar a liderança das escolas, uma das medidas mais relevantes na reorganização do regime de administração escolar.

O reforço da liderança das escolas pressupõe que em cada estabelecimento de ensino exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa.

Coadjuvado por um subdiretor e por um pequeno número de adjuntos, o cargo de diretor constitui-se, assim, como um órgão unipessoal e não como um órgão colegial.

Ao diretor é confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica, assumindo, para o efeito, a presidência do conselho pedagógico. Por esse motivo, o diretor terá de ser um professor do ensino público, particular ou cooperativo, qualificado para o exercício destas funções, seja pela formação ou pela experiência na administração e gestão escolar.



O diretor é selecionado através de um concurso, com critérios transparentes, para cumprir um mandato de quatro anos.

Para conferir mais eficácia, mas também maior responsabilidade ao diretor, é-lhe atribuído o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e de supervisão pedagógica.

O reforço da autonomia das escolas, que constitui o terceiro objetivo deste novo regime jurídico, está estreitamente relacionado com a responsabilidade e com a prestação de contas. Neste sentido, o decreto-lei estabelece um enquadramento legal mínimo, determinando apenas a criação de algumas estruturas de coordenação de primeiro nível (departamentos curriculares) com assento no conselho pedagógico e de acompanhamento aos alunos (conselhos e diretores de turma). De resto, é dada às escolas a faculdade de se organizarem, de criarem estruturas e de as fazerem representar no conselho pedagógico.

A prestação de contas pressupõe, por um lado, a participação dos interessados e da comunidade no órgão de direção estratégica e na escolha do diretor, e por outro lado, o desenvolvimento de um sistema de autoavaliação e de avaliação externa das escolas. O novo diploma mantém o princípio da contratualização da autonomia quanto à possibilidade de transferência de competências, flexibilizando e deixando para regulamentação posterior os procedimentos administrativos necessários.

A transferência de competências tem de estar sempre associado à avaliação externa, assente no princípio da responsabilidade e da prestação de contas pelos recursos utilizados no serviço público.

Com este diploma, procura-se reforçar a liderança das escolas, o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar. Sob o regime até agora em vigor, emergiram boas lideranças e até lideranças fortes e existem até alguns casos assinaláveis de dinamismo e continuidade. Contudo, esse enquadramento legal em nada favorecia a emergência e muito menos a disseminação desses casos. Impunha-se, por isso, criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças fortes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa. A esse primeiro responsável poderão ser imputadas as responsabilidades pela prestação do serviço público de educação e pela gestão dos recursos públicos postos à sua disposição.



Este objetivo concretiza-se no presente decreto-lei pela criação do cargo de diretor, coadjuvado por um pequeno número de adjuntos, mas constituindo um órgão unipessoal e não um órgão colegial.

Nesta linha de pensamento, Lima (2008) enuncia: nas instituições de maior dimensão e no ensino secundário, a delegação das responsabilidades de liderança pode ser ainda mais importante do que nas outras, concretizando-se através da instituição de lideranças intermédias atuantes. A este respeito, a intervenção dos coordenadores de departamento na liderança e na gestão da escola pode ser particularmente importante. Isto implica o reconhecimento de que a eficácia depende, também, da existência de papéis de liderança aos diferentes níveis da organização. (p. 196) Oliveira (2000) coloca em relevo o gestor pedagógico intermédio emergente das recentes alterações na legislação. A autora defende que o desenvolvimento da autonomia da escola passa pela atribuição de poderes de liderança e de decisão aos atores educativos que desempenham funções de gestão intermédia na escola entre estes o Coordenador de Departamento, como órgão de gestão intermédia da organização escolar imbuído de algum poder sobre os pares, assumindo perante estes um papel de supervisão e liderança.

Para Oliveira (2000, p. 48), o gestor intermédio é *“um ator educativo que, pela posição que ocupa no contexto da comunidade escolar, tem a possibilidade de reconhecer os desequilíbrios e as disfunções do sistema escolar e tem a autonomia e legitimidade para promover medidas de apoio e de correção, tendentes à melhoria do desempenho dos professores, com a finalidade última de promover o sucesso educativo”*.

O gestor intermédio configura-se assim como um elemento que possui algum grau de autonomia e poder para desenvolver medidas conducentes à melhoria da qualidade do desempenho profissional dos docentes, visando a promoção do sucesso educativo. Deve também ter capacidade para detetar e corrigir desequilíbrios e disfunções do sistema escolar. Espera-se que os Coordenadores apoiem e orientem os docentes no desempenho das suas tarefas e que coordenem e avaliem os projetos e atividades pelos quais são responsáveis. Neste contexto a supervisão escolar, como já foi referido anteriormente, surge *“(…) associada a práticas de planificação, organização, liderança, apoio, formação e avaliação”* (Oliveira, 2000, p. 51), que ao incidir sobre a organização escolar, visa a mobilização de todos os profissionais numa ação conjunta e interação dinâmica com a finalidade da consecução dos objetivos da escola.



Para Formosinho (1985), citado por Sá (1997, p.7) *“as estruturas pedagógicas de gestão intermédia compreendem a coordenação das atividades dos professores da mesma disciplina (coordenação interdisciplinar vertical) e a coordenação das atividades dos professores do mesmo agrupamento de alunos (coordenação interdisciplinar horizontal). (...) A designação intermédia decorre do facto de se situar entre a gestão geral ou de topo (conselho diretivo e conselho pedagógico) e o nível de ensino em contacto, os alunos e os pais.”*

O Departamento Curricular assume um papel importante na vida das escolas principalmente no que respeita às vivências profissionais dos professores, constitui um contexto privilegiado de interações, de colegialidade, de colaboração, de participação e da prática da supervisão nos estabelecimentos de ensino.

Acompanhando as tendências de outros países, a administração da educação em Portugal sofreu várias mudanças ao longo das últimas décadas. Um dos conceitos mais referidos, transversal a grande parte destas mudanças, é o da autonomia das escolas. Se, a partir de 1987 os discursos políticos incluem simultaneamente os conceitos de desconcentração e autonomia das escolas, é perceptível que esta última tem sido, em grande parte, apenas retórica. Atente-se no facto de, ao mesmo tempo que se produzem O Estado e a Autonomia das Escolas 24 normativos no sentido de “reforçar a autonomia “ das escolas, legisla-se no sentido de desconcentrar a administração da educação, criando serviços de proximidade às escolas. Esta desconcentração caracteriza-se pela existência de serviços locais da administração que multiplicam a presença do poder central e mantêm a possibilidade de controlo indireto. Com a extinção dos serviços regionais, operada pela entrada em vigor do Decreto-lei nº 125/2011, de 29 de Dezembro, irá o país assistir a um efetivo reforço da autonomia das escolas ou, pelo contrário, irá assistir-se ao retorno a uma administração centralizada do sistema educativo, com todos os riscos que tal acarreta, sobretudo de paralisação do sistema, por demora na tomada de decisão, pela distância entre decisores e executores das decisões

Segundo Alarcão (2001), a supervisão tem incidido principalmente no professor em formação inicial, todavia, esta prática deve ser repensada e, tendo em conta a atual conjuntura, adquirir uma dimensão coletiva para a melhoria de objetivos comuns a uma escola, a um projeto educativo. No domínio da supervisão escolar temos a coordenação, apoio e decisão nas áreas pedagógicas, curriculares e de desenvolvimento profissional dos



professores e outros agentes educativos. Pretendendo-se que este processo passe também pela autonomia das escolas, a atribuição de poderes de liderança aos agentes educativos e a consequente emergência do gestor intermédio, são pontos essenciais e conducentes a esta autonomia. Esta conceção traz para o nosso quotidiano a necessidade de práticas de supervisão até agora negligenciadas. Na legislação recente já está consagrada esta mesma ideia: A afirmação desta escola de qualidade passa necessariamente pelo reforço da autonomia dos estabelecimentos de educação e de ensino (...) e depende, em grande medida, da criação de condições para o exercício de tal autonomia, designadamente, do domínio da formação de pessoal docente devidamente qualificado para o exercício de cargos e funções de administração e de gestão das escolas. (Despacho Conjunto n.º 198/99).

A própria legislação acentua as responsabilidades das estruturas de gestão intermédia, bem como a adequada formação destes para o desempenho desses cargos.

Assiste-se assim à emergência daquele que, etimologicamente, é o administrador de bens alheios, estabelecendo ligações no que toca à prática de ensinar: Gestor, do latim *Gestore*, s.m. gerente; administrador de bens alheios; Pedagogia, do Lat. *Paedagogia*, s.f. teoria da educação; profissão ou prática de ensinar, lecionar, estudo dos ideais de educação, segundo uma determinada conceção de vida, e dos processos mais eficientes para concretizar esses ideais; Intermédio, do Lat. *Intermediu*, s.m. o que estabelece relação entre duas coisas, medianeiro, intervenção) Analisando o atual diploma é possível afirmar que ao gestor intermédio são atribuídas competências de formação, supervisão e avaliação. Deste modo, terão de ser profissionais com qualificação e formação adequadas ao desempenho destas tarefas.

Segundo Sergiovanni (1991), as listas de competências foram aparecendo para marcar o lugar da Administração Educacional, onde se perfilam dez categorias de competências que apontam para uma gestão especializada. São elas:

- a) Comportamentos de liderança;
- b) Proficiência na comunicação;
- c) Capacidade de liderar grupos;
- d) Capacidade de lidar com o currículo e com a instrução;
- e) Capacidade de levar professores e alunos a obter bons resultados;
- f) Competências de avaliação, de organização e de lidar com as políticas locais e nacionais (p.18- 21).



- g) Competências interpretativas – capacidade de apreender o real, nas suas diferentes vertentes sociais, culturais, humanas, políticas, educativas;
- h) Competências de análise e avaliação – de acontecimentos, projetos, atividades e desempenhos;
- i) Competências de dinamização de formação – conhecer aprofundadamente as carências formativas da organização e fomentar ações de formação na base da aprendizagem colaborativa;
- j) Competências relacionais – boa capacidade de comunicação com os outros e gestão eficaz de conflitos.

Segundo o mesmo autor as listas de competências mais recentes são mais descritivas e valorizam as que se encontram ligadas à aprendizagem e ao ensino.

A crescente relevância da gestão intermédia e da sua importância é defendida por vários autores, verificando tratar-se de um papel exigente, requerendo um conjunto alargado de competências. Assim, a título conclusivo, e muito à semelhança do desejo expresso por Alarcão (2003), o modo como os adultos aprendem e se desenvolvem, a gestão de recursos e estratégias, as técnicas de observação, avaliação e dinâmicas de grupo, bem como o desenvolvimento curricular, são aspetos que um supervisor deve conhecer. Porém, e apesar de os atuais normativos apontarem para a referida dimensão colegial, serão os agentes educativos os principais mentores desta mudança.

Pede-se ao supervisor e à supervisão ajuda e apoio ao professor ao longo da sua caminhada profissional, de modo que este se torne melhor professor e que, ao mesmo tempo, os seus alunos também se desenvolvam e aprendam. Assim, a supervisão e o supervisor devem ser pensados numa perspetiva formativa, facilitadora e reguladora, de modo que se promova uma relação de mútua confiança, para que o professor seja participante, responsável e ativo no seu processo de desenvolvimento.



II Parte - Estudo Empírico



Capítulo VII

8. Objetivos da investigação

Perante a problemática acima mencionada delineamos três objetivos para o presente estudo, que têm por finalidade orientar a investigação e responder à pergunta acima formulada. Deste modo, pretende-se: (1) Conhecer os princípios e as práticas da supervisão pedagógica; (2) Conhecer o impacto das práticas de supervisão pedagógica no desenvolvimento e na qualidade profissional dos professores e; (3) Saber, se a supervisão se traduz em mudanças dentro da sala de aula, porque existe medo de ser supervisionado?

O objetivo primordial deste estudo é verificar em que medida a supervisão e as medidas supervisivas são recursos fundamentais para a construção da identidade do conhecimento profissional, no desenvolvimento pessoal e social dos docentes. Tentaremos também analisar e descrever os modelos supervisivos que surgem dentro das escolas como ações dinamizadoras de diversas práticas de trabalho colaborativo. Assim, a Supervisão Pedagógica terá um papel pró-ativo na organização social da escola e, um papel de mediação entre profissionais. Num sentido mais restrito, a Supervisão Pedagógica será uma plataforma comum de reflexão, aprendizagem e integração de saberes e competências quer numa dimensão pedagógico-didática quer numa dimensão prático-moral. A interação partilhada é a via privilegiada da co construção de conhecimento e da identidade profissional dos professores.

9. Abordagem metodológica

Tendo em conta a problemática, a natureza dos objetivos a atingir e o enquadramento do presente estudo, decidimo-nos por um estudo de cariz qualitativo - um estudo exploratório - baseado na elaboração de entrevistas semiestruturadas, gravadas e transcritas, feitas a docentes supervisores e supervisionados.

Este estudo tentará refletir a realidade de dois Agrupamentos distintos tanto culturalmente como socialmente.



O meio onde estes dois Agrupamentos estão inseridos não poderiam ser mais díspares quanto à sua realidade escolar.

Optamos pela entrevista semiestruturada por nos parecer mais adequada neste contexto e por permitir maior segurança ao investigador. Esta foi conduzida através de um guião onde se encontram algumas questões gerais que vão sendo exploradas mediante as respostas dadas pelo entrevistado.

Na entrevista semiestruturada, o investigador tem uma lista de questões ou tópicos a ser cobertos (guião de entrevista), mas a entrevista em si permite uma relativa flexibilidade. As questões podem não seguir exatamente a ordem prevista no guião e poderão, inclusivamente, ser colocadas questões que não se encontram no guião, em função do decorrer da entrevista. Mas, em geral, a entrevista seguirá o que se encontra planeado.

As entrevistas semiestruturadas (ou semidirectas, de acordo com Quivy *et al.*, 2003), apesar do guião elaborado pelo entrevistador, permitem que o entrevistado tenha alguma liberdade para desenvolver as respostas segundo a direção que considere adequada, explorando, de uma forma flexível e aprofundada, os aspetos que considere mais relevantes.

Entre as principais vantagens das entrevistas semiestruturadas, contam-se as seguintes: (i) A possibilidade de acesso a uma grande riqueza informativa (contextualizada e através das palavras dos atores e das suas perspetivas); (ii) A possibilidade do/a investigador/a esclarecer alguns aspetos no seguimento da entrevista, o que a entrevista mais estruturada ou questionário não permitem; (iii) É geradora, na fase inicial de qualquer estudo, de pontos de vista, orientações e hipóteses para o aprofundamento da investigação, a definição de novas estratégias e a seleção de outros instrumentos.

Assim o presente trabalho apresenta uma abordagem de investigação qualitativa, uma vez que este tipo de investigação dá mais ênfase à descrição e à compreensão dos fenómenos sociais através da interpretação do seu sentido, na realidade onde se inserem. Tal como refere Afonso (2005), “a investigação qualitativa preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade.” (p.14)

A investigação qualitativa ocupa-se preferencialmente dos estudos dos processos – casos dirigidos a estudos em profundidade, estabelecendo uma relação direta com os sujeitos observados.



Quanto à tipologia de pesquisa, optamos por elaborar um estudo exploratório. Esta tipologia de investigação é descrita como um estudo preliminar que tem como principal objetivo a aproximação do investigador com o objeto de investigação, de modo a permitir um estudo posterior mais profundo e preciso (Theodorson e Theodorson, 1970). Por outro lado, este tipo de estudo permite o recurso a uma variedade de técnicas, geralmente com uma pequena amostra (Theodorson e Theodorson, 1970), o que se adequava aos meios disponíveis. A investigação exploratória é igualmente ideal para desenvolver ou aperfeiçoar hipóteses, ou para testar e definir os métodos de recolha de dados.

Segundo Babbie (1986) o estudo exploratório permite aliar as vantagens de se obter os aspetos qualitativos das informações à possibilidade de quantificá-los posteriormente. Esta associação permite a complementaridade, possibilitando uma melhor compreensão do fenómeno em estudo.

Uma das características da pesquisa exploratória reside na especificidade das perguntas, o que é feito desde o começo da pesquisa, como única maneira de abordagem. Esta abordagem permite, a partir das perceções dos docentes participantes, perceber quais são os efeitos da supervisão pedagógica nas dinâmicas de trabalho dos professores e na mudança de práticas dentro da sala de aula.

Uma vez que o presente estudo envolve uma temática complicada e ainda bastante recente e repleta de controvérsia, optou-se por recorrer a entrevistas semiestruturadas para a recolha de dados, o que implicou a utilização de análise de conteúdo para o tratamento das mesmas.

De acordo com Romero podemos definir análise de conteúdo como a “utilização de métodos, técnicas e instrumentos que, indistintamente, são usados pelos investigadores da informação e da comunicação para analisar e explicar objetiva, sistemática, quantitativa e qualificativamente as formas e os significados das ideias, palavras, imagens e factos atuais que, protagonizados e difundidos pelo homem, podem provocar – e realmente provocam – reações sociológicas e psicológicas nas audiências que são recetoras daquelas ideias, palavras, imagens e acontecimentos (Romero, 1991, p.15).



Deste modo, a análise de conteúdo pode ser resumidamente descrita como uma técnica de investigação científica privilegiada pelas ciências sociais, que procura “combater” a natural subjetividade característica destas ciências (Bardin, 2004).

A análise de conteúdo pode ser aplicada a quase todas as formas de suportes comunicacionais. Não obstante, toda a análise de conteúdo genericamente se processa mediante as mesmas etapas: (1) Definição dos objetivos e do quadro de referência teórico; (2) Constituição de um corpus; (3) Definição de categorias; (4) Definição de unidades de análise; (5) Quantificação (não obrigatória); (6) Interpretação dos resultados obtidos (Bardin, 2004).

Em suma, o presente estudo exploratório caracteriza-se pela sua metodologia qualitativa, utilizada com recurso à técnica de análise de conteúdo efetuada às entrevistas semiestruturadas realizadas no processo de recolha dos dados

10. Caraterização dos objetos de estudo-Agrupamentos

O AST constituiu-se no ano letivo 2003-2004 e integra atualmente a escola sede EB e mais outros quatro estabelecimentos do ensino básico. A partir do ano letivo 2008-2009, a escola sede inaugurou as novas instalações, um projeto de reedificação do edifício escolar previsto em três fases. No mesmo ano, o Agrupamento passou a assegurar a lecionação do 3º ciclo. O Agrupamento possui duas unidades de apoio especializado para alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita (abrangidos pelo Decreto Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro).

Regista-se a presença de alunos de 16 países diferentes em que os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa contribuem com o maior contingente de alunos oriundos de países estrangeiros. Este traço justifica a atenção dada às estratégias em desenvolvimento no âmbito do ensino e da aprendizagem do português como língua não materna e sustentam a implementação de atividades que promovam o bom uso da língua portuguesa. Daí resulta, por exemplo, a necessidade de integrar um número expressivo - ainda que variável ao longo do ano letivo - de alunos na ação PLNM. Registam-se alguns casos de possível abandono escolar, problema transversal a todos os ciclos, tratando-se de alunos dos quais não se sabe



o paradeiro, não sendo possível localizá-los nas residências indicadas ou base de dados de instituições locais, o que obriga a mantê-los como inscritos o que contribuiu para justificar o facto de a escola integrar o programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) a adesão ao programa TEIP permitiu ao Agrupamento beneficiar de um acréscimo de técnicos em serviço nas escolas, com um trabalho que se tem revelado uma importante mais-valia.

No ano letivo 2016/17, ano a que se reporta a presente investigação, a escola tinha 1284 alunos matriculados e no sentido de corresponder às suas necessidades, a escola, sede de Agrupamento, propõe um amplo leque de ofertas educativas que engloba, além de cursos do Ensino Regular, Percursos Curriculares Alternativos; Cursos de Formação e Educação e Programa Integrado de Educação e Formação.

No Agrupamento trabalham 122 professores, 72 têm vínculo à carreira. No 1º e 2º ciclo a estabilidade do pessoal docente contrasta com a mobilidade a que ficam sujeitos, anualmente, a educação pré-escolar e o 3º ciclo.

O Agrupamento ST vem desenvolvendo alguns projetos cuja avaliação positiva, considerando o grau de participação dos alunos e os resultados alcançados face aos objetivos definidos, aponta para a sua continuidade: Desporto Escolar; Eco escolas; Educação para a Saúde; Musicoterapia; Educação Física Adaptada.

Em cada ano escolar são avaliadas as atividades desenvolvidas e estudados novos projetos, que são concretizados sempre que se constituem como um benefício pedagógico e é possível criar as condições (logísticas e pedagógicas) para que tal aconteça.

O Agrupamento tem desenvolvido um conjunto de ações, no âmbito da formação do pessoal docente e não docente, com um peso muito significativo nas ações regularmente realizadas no Agrupamento Têm sido realizados encontros, seminários e debates sobre diversos temas, designadamente no âmbito da Educação Especial, indisciplina, estratégias de ensino, avaliação interna e saúde escolar, tendo algumas destas ações decorrido em colaboração com parceiros antes referidos.

No âmbito das ações do programa TEIP e com a colaboração do Perito Externo, foi possível realizar, nos últimos anos letivos, ações específicas dirigidas aos professores do 1º ciclo e aceder a outras promovidas pela Universidade Católica do Porto.

O seu Projeto Educativo de carácter estruturante exigiu que a sua construção fosse a mais participada possível., a Direção apelou à colaboração alargada da comunidade educativa, no



fornecimento de contributos dos seus mais variados representantes, para que todos se pudessem rever no projeto e para que o documento configurasse o mais possível a resposta adequada à sua realidade concreta. Nele estão inscritos os objetivos principais desta organização: Garantir rigor e eficiência no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, visando a qualidade e o sucesso; Cultivar o empenho o rigor e a qualidade no trabalho desenvolvido; Otimizar o trabalho colaborativo nos órgãos e estruturas educativas; Promover o desempenho de competências sociais e relacionais; Fomentar a participação construtiva e responsável de todos os membros da (e na) comunidade educativa; Garantir rigor e eficiência no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, visando a qualidade e o sucesso; Promover o desempenho de competências sociais e relacionais; Otimizar o trabalho colaborativo nos órgãos e estruturas; Cultivar o empenho, o rigor e a qualidade no trabalho desenvolvido; Fomentar a participação construtiva e responsável de todos os membros da (e na) comunidade educativa e Celebrar protocolos com entidades/instituições cujos interesses sejam convergentes com os do Agrupamento.

No âmbito do Plano de Acompanhamento da IGEC, desenvolveu-se no último triénio um conjunto de práticas de referência com foco na organização do trabalho de sala de aula, identificadas e validadas pelos professores, que têm dado indícios positivos quanto à melhoria do trabalho na sala de aula – diversificação das práticas de avaliação formativa e de estratégias de ensino e de aprendizagem.

Ao nível das estruturas de coordenação e de supervisão, esta organização tenta, consolidar e evoluir nas práticas de trabalho colaborativo que beneficiem o processo de ensino e de aprendizagem com vista à melhoria dos resultados e da sua qualidade.

O ANTO dada a sua localização geográfica privilegiada, junto de Lisboa e na margem norte do rio Tejo, tem sido desde tempos remotos um espaço atrativo para a fixação de populações de diferentes origens. A densidade populacional resulta em grande parte da sua acessibilidade à cidade de Lisboa e dedica-se particularmente ao sector terciário, seguido do secundário.

Nele existe uma Unidade de Ensino Estruturado para alunos (1.º ciclo) com perturbações do espectro do autismo e uma Unidade de Ensino Estruturado para alunos (2º ciclo).

A grande maioria dos encarregados de educação do Agrupamento tem habilitações de nível secundário e superior em quase todas as escolas desta organização



As percentagens de insucesso nos três ciclos do ensino básico são pouco significativas mas, conseguimos observar uma menor percentagem de sucesso nas disciplinas de Matemática e Inglês de 2.º ciclo e na disciplina de Matemática de 3.º ciclo.

Nesta organização encontramos uma ação diversificada das Bibliotecas Escolares/Centros de Recursos; Empenho e motivação das lideranças intermédias em torno das finalidades traçadas no Projeto Educativo; Enfoque dado à dimensão desportiva, sustentado pela grande diversidade de parcerias existentes e Abertura para integrar projetos na área da educação.

O Agrupamento disponibiliza, aos alunos dos 2.º e 3.º ciclos, disciplinas de oferta de escola e de oferta complementar. Esta oferta procura desenvolver a formação integral dos alunos, permitindo-lhes articular e integrar saberes de diversas áreas curriculares.

No ano 2013/2014, desenvolveu um programa estruturante para todos os anos do ensino básico, de modo a permitir a transdisciplinaridade e transversalidade disciplinar/temática. O Agrupamento tem vindo a desenvolver currículos adaptados às especificidades de cada aluno e a aplicar estratégias pedagógicas que fomentam a participação dos discentes junto dos pares, incentivando-os a frequentarem as salas de aula, acompanhados pela respetiva professora de educação especial.

Estas unidades têm um protocolo de cooperação com a APPDA – Associação Portuguesa para as Perturbações do Desenvolvimento e Autismo, que disponibiliza técnicos especializados, projetos e oficinas adequados aos processos de aprendizagem destes alunos, permitindo desta forma vivências e experiências que facilitam o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e vocacionais.

Os projetos são abrangentes, integradores e transversais, devendo desenvolver-se em cada escola segundo a sua especificidade, tendo em conta o nível etário dos seus alunos. Os projetos devem considerar o desenvolvimento de competências de cidadania ativa, competências artísticas, científicas e tecnológicas, o uso otimizado dos recursos naturais, a sustentabilidade, a atenção à saúde e à prática desportiva escola-sede, três escolas do ensino básico, uma das quais com os 1.º e 2.º ciclo, e dois jardins-de-infância o Agrupamento é frequentado por 1885 alunos:

O Agrupamento é frequentado por 7% de alunos estrangeiros, sendo mais representativos os de nacionalidade brasileira (4%). No âmbito da ação social escolar, 74% não beneficiam de



auxílios económicos. Dos pais e das mães dos alunos do ensino básico e do ensino secundário, 32% e 31% têm, respetivamente, habilitações de nível superior, enquanto 30% e 35% possuem o ensino secundário. Quanto à sua ocupação profissional, 37% e 42%, de uns e de outros, desempenham funções de nível superior e intermédio.

Dos 153 docentes que integram o Agrupamento, 75% pertencem aos quadros e 80% têm 10 ou mais anos de serviço, o que indicia bastante experiência profissional. O pessoal não docente é composto por 62 trabalhadores: nove assistentes técnicos, uma chefe de serviços de administração escolar, uma técnica superior (psicóloga) e 51 assistentes operacionais.

Quando comparado com as outras escolas públicas, o Agrupamento, embora não seja dos mais favorecidos, apresenta valores nas variáveis de contexto bastante favoráveis sobretudo no que diz respeito à percentagem de alunos que não beneficiam de auxílios económicos no âmbito da ação social escolar e ao número médio de anos de habilitação dos pais e das mães as taxas de conclusão, quando comparadas com as das escolas com variáveis de contexto análogas, situam-se acima dos valores esperados

No plano da oferta complementar, o saber estar, formação cívica, literacias e cidadania assumem particular importância ao incidirem, de forma transversal, na construção de um clima favorável às aprendizagens, condição prévia indispensável ao sucesso educativo.

A participação em programas e projetos locais e nacionais, como é o caso do Desporto Escolar, alargado a todos os ciclos de ensino, tem contribuído para enriquecer a oferta curricular e para promover aprendizagens complementares, fomentar hábitos de vida saudáveis e para notabilizar o Agrupamento, através dos bons resultados alcançados. O mesmo sucede nos domínios ambiental e da educação para a saúde, em que as crianças e os alunos têm sido envolvidos em diferentes projetos e iniciativas. De referir, a participação em ações e campanhas, de cariz solidário, como por exemplo a recolha de bens e de alimentos para instituições e famílias carenciadas, o Banco de Manuais Escolares, bem como a adesão à Operação Nariz Vermelho.

11. Instrumentos de recolha dos dados

Como instrumento de recolha de dados construímos um guião de entrevista semiestruturada a partir de referentes teóricos desenhados com base na literatura pesquisada em articulação



com o conhecimento empírico construído a partir da longa experiência profissional como avaliadora/supervisora e avaliada.

O guião foi aplicado, estruturado, validado e testado com especialistas da área de acordo com as seguintes dimensões: Dimensão A – aspetos formais e questões prévias à realização das entrevistas; Dimensão B – área da formação, níveis de ensino e tempo de serviço; Dimensão C – conceções de supervisão pedagógica docente; Dimensão D – princípios e práticas de supervisão pedagógica; Dimensão E – conceções éticas emergentes da Prática da Supervisão; Dimensão G – impacto das práticas de supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional dos professores e na qualidade da ação educativa. O guião foi estruturado de modo a permitir ao entrevistado expressar as suas perceções referentes ao processo de supervisão docente.

Na dimensão A legitimamos a entrevista com a leitura de um texto a todos os entrevistados dando-lhe a conhecer os objetivos e âmbito deste estudo. Foi assegurada a confidencialidade da recolha e tratamento das informações.

Na dimensão B recolhemos dados relativos à caracterização dos participantes quanto à área de formação inicial, experiência profissional, formação profissional, níveis de ensino que lecionam, área disciplinar, cargos desempenhados e duração dos mesmos.

Na dimensão C, procuramos perceber as conceções dos participantes acerca dos conceitos de supervisão entre pares, suas vantagens e constrangimentos.

Na dimensão D, pretendemos compreender os princípios e práticas da supervisão pedagógica, como foi formalizado o sistema de supervisão pedagógica, que procedimentos de supervisão pedagógica foram adotados pelo coordenador ou supervisor, como é que os coloca em prática, e quais as vantagens e/ou constrangimentos da operacionalização deste modelo.

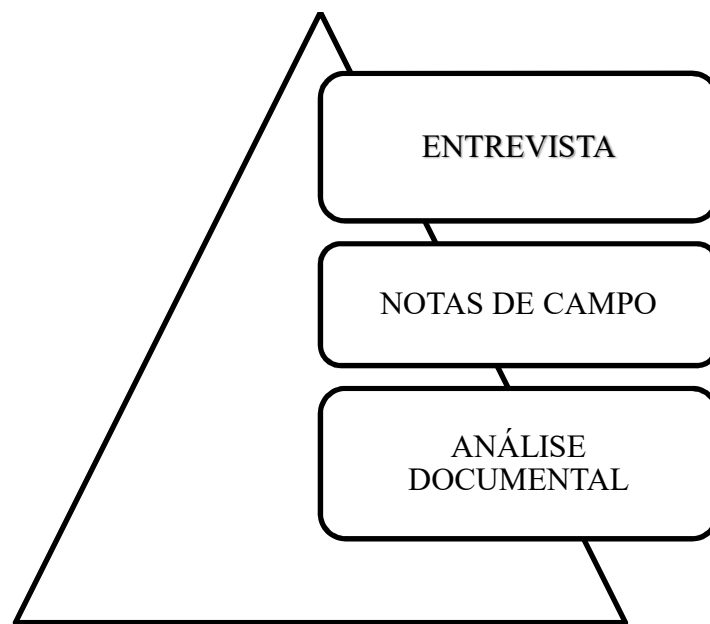


Figura 5- Triangulação de dados. (Fonte: Autora, 2018)

12. Amostragem

A seleção da amostra teve por base algumas características a que demos primordial importância, tais como: experiência profissional, área de formação, idade e formação contínua.

Seguimos o método não probabilístico de amostragem (Bogdan e Biklen, 1994) ou seja, recorreremos a uma amostra não aleatória definida de forma não intencional. O universo foi delimitado por docentes, de dois Agrupamento de escolas da rede pública. Um, situado na margem sul do rio Tejo e outro situado na margem esquerda. Estes agrupamentos integram níveis de ensino, desde a educação pré-escolar ao nono ano.

Os entrevistados foram selecionados por conveniência de entre os grupos de docentes supervisores e supervisionados, mas tendo presente o critério de terem a maior experiência possível na área de supervisão pedagógica.

Segundo Tuckman (2002) “para maximizar a neutralidade do processo e a consistência das conclusões, é útil construir um esquema para as entrevistas” (p. 517). Na elaboração dos guiões, baseados em Estrela (1994, pp. 342-348), a investigadora teve presente o estatuto do



participante a que se dirigiam as questões. Assim, os guiões incluem diferentes tipos de questões, conforme a posição que o participante ocupa no processo de avaliação. Com efeito, todos os participantes têm questões gerais, de âmbito mais alargado, e questões específicas, de acordo com o seu estatuto. Este processo permite-nos “retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (Quivy e Campenhoudt, 1998, p.192), “que conferem espessura às realidades educativas e às outras fontes de informação” (Mogarro, 2005, p. 15).

Após a elaboração dos guiões, fez-se uma abordagem aos professores que se pretendiam entrevistar, dando-lhes conhecimento da problemática a estudar e do objetivo das entrevistas, de modo a sensibilizá-los para a importância da sua participação no estudo. Foi, também, dado conhecimento do protocolo da entrevista, no qual se encontram discriminados os direitos reconhecidos ao entrevistado.

As entrevistas foram realizadas no local de trabalho dos participantes do estudo, “para possibilitar uma maior interação com cada um deles no seu ambiente profissional” Guimarães (2003, p.21), em dia e hora marcada. Em alguns momentos pontuais e sempre que a situação o exigiu e permitiu, foram introduzidas pequenas alterações na ordem das perguntas do guião, para facilitar a sua condução, tentando-se também flexibilizar as questões, respeitando-se a linguagem e as categorias mentais dos entrevistados.

A aplicação das entrevistas decorreu com o máximo cuidado no tocante às questões éticas de preservação da sua confidencialidade e foram dados todos os esclarecimentos necessários à sua realização, tendo havido grande disponibilidade dos participantes, que tornaram este momento muito agradável para entrevistador e entrevistados.

Inicialmente foi solicitada à Direção autorização, para realização deste estudo, tendo sido prestados os respetivos esclarecimentos. As entrevistas tinham a duração previsível de sessenta minutos, mas em alguns casos estenderam-se naturalmente num clima coloquial.

Optamos por realizar a entrevista, aos supervisionados, com a técnica de recolha de informação focus group ou grupos focais para, estimular os participantes a discutir sobre o assunto de interesse comum e realizar um debate aberto sobre um tema em estudo.

O focus group consiste numa técnica de recolha de “informação através da interação grupal sobre um tema definido pelo investigador” (Morgan, 1997:6). Segundo este autor, esta técnica permite aceder a dados que não são facilmente obtidos com a entrevista. Trata-se de uma técnica que tem objetivos de investigação na qual o investigador, recorrendo a um



“estilo de moderação sem dirigido” (Valles, 1997:288), não tem um papel central. Para este autor, uma das vantagens da interação grupal é a “grande possibilidade de exploração e geração de material qualitativo, derivado não tanto da presença de um entrevistador-moderador “(ibidem:304) mas, mais da presença de vários participantes ou atores que, num contexto de grupo, debatem e refletem sobre um assunto que é do interesse de todos. É nesta linha de pensamento que Oliveira e Freitas (1997) reconhecem que “o focus group propicia riqueza e flexibilidade na coleta de dados, normalmente não disponíveis quando se aplica um instrumento individualmente, além do ganho em espontaneidade pela interação entre os participantes” (ibidem:84).

Também Kamberelis e Dimitriadis (2011) concordam com esta posição e referem que o focus group é um método rico na pesquisa qualitativa, vendo-o como um trabalho multifuncional e de reflexividade potenciadora da pesquisa interpretativa, com processos de autorreflexão e de reflexão mútua com o outro.

Esta técnica de entrevista pode ser utilizada com um grupo de pessoas que já se conhecem previamente ou então com um grupo de pessoas que ainda não se conhecem. A discussão em grupo faz-se em reuniões com um pequeno número de participantes, ou seja, de 6 a 8 participantes. Geralmente conta com a presença de um moderador que intervém sempre que achar necessário, tentando focalizar e aprofundar a discussão. A primeira tarefa do moderador é a sua própria apresentação e também uma rápida apresentação do tema que será discutido. Logo após os participantes do grupo devem se apresentar. Neste método de entrevista os participantes levam em conta os pontos de vista dos outros para a formulação de suas respostas e também podem tecer comentários sobre suas experiências e a dos outros (BAUER & GASKELL, 2002). Nas Ciências Sociais não existe um consenso que determina quando este método é mais eficaz que a entrevista individual pois, a escolha do método dependerá sempre da natureza da pesquisa, dos objetivos da pesquisa, dos tipos de entrevistados e também da habilidade e preferência do pesquisador.



13. Grupo de Sujeitos

A escolha dos intervenientes supervisionados neste estudo teve por base a vontade individual de participarem no estudo e já terem sido alvo de supervisão. Os supervisores foram escolhidos porque foram eles a realizar a supervisão dos supervisionados, desempenham funções supervisoras no âmbito da avaliação do desempenho, são Coordenadores de Departamento ou de grupo com larga experiência de supervisão.

São participantes neste estudo 18 docentes dois do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 30 anos e os 58 anos. A formação académica dos professores é bacharelato, complemento de formação, o grau de licenciatura, frequência de mestrado e mestrados em Ciências da Educação e Gestão.

Todos têm uma vasta experiência profissional e registam, igualmente, um elevado número de anos nos agrupamentos. Ao longo do seu percurso profissional têm desempenhado um vasto leque de funções, sendo que a experiência no cargo de coordenador de departamento antecedida pela coordenação de área disciplinar, coordenador de escola ou delegado de grupo é particularmente elevada nas coordenadoras dos departamentos de Ciências, de Línguas e de 1º Ciclo. O desempenho destes cargos permitiu a estes professores uma longa experiência em Conselho Pedagógico. Todos os participantes são professores do quadro de escola.

14. Análise e interpretação de dados

Diferentes técnicas podem ser utilizadas na execução de pesquisas diferenciadas mas, a utilizada com mais frequência nas pesquisas qualitativas no campo da administração, assim como na psicologia, na ciência política, na educação, na publicidade e, principalmente, na sociologia é a análise de conteúdo, uma técnica de análise de dados que em última instância, uma metodologia de interpretação dos dados recolhidos. A análise de conteúdo também apresenta peculiaridades.

Nesse sentido, quando a análise de conteúdo é escolhida como procedimento de análise mais adequado, como em qualquer técnica de análise de dados, em si eles constituem apenas dados



brutos, que só terão sentido ao serem trabalhados de acordo com uma técnica de análise apropriada.

Para Flick (2009), a análise de conteúdo, além de realizar a interpretação após a recolha dos dados, desenvolve-se por meio de técnicas mais ou menos refinadas. A análise estrutura, organiza e sintetiza os dados de modo a facilitar a sua leitura e compreensão com vista à obtenção de respostas para o problema investigado. A interpretação, partindo dos dados reduzidos e estruturados, procura o sentido das respostas estabelecendo as explicações e ligações possíveis a conhecimentos anteriores.

No presente estudo, a análise dos dados foi interpretativa tendo sido privilegiadas como técnicas de tratamento dos dados decorrentes das entrevistas e dos documentos analisados, a análise de conteúdo.

Depois de realizadas as entrevistas fez-se sua transcrição na totalidade para que toda a informação disponibilizada pudesse ser submetida à análise do seu conteúdo. Procedemos à sua transcrição e a uma leitura flutuante que nos permitiu fazer uma primeira abordagem aos aspetos que considerámos pertinentes para o nosso estudo. As sucessivas leituras em profundidade que se seguiram, possibilitaram o desenvolvimento de um conjunto de categorias e de subcategorias que delas decorreu. As categorias de análise foram construídas umas *à priori*, outras *a posteriori*, num processo interativo, misto de dedução e de indução. O conhecimento do contexto permitiu-nos a definição dos temas e das categorias que serviram de base à construção do guião da entrevista. Das muitas leituras dos textos das entrevistas realizadas foram emergindo outras categorias e subcategorias não previstas de início. Os textos foram fragmentados em unidades de registo - “todo o segmento de texto detentor de uma autonomia mínima, com significado” (Peralta, 2005, p. 256) - sendo estas codificadas e agrupadas em indicadores que por sua vez se integraram nas subcategorias que derivaram das categorias consideradas. Os indicadores são proposições ou expressões que pretendem demonstrar sinteticamente as principais características de cada categoria ou subcategoria e expressam o sentido das unidades de registo. Deste processo resultou um quadro com as categorias, as subcategorias, os indicadores, as unidades de registo e as unidades de contexto (o texto das entrevistas) que colocámos em anexo devido à sua dimensão. Neste percurso de análise, tentámos obedecer a critérios de objetividade, pertinência, exaustão, homogeneidade e exclusão mútua (Leite & Terrasêca, 1995).



Em seguida apresentamos o instrumento de análise composto pelas categorias e subcategorias que consideramos das entrevistas aos Supervisores/Coordenadores e em seguida o instrumento de análise das entrevistas aos supervisionados.

Quadro 3- Instrumento de análise das entrevistas aos supervisores/coordenadores. (Fonte: Autora, 2018)

Categorias	Subcategorias	Indicadores
I. Concessões de supervisão pelos coordenadores/Supervisores	1. Supervisão	<ul style="list-style-type: none">- Como função de orientação e coordenação do trabalho de professores.- Como acompanhamento e ajuda.- Como avaliação, inspeção.- Como promotor do trabalho colaborativo.- Como garante de sucesso.
II. Perfil e competências desejáveis no supervisor	2. Perfil do supervisor	<ul style="list-style-type: none">- Competências de reflexão e análise- Detentor de grau académico.- Experiente,- Competências relacionais e comunicativas- Credível, justo.
III. Identificar necessidades de formação para os supervisores/Supervisionado	3. Formação	<ul style="list-style-type: none">- Fez formação- Sente necessidade da formação- Divulga, promove e investe na formação
IV. Práticas de supervisão: potencialidades,	4. Mais-valias da supervisão	<ul style="list-style-type: none">- Promove o desenvolvimento profissional.- Promove a melhoria das práticas letivas.- Aumenta o sucesso dos alunos- Desenvolve o trabalho colaborativo- Promove a articulação- Fomenta laços de respeito e de entreajuda
V. Práticas de observação de aulas	5. Observação de aulas	<ul style="list-style-type: none">-As aulas partilhadas- Partilha de práticas e de materiais- Construção de parcerias- Melhorar metodologias- Coadjuvação- Apoio educativo na sala de aula



		- Prática relevante mas que raramente se usa
VI. Práticas de supervisão: condicionalismos, constrangimentos	6. Condicionantes no desempenho da função	- Falta de formação em supervisão - Conotação com avaliação - Falta de horário atribuído para o exercício da função - Medo - Excesso de trabalho - Falta de interesse dos professores
VII. Divulgação e reconhecimento de práticas potenciadoras de melhorias	7. Boas práticas	- Aulas partilhadas - Observação de aulas - Encontros entre escolas. - Reflexão em departamentos e grupos de ano. - Promoção de encontros, partilhas
VIII. Como Implementar práticas de supervisão	1. a) Sugestões de formas	- Aulas partilhadas - Formação e aplicação. - Ajuda do amigo crítico - Parcerias com faculdades, centros de formação - Melhoria das estruturas intermédias - De forma autónoma - Por convite



Quadro 4- Instrumento de análise de entrevista aos supervisionados. (Fonte: Autora,2018)

Categorias	Subcategorias	Indicadores
I. Conceções de supervisão pelos Supervisionados	2. a)Supervisão	<ul style="list-style-type: none">- Como função de orientação e coordenação do trabalho de professores.- Como acompanhamento e ajuda.- Como melhoria de práticas- Como avaliação, inspeção.- Como promotor do trabalho colaborativo.- Como garante de sucesso
II. Perfil e competências do supervisor	3. a)Perfil dos supervisores	<p>Competências de reflexão e análise</p> <ul style="list-style-type: none">- Detentor de grau académico.- Experiente,- Competências relacionais e comunicativas- Credível, justo
III. Identificar necessidades de formação	4. a)Formação	<ul style="list-style-type: none">- Fez formação- Sente necessidade da formação- Divulga, promove e investe na formação

Faremos, de seguida, a apresentação dos resultados da análise de conteúdo ilustrando as informações recolhidas com transcrições de partes dos discursos dos sujeitos com as suas perceções, vivências e opiniões sobre as questões em estudo.



I. Condições de Supervisão pelos Supervisores/
Coordenadores

I. Supervisão

- . Função de orientação e coordenação do trabalho de professores
- . Acompanhamento e ajuda.
- . Melhoria de práticas.
- . Avaliação, inspeção
- . Promotora do trabalho colaborativo
- . Garante de sucesso.

Figura 6- Condições de supervisão pelos supervisores/coordenadores. (Fonte: autora, 2018)

Categoria I - Condições de supervisão pelos coordenadores/Supervisores Subcategoria 1 – Supervisão:

Todos os atores, participantes neste estudo, referem a importância da prática da supervisão, no entanto esta, dentro da sala de aula, não é ainda objeto de práticas sistemáticas e consolidadas de observação.

Para os entrevistados SCA e SCB a supervisão é o “Acompanhamento do trabalho realizado entre pares”, e “ É a monitorização da prática através da reflexão e experimentação”

Os conceitos sobre supervisão são abrangentes mas ainda lhe recolhessem a ligação infeliz à avaliação do desempenho que, tanta polémica tem levantado entre esta classe e toda a sociedade, como refere o entrevistado SCL:

“O conceito de supervisão tem estado, associado a noções de avaliação e inspeção e para que se ultrapassem as resistências à sua implementação urge clarificar, o que se entende e pretende com a supervisão da prática letiva em sala de aula, suas modalidades, bem como as relações e os papéis dos intervenientes.”



Mas ser supervisor para o SCA é também “...saber estar atenta às transformações sociais e educacionais, desencadeando mecanismos de acompanhamento pedagógico coletivo. É ser capaz de pensar e agir com inteligência e equilíbrio, mas também exercendo a liderança e a autoridade necessárias.”

Já para o SCE o pendor formativo tem de estar presente em toda a ação supervisiva e assim sendo “... deveria ser, sempre, um procedimento formativo e colaborativo, em que supervisor e supervisionado podem e devem partilhar ideias, reflexões, perspetivas, dinâmicas e práticas.”

A partilha de práticas, a necessidade de haver um clima de confiança e empatia e o sucesso dos alunos, entre os dois atores deste processo também é referido pelos entrevistados SCE, SCS e SCM que deixam o seu testemunho “...a supervisão pedagógica tem em vista, criar as condições necessárias para que haja interação entre os professores, bom relacionamento, troca de experiências, comunicação, sempre através de diálogo, com o objetivo de atingir o sucesso dos alunos.”

Para o supervisionado SR a supervisão é “...um trabalho muito ingrato. Eu não queria estar nesse papel, sinto que não tenho perfil “mas reconhecem que com a implementação desta prática se pode fazer a diferença dentro da sala de aula, com a SD diz que “...partilha experiencias” e a SV”...construímos saberes e partilhamo-los, repensamos as nossas práticas, na maneira como falamos, como agimos, é um trabalho de entre ajuda e de confiança” e como diz a SZ”...estamos todas a aprender”.

O supervisionado SZ refere a importância e o impacto que os supervisores tiveram na sua atividade letiva “...Aprendi imenso ao trabalhar com o amigo crítico do Agrupamento que estava a acompanhar o projeto de melhoria. Interagia comigo dentro da sala de aulas, punha-me à vontade, fazia-me refletir e pensar no meu trabalho e no que eu pretendia que os meus alunos aprendessem”.

Síntese

Para melhor percebermos qual a conceção de supervisão que cada um dos coordenadores/supervisores tem sobre a supervisão pedimos que nos esclarecessem sobre o significado de supervisão para cada um deles, que conceito refletia melhor este trabalho que desenvolviam, perceber e clarificar procedimentos.



A maior parte dos entrevistados, deste grupo, referiram que supervisão é acompanhar, gerir, avaliar e partilhar práticas letivas mas também deveria ser sempre, um procedimento formativo e colaborativo, em que supervisor e supervisionado partilhassem ideias, refletissem, perspetivassem dinâmicas e práticas com vista a criar as condições necessárias para que haja interação entre os professores, bom relacionamento, troca de experiências, comunicação, sempre através de diálogo, com o objetivo de atingir o sucesso dos alunos.

Para os supervisionados os supervisores estão a desempenhar o seu papel, não estão ali para fazer um juízo de valor sobre o trabalho. Sentem que com estes colegas podem aprender e ensinar, é uma partilha de trabalho e de experiências.



II. Perfil e Competências do Supervisor

2. Perfil/ Competências

- . Detentor de formação Superior
- . Experiente,
- . Competências de reflexão e análise .
- . Competências relacionais e comunicativas
- . Credível, justo
- . Objetivo/ Claro
- . Facilitador.
- . Bom

Figura 7- Perfil e competências do supervisor. (Fonte: autora,2018)

Categoria II- Perfil e competências desejáveis no supervisor

Subcategoria 2- Perfil do supervisor

Para se verificar uma melhoria na prática pedagógica, terá forçosamente de existir, um avanço qualitativo na forma como o supervisor vê e sente o seu papel. Com efeito, segundo os entrevistados, a vivência de um processo de supervisão pode contribuir para o desenvolvimento profissional do professor e do supervisor. Para que esse objetivo se torne concreto o supervisionado SJ pensa que “...O supervisor deverá possuir competências pessoais (educado, respeitador e competente), interpessoais (compreender as dinâmicas do trabalho, apoiar e orientar os outros), desempenho (criar expectativas, definir objetivos claros, dar feedback e supervisionar com flexibilidade), de comunicação, de análise e de avaliação.” O entrevistado SP continua dizendo que... “Também depende da colega e da sua postura, tem que ter credibilidade, ter uma postura de ajuda e não fiscalizadora.” Têm de ter experiência



“Não sinto que estão ali para fazer um juízo de valor sobre o meu trabalho, é sempre uma aprendizagem...” diz a entrevistada SC e devem ser” ... ser rigorosos, saber o que quer ver e como quer ver”. Para a SCI o supervisor deverá ter”... uma Super Visão, formação superior, capacidade de liderança, competências cívicas, técnicas e humanas, que contribuem para a formação dos profissionais, despertando neles o desejo de aprender e de aperfeiçoar as suas práticas, com vista à melhoria da qualidade da educação dos alunos.

Para além destas capacidades todas os supervisores devem ainda, segundo os entrevistados, ser “... ser objetivo e claro e ... inspirar confiança...” esclarece o entrevistado SZ que apoiada pela colega SL reforça ...”a ideia do rigor e da confiança que os supervisores devem almejar, pois só assim conseguirão realizar um trabalho credível”... uma pessoa muito conhecedora, prestável, rigoroso mas que está na disposição de ensinar e partilhar. Têm que ter uma postura fiável, ter ética e ser muito profissional” completa a entrevistada SP.

Os supervisores /coordenadores têm a noção que com o seu trabalho “...contribuem para a formação dos profissionais, despertando neles o desejo de aprender e de aperfeiçoar as suas práticas, com vista à melhoria da qualidade da educação dos alunos” como diz o SCI “... deveriam estar numa posição de assessoria, aconselhamento, partilha” acrescenta o SCA Dentro da experiencia, valores e profissionalismo, os supervisionados acham que os supervisores ” ... tentam fazer um bom trabalho e estão ali não porque querem mas, porque foram nomeadas” ... é um trabalho acrescido e de grande responsabilidade,... todos tentam dar o seu melhor...” reafirmam as entrevistadas SS e SC.

Mas ainda há muito espaço para melhorar e a integridade, a segurança e a capacidade de refletir podem construir novas oportunidades para aumentar os seus conhecimentos e “descobrir” formas alternativas de atuação junto dos alunos como reconhecem os entrevistados SV e SA”... embora haja sempre espaço para melhorar, mas tem de ser um trabalho de construção de entreajuda e de confiança.” As pessoas que fazem supervisão tem que ser muito objetivas e honestas.”

E ainda sobre a observação de aulas no âmbito da ADD diz o entrevistado SN “...“A avaliação não é justa. Somos avaliadas por aquela aula que pode ou não correr bem e tudo depende do contexto. Têm que fazer um trabalho sério” e completa a SJ”...não é porque somos amigas que vamos beneficiar aquele ou aquela colega há que ser íntegro, objetivo e ter segurança no trabalho que estamos a levar a cabo.” “é muito difícil, no âmbito da



avaliação, atribuir uma nota com a observação de apenas duas aulas. Mas se forem pessoas experientes, objetivas e práticas fazem um bom trabalho.” remata a SC.

Síntese

O perfil de competências do supervisor é complexo e multifacetado e, na maior parte dos casos, os docentes que exercem essas funções não têm formação específica na área da supervisão. Neste sentido, há que acompanhar e apoiar também o desempenho do papel do supervisor, porque não basta ser um professor experiente e com “boas práticas” para se tornar supervisor, há toda uma aprendizagem a realizar sobre os processos, os meios e as atitudes de apoio ao professor supervisionado.

O supervisor assume o papel de colega crítico que funciona como apoio e recurso para a superação das dificuldades sentidas, assumindo-se como agente de mudança, impulsionador de aprendizagens, observando aulas, experimentando práticas inovadoras com os professores, colocando apoios ao longo do percurso que sustentem e deem animo para continuar. É indispensável que o supervisor tenha competências para liderar, orientar e estimular os professores, promover o trabalho colaborativo, mobilizar novos saberes, concorrendo desta forma para a mudança de práticas dentro e fora da sala de aula. A partilha de conhecimentos, de experiências e de materiais, a planificação e a realização conjunta de documentos e atividades, a reflexão e a discussão dos problemas, o diálogo e a crítica construtiva são práticas necessárias, para uma boa supervisão que o supervisor deve saber assegurar e dinamizar. Os supervisores deveriam estar numa posição de assessoria, aconselhamento, partilha (deveriam ter horas atribuídas para o efeito) e tais procedimentos não deveriam depender da boa vontade e do empenho de cada um.

Para os supervisionados o supervisor é o colega de trabalho, o amigo, a pessoa com quem mantêm uma relação estreita de colaboração, de partilha e com quem refletem sobre o seu trabalho não tanto de forma formal mas mais informalmente. É normal ver professores reunidos informalmente na sala dos professores refletindo sobre as práticas e os resultados dos alunos. É normal questionarem-se uns aos outros e tentar perceber o que o outro está a



fazer para melhorar o desempenho deste ou daquele aluno, mesmo de anos diferentes, os docentes tentam perceber as práticas que poderá aplicar, na sua sala, para melhorar os seus resultados e as aprendizagens dos seus alunos.

Segundo os entrevistados o supervisor deverá ser alguém mais experiente e com conhecimentos mais precisos sobre práticas e conhecer de perto o meio em que o professor está a trabalhar, deve adotar uma atitude colaborativa, responsável e de orientação, ajudando na sua progressão, no seu desenvolvimento e aprendizagem, influenciando, deste modo, as aprendizagens dos seus alunos num clima de confiança mútua, de abertura e disponibilidade de ambas as partes.

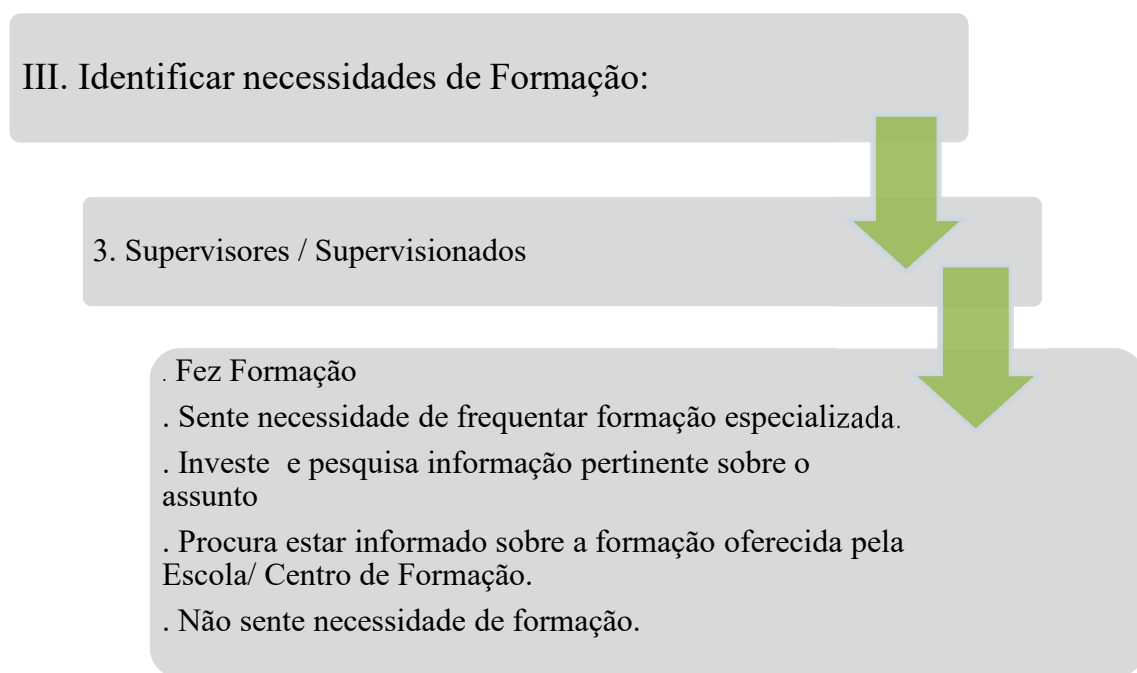


Figura 8- Necessidades de formação. (Fonte: autora, 2018)



Categoria III- Identificar necessidades de formação para os supervisores/Supervisionados

Subcategoria 3- Formação

De acordo com o quadro teórico com que trabalhamos, a formação deve ser pensada como um processo permanente, integrada no dia-a-dia dos professores e das escolas. Os professores devem desenvolver hábitos e capacidades de aprendizagem e pesquisa continuadas, procurando novas ideias dentro e fora dos seus ambientes de trabalho

Para os entrevistados o supervisor deverá ser alguém com mais experiência e com conhecimentos mais precisos, com grande capacidade de reflexão sobre situações, dificuldades e problemas do processo educativo, deve assumir perante o professor uma atitude colaborativa, responsável e de orientação. Ele não assume apenas os papéis e competências ligados às dimensões técnica, pessoal, clínica e crítica do ensino, mas também o papel facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento do supervisionado, através de criação de uma atmosfera envolvente e empática e de um clima auxiliador de aprendizagens significativas. Os supervisores/coordenadores entrevistados têm procurado, dentro das suas possibilidades, disponibilidades, ofertas dos Agrupamentos e centros de Formação, que integram, frequentar todas as ações de formação que vão surgindo com o objetivo de melhorar o seu desempenho e desenvolvimento profissional, um modo de pesquisa constante, formulando questões e procurando soluções, com o intuito de aperfeiçoar o seu desempenho como referem os entrevistados SCL, SCI e SCA respetivamente”... “Sessão de curta duração em contexto de avaliação de desempenho”, “Formações da ESE de Lisboa e ESE de Setúbal e CFAE Seixal/Almada sob as temáticas da gestão intermédia e supervisão pedagógica.”, ” Fiz diversas ações de formação sobre avaliação interna e externa (ADD), varias formações sobre supervisão, estruturas intermédias, lideranças, avaliação do desempenho, observação de aulas, construção de documentos, enfim tentei colmatar as dificuldades que ia sentindo no desenvolvimento do meu trabalho.”

Alguns dos entrevistados fizeram durante dois anos a formação do PNEP. Novos Programas da Matemática, Metas de Aprendizagem e TIC que lhes permitiu alargar os seus conhecimentos nas diferentes matérias, por esses conhecimentos em prática, ser alvo de observação de aulas e serem avaliadas. “Frequentei a formação PNEP durante dois anos.” diz o entrevistado SC, já a SJ refere que está a fazer formação“...sobre supervisão /



avaliação, tento fazer as formações para ter mais certezas e capacidades.” Para os entrevistados a formação é importante mas, sozinha não faz um bom supervisor como explicam os entrevistados SD e SC...“O supervisor não é só aquele detentor de um grande conhecimento é um conjunto de coisas e todas elas misturadas nasce um bom supervisor.” “A receita não pode passar só pela formação, a prática, a credibilidade, os valores, a responsabilidade, a compreensão, a objetividade e a capacidade de ver mais além... Enfim são características que devem fazer parte do supervisor” e ainda ...“A formação é importante, dá mais segurança. A pessoa que está ali aprendeu, fez pesquisa, preparou-se. Mas também penso que deve ter um perfil certo. Ser uma pessoa experiente, rigorosa mas humilde.”

O entrevistado SJ apesar de referir que...“Fiz alguma formação, não superior, sei que não chega. Mas só o tempo de serviço também não chega, ser mais velha em anos de serviço só nos dá experiência, não nos torna aptos para fazer uma supervisão mais credível. Tudo depende da pessoa, dos seus valores, dinâmica, trabalho, gosto... Não podemos contar com a sorte de ter um supervisor bom, todos devem ser bons.” Da mesma opinião é o entrevistado SL que acrescenta.“... ter formação, anos de serviço, mas anos de serviço no terreno, não é anos de serviço fora das escolas. Não pode existir sorte em todo este processo. Tem de ser uma pessoa de confiança e que mereça o nosso respeito, ou que o vá ganhando com o seu trabalho na prática. Os supervisores têm que estar preparados para desempenhar o cargo” Já o entrevistado SV que foi formadora do PNEP refere que “...ter formação acrescida nesta matéria é importante, se eu não tivesse formação ao mesmo tempo que estava a formar, no PNEP, era certamente muito mais complicado. Eu não estaria tão segura para ensinar e as colegas saberiam isso, notariam a minha falta. Não aconteceu porque havia uma rede para mim e eu segurava a rede para os meus colegas. Havia segurança na segurança. Havia confiança e abertura.” É pois importante reconhecer o valor da formação acrescida mas, não podemos, segundo os entrevistados, deixar de lado todas as outras características que são os alicerces do bom supervisor:“... formação, competência, credibilidade, visão, anos de serviço, entre.” e... “as pessoas que têm esse papel para além da formação têm que saber o que estão a fazer, têm que inspirar confiança, ser credíveis...mas só o tempo de serviço também não chega, ser mais velha em anos de serviço só nos dá experiência, não nos aptidão para fazer uma supervisão mais credível.”... Depende da pessoa, dos seus valores, dinâmica, trabalho, gosto... “Não podemos contar com a sorte de ter um supervisor bom, todos devem ser bons” acrescentam os entrevistados SR, SA, e SM respetivamente.



“Só o tempo de serviço não prepara ninguém para fazer supervisão. É necessário investir na formação, na procura de pessoas mais capazes e validas para todo este processo. Têm que ter formação, anos de serviço, mas anos de serviço no terreno, não é anos de serviço fora das escolas. Não pode existir sorte em todo este processo. Tem de ser uma pessoa de confiança e que mereça o nosso respeito, ou que o vá ganhando com o seu trabalho e prática.” Os supervisores têm que estar preparados para desempenhar o cargo enriquecem a entrevista o SJ e o SZ.

Síntese

A maior parte das supervisoras/coordenadoras entrevistadas não têm formação superior em supervisão. Têm frequentado formações de curta duração em contexto de avaliação de desempenho, gestão intermédia e supervisão pedagógica ministradas pelos Agrupamentos em parcerias com os Centros de Formação de Professores. Desempenham as funções por inerência dos cargos e porque têm muito tempo de serviço.

Apenas uma tem formação da ESE de Lisboa e ESE de Setúbal e outra anda a fazer formação superior em Supervisão.

Muitos referem a falta de horas destinadas para este trabalho e é bem verdade, um professor do segundo ciclo com muitos anos de serviço já não tem um horário letivo completo e para o completar pode realizar a supervisão nessas horas mas, um docente de primeiro ciclo por mais anos de serviço que tenha o horário letivo é sempre o mesmo o que implica que seja no seu tempo, com a sua boa vontade e empenho que irá desempenhar essa função.

No que diz respeito à necessidade de formação para o desempenho da função de supervisor estas não são consensuais, afirmarem a sua utilidade, no entanto são divergentes porque acham que como já têm muitos anos de experiência já conseguem desempenhar bem este papel.

Categoria III- Identificar necessidades de formação para os Supervisionados

Subcategoria 3a- Formação

Com uma sociedade a evoluir constantemente, é necessário que o professor evolua, seja inovador e preencha certos requisitos considerados na melhoria da qualidade de ensino prestada pelo professor, o que terá consequências diretas nos resultados dos alunos, levando



ao sucesso educativo dos mesmos. É necessário que os professores possuam um conhecimento didático do conteúdo de modo a que o ensino seja favorável à compreensão por parte dos alunos. Como tal, para progredir no seu desempenho enquanto professor deverá procurar uma constante formação e aprendizagem contínuas, de modo a desenvolver a sua identidade profissional mas não acham essencial que os supervisores que os acompanham tenham formação acrescida/ superior. Se tiver tem, ótimo, mas se lhe for reconhecida competência e respeitabilidade, por parte dos seus pares, também é aceite pelo grupo, afirmam que a formação pode ser prescindível, dependendo da experiência, competência, objetividade, clareza seriedade e rigor

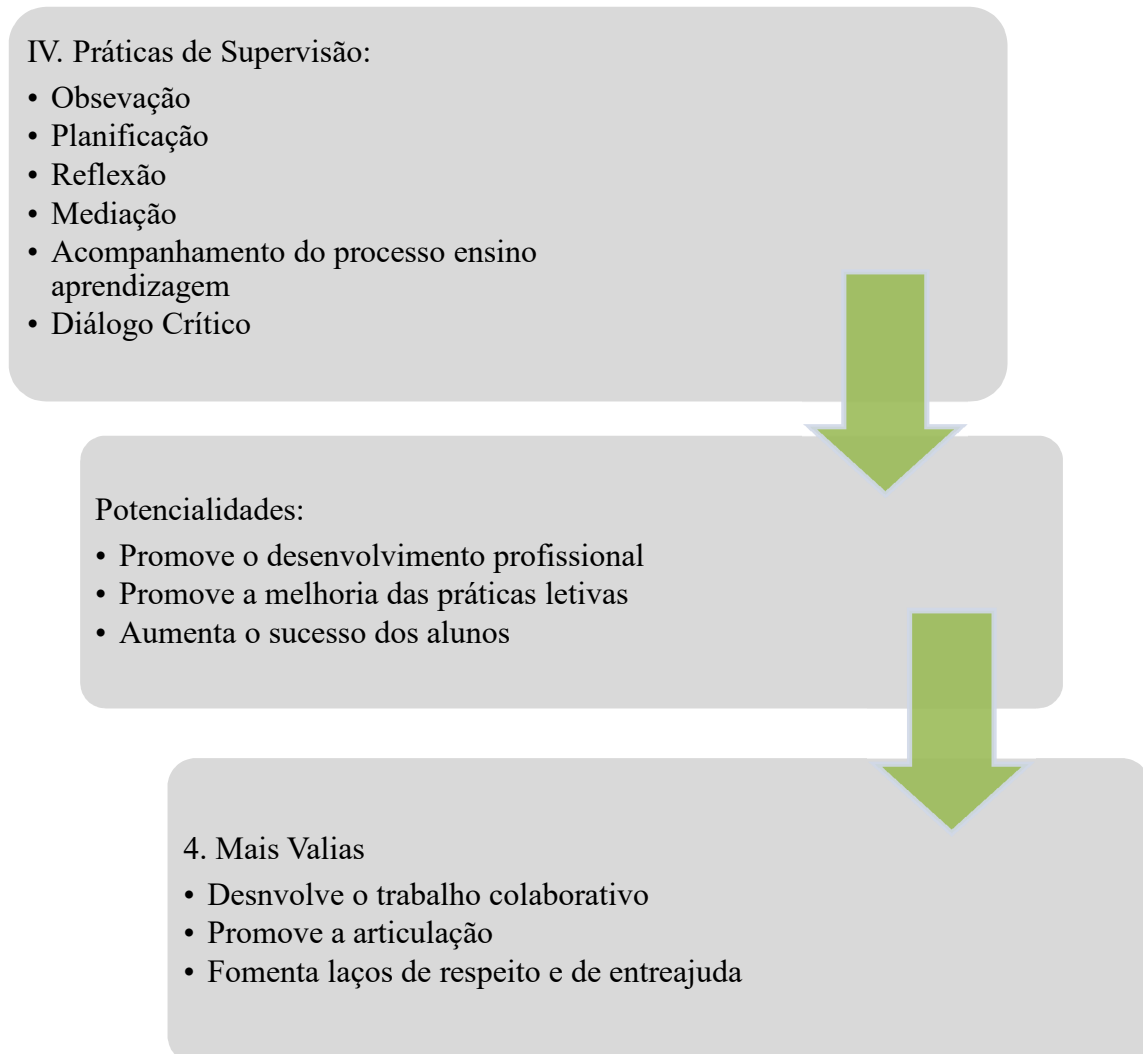


Figura 9- Práticas de supervisão- Mais-valias. (Fonte:Autor,2018)

Categoria IV- Práticas de Supervisão: Potencialidades

Subcategoria 4- Mais-valias da Supervisão

Para que a cultura colaborativa, defendida por diversos autores, seja plenamente assumida nas organizações escolares e passe a fazer parte do seu quotidiano, é necessário que estas reorganizem as suas estruturas intermédias e criem condições favoráveis ao desenvolvimento e à aprendizagem. É importante que os órgãos de gestão se empenhem e



percebam que uma escola é melhor quando todos trabalham para o mesmo, para dar cumprimento do seu Projeto Educativo. De forma a melhorar os resultados dos alunos e a fortalecer a capacidade da escola na gestão da mudança, o trabalho colaborativo deverá ser privilegiado pelos diferentes órgãos de liderança e facilitado pelas mesmas.

É fundamental dar aos professores condições e oportunidades para interagirem, partilharem e refletirem colaborativa mente sobre os outros e os seus modos de agir profissionais.

Entre professores, o trabalho colaborativo, corresponde ao trabalho em conjunto entre dois ou mais professores e pressupõe partilha de experiências, conhecimentos e saberes-fazer (Silva, 2002). Esta forma de trabalho constitui um contexto favorável à mudança, já que promove mais reflexão e mais discussão entre os professores, e conduz, muitas vezes, à introdução de mudanças com o objetivo da melhoria da escola.

Para os entrevistados este trabalho colaborativo reflete-se nas aulas partilhadas que são muito referenciadas por um dos focus groups “ ... “Por vezes na aula partilhada, discutimos e refletimos sobre a aula e partilhamos materiais que resultam na nossa sala mas podem não resultar noutra. Ninguém nos está a avaliar, estamos a partilhar e ouvimos as colegas” Explica o entrevistado SR.

Estas aulas partilhadas são bem aceites, todos se empenham em partilhar se não duas pelo menos uma aula, por ano com as colegas que são convidadas, como clarifica o entrevistado SA”.....“Somos sempre nós a convidar a colega que queremos na nossa sala, logo aí confiamos nela. Se fizer alguma inferência aceitamos. Por vezes até experimentamos depois na nossa sala com os nossos alunos e damos feedback aos colegas”. Estas partilhas promovem alguma reflexão já que como diz SI e SJ”...“Quando as colegas assistem às aulas e fazem alguma inferência fazemos as alterações., por exemplo sobre a disposição da sala de aula, trabalho diferenciado para alguns alunos, mudanças de lugar, mais clareza nas orientações... Aceitamos e fazemos as alterações.”...”Mesmo quando são sugeridas algumas alterações elas são recebidas numa base de confiança e de melhorar...”. Estas sugestões não são vinculativas, elas podem ser aceites e experimentadas e concretiza a SJ...“a colega pode ou não aceitar as minhas sugestões de alteração e eu tenho que respeitar.” Mas, este grupo tem por norma aceitar estas orientações e experimentar pois como se observam uns aos outros tentam melhorar e colmatar algumas dificuldades com o empenho de todos, como confirma o SZ e o SN respetivamente”... “Quando é comigo aceito, peço ajuda, se não consigo resultados, trabalho em colaboração com a colega do lado e faço tudo



o que preciso para melhorar os resultados”...“Por vezes quem está de fora consegue ser mais objetiva e perceber melhor as dinâmicas e se nos chamarem a atenção ou fizerem algum reparo é certamente para melhorar e nós enquanto docentes só queremos o melhor para os alunos”.

Todas as inferências que os supervisores fazem aos supervisionados, por norma são bem aceites pelos dois intervenientes neste processo, depois de objeto de reflexão como muito bem reflete a atitude do entrevistado SD que depois de ser supervisionado olhou de outra maneira para a turma “...Falando com a supervisora olhei para a turma de maneira diferente. Ela deu valor ao meu trabalho e disse que a turma era boa, participativa, trabalhadora e motivada. Eu não tinha aquela certeza em relação a alguns alunos. Estando de fora apercebeu-se de coisas a que eu não tinha dado valor.”

Também a ação do supervisor se pode refletir na definição de”... planos de ação no âmbito da tipologia de feedback utilizado, e estratégias para a abordagens de conteúdo”, como aconteceu com o SJ e com o SZ que “...Fiz alguns ajustes há minha maneira de estar na sala de aula e resultou. Consegui maior atenção por parte dos alunos.”

São as aulas partilhadas onde não há supervisor nem supervisionado, há apenas observação entre pares como nos diz o SI que permitem dar“ ... uma nova perspetiva sobre a nossa maneira de estar na sala de aula. Por vezes só nos damos conta do caricato que é aquela situação quando estamos de fora a observar e pensamos "Eu também faço isto... que mal. Só aí é que nos revemos e alteramos os nossos comportamentos. Outras vezes pensamos que coisas tão simples não podem dar resultados mas, dão e então olhamos com mais atenção, com mais respeito pelo trabalho da colega. Eu aprendo sempre e levo sempre alguma coisa nova.”

A supervisão entre pares permite a” ...constituição de equipas de ano disciplinar – regulação e monitorização do trabalho disciplinar semanal” refere o SCL e ao SCI faz-lhe “... Ver a escola/sala de aula do outro lado. Fez com que eu repensasse as minhas práticas, a minha maneira de estar e atuar dentro da sala de aula. Tornaram-me consciente das minhas limitações e necessidades.”” Nas metodologias ativas usadas, na recolha e tratamento de dados, na estruturação do trabalho organizativo com base na objetividade e critérios de aplicação” vê o SCA o alcance da supervisão



Síntese

A Supervisão representa um excelente recurso para o desenvolvimento de estratégias de comunicação numa comunidade de aprendizagem que se desenvolve com as interações que vai estabelecendo a partir da explicitação, reflexão e solução de problemas da prática de ensino. No âmbito da Supervisão Pedagógica, a gestão adequada de problemas, a tomada de decisões ajustadas a partir de uma negociação democrática contribuem decisivamente para o desenvolvimento pessoal e profissional. A aprendizagem em parceria torna-se menos dolorosa e menos solitária. Mais importante do que tudo, ela fomenta a cumplicidade da partilha semeia hábitos de trabalho com base no diálogo, na colaboração e no espírito crítico construtivo.

As potencialidades do processo de supervisão, destacam-se claramente em relação à prática pedagógica, é uma forma de melhorar as práticas pedagógicas, faz-nos ver outros caminhos, abre-nos um leque de outras possibilidades, incentiva a reflexão sobre as questões que normalmente nos passam ao lado, vemo-nos ao espelho. O supervisor estabelece uma relação entre a melhoria da prática e o exercício reflexivo e é através dessa reflexão, desse crescimento que conseguimos melhorar e repensar as práticas pedagógicas que potenciam o sucesso dos nossos alunos, o aumento da qualidade das aprendizagens, a autonomia e uns resultados mais atrativos que refletem o intenso trabalho dos professores. É também sua função fazer uma profunda leitura da escola e do mundo, assim como uma profunda compreensão dos limites e das potencialidades do outro entre os outros e uma forte capacidade de intervenção mobilizadora no respeito pela liberdade fomentando a cooperação.

O conceito da supervisão pode ser visto como dispositivo de transformação, potenciador da qualidade de ensino, que deve germinar no interior das estruturas das escolas, liderado dentro delas e aí avaliados os seus resultados.

Nas nossas escolas, a cultura da aprendizagem colaborativa, tem vindo a germinar de forma, quase espontânea. Inicialmente ela surgiu nas escolas por via de exercícios burocráticos e da formação inicial e contínua dos professores hoje ela aparece com a avaliação dos docentes, com a criação das estruturas intermédias, equipas pedagógicas e necessidades específicas de



cada escola visando sempre a melhoria dos desempenhos profissionais e o sucesso dos alunos.

A cultura de colaboração deverá ser entendida como uma forma importante de desenvolvimento profissional. Hargreaves (1998) destaca a importância das comunidades de aprendizagem profissional que correspondem a um grupo de profissionais que trabalham de forma colaborativa com foco no ensino e aprendizagem e na forma de o melhorar. Estas comunidades recorrem a evidências e informações para a tomada de decisões e procedem a um processo de revisão regular para verificar se as mudanças estão a alcançar os resultados pretendidos. Para o autor estas relações de trabalho colaborativo tendem a ser espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, imprevisíveis e difundidas no tempo e no espaço.

É assim um processo que envolve pessoas que trabalham com objetivos comuns, sendo as experiências e conhecimentos de cada um potenciados, apresentando-se como uma estratégia para enfrentar e ultrapassar as dificuldades da atividade profissional.

As culturas colaborativas envolvem negociações, tomada conjunta de decisões, diálogo e aprendizagem por parte de todos os participantes. As culturas colaborativas reconhecem e dão voz ao propósito dos docentes, estas culturas suscitam ambientes de trabalho saudáveis, satisfatórios e produtivos.

O desenvolvimento de uma cultura de colaboração, aquela onde o trabalho colaborativo é a forma de trabalho predominante, entre professores, constitui uma estratégia de desenvolvimento profissional, conduzindo-os a uma maior disponibilidade para fazerem experiências e para correrem riscos. Os professores aprendem uns com os outros numa partilha de saberes e superam o conjunto das suas competências, fomentando o desenvolvimento profissional dos mesmos e das escolas. O trabalho colaborativo facilita o ensino e a aprendizagem, mas é importante que cada professor dê o seu melhor devendo, para tal, dispor de tempos e modos de trabalho individuais que permitam preparar ou aprofundar o trabalho. Este trabalho, pode tomar diversas formas: articulação de conteúdos entre ciclos diferentes ou no mesmo ciclo; identificação dos pontos fortes e pontos fracos da escola; diagnóstico de problemas e dificuldades; trabalho conjunto para conhecer melhor a população escolar; discussão sobre respostas mais apropriadas; experimentação e



monitorização das respostas encontradas; acompanhamento de alunos; partilha de conhecimentos e estratégias.

O trabalho colaborativo poderá apresentar-se como o ponto de partida para a melhoria da escola já que permitirá enfrentar os desafios que a sociedade atual lhe coloca, ajudando a transformar os problemas e a encontrar soluções, a colaboração não se justifica por si própria: ela é um meio para se atingir um fim: uma aprendizagem mais rica.

Apesar de ser reconhecido o valor do trabalho colaborativo a sua introdução, nas escolas, tem-se revelado uma tarefa difícil e nem sempre conseguida. No entanto, poderão ser tomadas algumas medidas que incentivem os professores a trabalhem em conjunto e aprendam uns com os outros, organizando diariamente o seu trabalho, ajustando horários, criando grupos de ano, dando mais autonomia e responsabilidade às estruturas intermédias. Muitos autores defendem que a introdução de tempos destinados ao trabalho colaborativo nos horários dos docentes podem ter um verdadeiro impacto neste esforço. É necessário dispor de tempo para se trabalhar em colaboração: planificar, realizar e corrigir testes, observar aulas de colegas e refletir sobre as estratégias de ensino mais adequadas e eficazes. Neste âmbito, cabe aos diretores das escolas inflétir progressivamente as práticas tradicionais de organização escolar e tomar medidas concretas para a valorização do trabalho colaborativo, que podem ser, por exemplo, e segundo a sugestão de Perrenoud (2002), a prioridade na elaboração dos seus horários, nas escolhas de formação contínua ou na autorização de transpor algumas regras para experimentar novas hipóteses de trabalho.

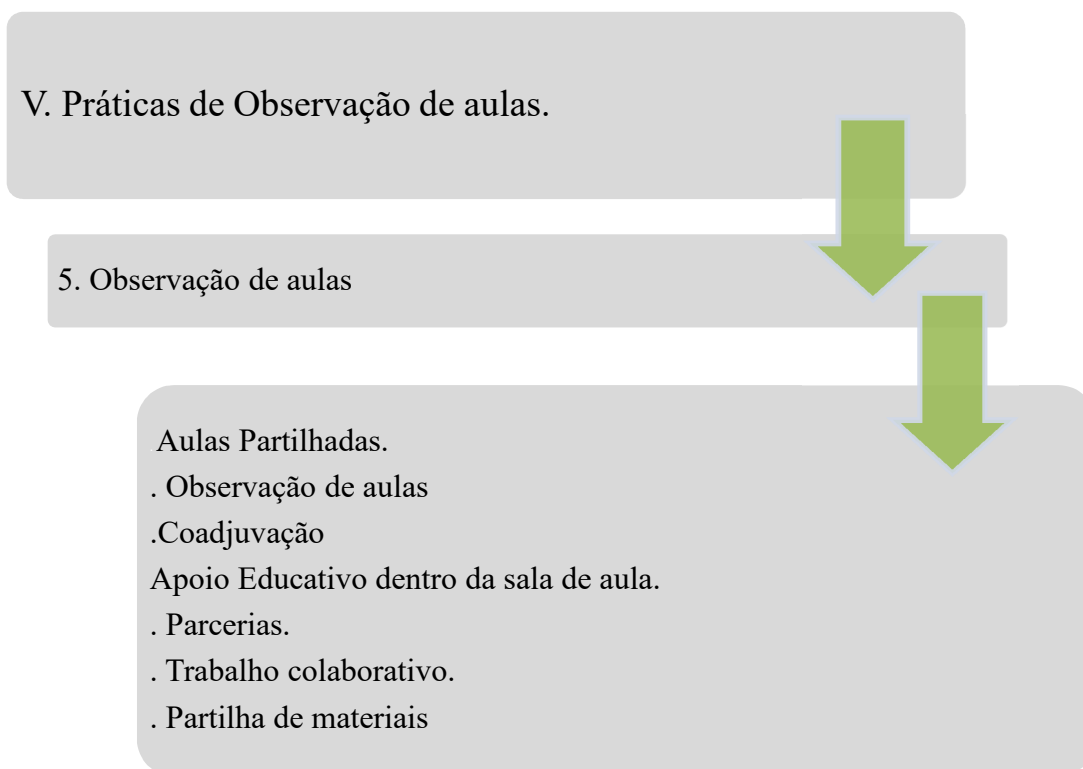


Figura 10- Práticas de observação de aulas. (Fonte: Autora,2018)

Categoria V - Práticas de Observação de aulas

Subcategoria 5 - Observação de aulas

A observação de aulas só tem sentido se conseguir promover o aparecimento de novas ideias sobre o ensino e se contribuir para o desenvolvimento de um diálogo e de ambiente positivo entre colegas. Ao centrar-se na conduta do professor em contexto de sala de aula, permite o aperfeiçoamento do professor revestindo-se a observação de aulas de uma dupla função: a pedagógica e formativa, ao permitir desenvolver competências de auto-observação que



conduzam à reflexão e melhoria da sua ação, proporcionem feedback aos professores, estabelecendo com estes, metas de desenvolvimento devidamente fundamentadas.

De uma forma geral os docentes aceitam as sugestões feitas pelas supervisoras e confiam na capacidade de análise sobre as atividades desenvolvidas (na medida em que pensaram acerca da sua adequação, estratégias alternativas de modo a melhorar a sua eficácia e desempenho) e, de um ciclo supervisivo para outro revelam uma maior capacidade de focalização nas situações problemáticas identificadas fazendo ajustes que se tornam benéficos.

Esta aceitação, das opiniões e sugestões dadas pelas supervisoras, parte da relação de confiança estabelecida entre as duas intervenientes e que é reforçada no desenvolvimento dos ciclos de supervisão. O facto de terem alguém com quem falar das situações ocorridas em sala de aula e das suas dificuldades e preocupações com que se debatem no seu dia-a-dia, parece ser uma resposta às necessidades que os professores têm de trabalhar em conjunto, de discutir e analisar com outros professores os problemas que a docência lhes coloca.

Para os entrevistados a observação de aulas tem tido mais impacto na avaliação do desempenho. Para eles o importante são as aprendizagens realizadas pelos alunos mas pensam que a observação de aulas deveria ser feita como uma formação com alguma carga horária para a prática letiva supervisionada. Não deve nem pode estar conectada com a avaliação já que o supervisor e o supervisionado são pares em formação a trabalhar para um bem comum como nos diz o entrevistado SC”.. Como se desenvolveu a formação do PNEP. Fomos fazer sem obrigação. Fomos nós que decidimos inscrever-nos e foi ótima. Trabalhamos muito, tínhamos a formadora que era uma de nós e nos acompanhava na preparação da aula, na apresentação da mesma, fazíamos a autoavaliação e a heteroavaliação. Refletíamos em grupo, era-nos dado o feedback, preparávamos nova apresentação e assim sucessivamente. Partilhávamos as boas práticas e os seus resultados, os materiais, as avaliações e construíamos saber.”

No Agrupamento ANT já se tentou implementar a Supervisão com a ajuda do amigo crítico. Foram iniciadas as reuniões de trabalho, foi dada formação, constituíram-se grupos de trabalho e deu-se início, como nos contam os entrevistados SN, SS e SV respetivamente, elementos do referido Agrupamento e do primeiro focus group...” houve várias tentativas de implementar a supervisão. Ainda é uma prática pouco usada mas já se começa a fazer. Até porque como somos TEIP e temos o acompanhamento do amigo crítico temos posto em



prática alguma supervisão em termos de partilha. Já fazemos mas não é prática regular. Como quase todas fizemos o PNEP, formação de Matemática com aulas assistidas e outras formações em que parte do trabalho é a aplicação supervisionada na sala de aula pelas ESE da Setúbal, por exemplo, não acho que a implementação neste agrupamento seja problemática. É uma questão de haver bom senso e a direção empenhar-se mais nesse processo, as pessoas não serão problema.”

“Já estivemos mais longe da implementação da supervisão. Todos estamos abertos à partilha, aqui já nada se faz sem o conhecimento de todos. Todos somos chamados a melhorar as nossas práticas e a partilha-las até porque a nossa massa humana é muito difícil. Se não trabalharmos em parceria, partilhando, refletindo e alterando práticas é-nos difícil ter resultados. Já fazemos todo o trabalho de ano/turma/ departamento em partilha, nada é feito isolado, já fazemos coadjuvação e temos metodologia Fénix no 1º e 2º ano, portanto já temos alguma prática de supervisão, não pura mas estamos a trabalhar.”

“Não pode ser imposto. As pessoas têm de querer. Acho que foi por isso que os amigos críticos não tiveram muito sucesso. Queriam tudo muito rápido, todos ao mesmo tempo. As professoras fazem muita coisa mas, o que fazem mais é por vontade, por brio profissional. No nosso Agrupamento acho que agora estão lançadas as bases para iniciar uma supervisão credível. Os grupos estão habituados a trabalho de equipa, as estruturas intermédias também e as portas das salas já estão entreabertas, agora é só entrar porque todo o trabalho colegial está feito.”

Os documentos usados na observação de aulas são do conhecimento de todos os elementos deste grupo. Nota-se que houve um grande envolvimento de todos os docentes na construção, análise e reflexão destes documentos. Segundo os entrevistados a liderança deste Agrupamento preocupa-se com a participação ativa de todos na construção de uma escola que promove a problematização, o questionamento e a reflexão sobre a prática docente, tornando o professor mais consciente das situações de ensino como nos referem os entrevistados SD, SS e SV respetivamente... “Um dos grandes objetivos do Agrupamento é a partilha e o conhecimento de todo o pessoal das diretrizes e dos documentos da avaliação / supervisão. Somos esclarecidas, os documentos são partilhados e em grupo de ano são analisados, é feita uma breve clarificação. Como já trabalhamos há muito tempo juntas temos o privilégio de nos conhecer e conhecer os documentos. Muitos deles foram elaborados com a ajuda de todos porque a direção assim o sugeriu, pediu a participação de todos na



elaboração e clarificação.” “É prática do Agrupamento chamar todos a elaborar e a dar opiniões/ sugestões para que todo o processo se desenvolva da forma mais clara e objetiva possível.”...”como disseram as colegas já os conhecia. Andaram nas nossas mãos algum tempo e foram objeto de trabalho em Departamento e grupos de ano.”

Já no outro focus group as aulas observadas verificam-se na avaliação de docentes e nas aulas partilhadas. A observação de aulas em período de avaliação não satisfaz nem cumpre os anseios deste grupo. Para estes professores nas aulas partilhadas encontram quase tudo o que acham que estas lhe podem dar. Encontram motivação para mostrar as suas práticas, confianças nas pessoas que convidam, ambiente de entreajuda, partilha de documentos e alguma reflexão mesmo que seja informal. Para este grupo é necessário formalizar e registar com clareza os objetivos destas partilhas como nos dizem os entrevistados SR, SA e SI respetivamente”... É necessário motivar os docentes. Talvez inventar outra palavra que não tenha uma conotação tão negativa. Nós aqui temos as aulas partilhadas e todas fazemos. Ninguém anda atrás de nós para as realizarmos. E gostamos de ver. Talvez, agora seja precisa dar mais formalidade à coisa, em termos de planificação e depois em termos de feedback à colega. Mas fazemos, gostamos e aprendemos umas com as outras”. “Nas aulas partilhadas nós aprendemos umas com as outras. Agora é preciso formalizar mais a dinâmica de trabalho em termos de planificação e depois em termos de reflexão. Podemos programar pequenos encontros para refletir ou em conselho de docentes fazermos uma reflexão mais alargada e repensarmos em conjunto no que podemos alterar para melhorar as nossas práticas.”

“Gosto desta dinâmica das aulas partilhadas. Fazemos um convite, preparamos a aula, pedimos à colega do apoio que fique com a turma, ou nas aulas de inglês vamos à sala da colega que nos convidou e assistimos à aula que está a decorrer. Não temos conhecimento prévio da planificação mas, acho que não há qualquer motivo para a colega não a partilhar. Sentamo-nos e assistimos. Por vezes, no final falamos com a colega e fazemos uma apreciação generalista do que vimos. Podemos fazer mais formalmente todos estes passos.”

Nestes Agrupamento os professores fazem a prática das aulas partilhadas sem grande intervenção da gestão esta, apenas fez a sugestão aos Departamentos que viram nela a oportunidade de implementar uma supervisão que pode não ser perfeita, como eles mesmos reconhecem mas, que é prática corrente, aceite por todos e validada pela equipa de avaliação interna.



Este grupo tem conhecimento de todos os documentos de observação de aulas mas ao que parece não foi chamado a participar na sua elaboração como podemos ficar a perceber pelo que os entrevistados SR e SA “No princípio não. Depois com a continuação desta modalidade de avaliação fiquei a conhece-los.” e ...”não. Ninguém me informou. Agora tenho” e ...”. A colega enviou tudo o que iria usar na observação, mesmo as grelhas que ela iria usar.” confirma o entrevistado SP.

Síntese

Para que a supervisão/observação de aulas seja plenamente assumida nas escolas, é necessário ultrapassar algumas barreiras, umas de natureza mais pessoal e outras de natureza organizacional. Uma das barreiras, como se verificou é a conotação com a avaliação de desempenho e enquanto ela não cortar este cordão dificilmente será assumida como uma oportunidade de formação contextualizada, que melhora a prática, que contribui para a renovação curricular, que promove o desenvolvimento profissional e que pode desempenhar um papel fundamental na melhoria do ensino e da aprendizagem.

Nos dois Agrupamentos estudados existem práticas simples de supervisão. Os docentes destas organizações tentam implementar a supervisão sem se comprometerem muito com ela.

No AST praticam muito o trabalho colaborativo, as estruturas intermédias estão bem estruturadas, desempenham as suas funções, apoiadas pela liderança, são chamadas a participar ativamente na construção de documentos, em uso no Agrupamento. Os seus professores Já saem do isolamento em que têm vivido, já abrem a porta da sua sala e já partilham ideias e práticas, a sua postura de abertura, já lhes permite perceber a supervisão como uma atividade colaborativa. Também o investimento na formação contínua dos professores em serviço tem sido um grande contributo para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores e consequentemente para a organização escola. Perceberam que a supervisão pedagógica colaborativa é o trampolim importante e necessário para ultrapassar barreiras encontradas no ensino e aprendizagem, mais concretamente na sala de aula. É a chave da mudança para o desenvolvimento pessoal e profissional.



Para o ANT as aulas partilhadas são a grande ação de mudança, com elas os professores descobrem os seus pontos fracos, fortes, áreas de melhorias, dificuldades e limitações e por isso mesmo são consideradas por todas uma aprendizagem muito proveitosa. O docente necessita, pois, de compreender o que se passa na sala de aula, através de um esforço de reflexão, procurando evitar os efeitos negativos de uma prática rotineira. Ora, esse processo pode ser desenvolvido num dispositivo de supervisão/observação da prática letiva em sala de aula, numa vertente regulatória, formativa, encarando a observação ao serviço da melhoria, tanto do desenvolvimento profissional do docente, como da própria instituição escolar.

Para este grupo de professores as aulas partilhadas beneficiariam e tornar-se-iam mais ricas com a pré-observação – para enfoque da observação e a pós-observação – momento de partilha de dados recolhidos na observação, reflexão conjunta e procura de eventuais ações de melhoria. Todos beneficiariam com estas oportunidades de troca de experiências assumindo-se como atores mais dinâmicos.

Estrela (1984) diz que “o professor “olha” para a sua classe mas não a “ vê”, conhece alguns problemas mas de forma subjetiva, não consegue dar-lhes uma expressão objetiva” (pag14). A Observação de aulas desempenha um papel de regulação nas tomadas de decisão objetivas que o professor precisa de tomar, ela não é um fim em si mesma mas um processo que requer atenção, recolha de dados, descodificação e interpretação dos mesmos.

O professor precisa de saber observar, saber ordenar o conjunto de variáveis que se interligam no processo ensino aprendizagem e distinguir os diferentes tipos de intervenção didático pedagógica que requerem uma análise do real. À medida que aprende a observar aprende a investigar, a delimitar o campo de observação, a fixar objetivos e ao mesmo tempo formular um campo teórico.

O seu laboratório perfeito será a sala de aula onde consegue obter as informações, investigar de forma concreta os problemas, conhecer em profundidade os processos sociais e comunicativos da turma, onde consegue refletir e tomar consciência desses problemas e procurar alternativas possíveis. Todos os caminhos que percorrer e a ação que realizará a seguir será em função dessa reflexão.

O que se observa nas aulas decorre da conceção que se tem sobre a competência profissional do professor, sendo, pois, necessário observar como explicita e seleciona os conhecimentos, o rigor e a clareza do seu discurso, a maneira como interage com os alunos, como facilita e



apoia as suas intervenções os modos, a clareza com que define e faz cumprir as regras assumidas por todos.

Um dos maiores constrangimentos inerente ao processo da observação é a presença de um elemento estranho nas salas de aula, apesar disso, reconheceram a sua importância no que concerne à deteção de situações que precisam de ser melhoradas. Referem ainda a importância de uma relação próxima com a supervisora, que facilita o processo de supervisão, necessitaram sentir confiança na relação com a para que, deste modo, “permitirem” a sua entrada nas salas de aula e acolhessem, abertamente, as suas opiniões e sugestões e em consequência a alteração do seu desempenho, aplicando estratégias que consideravam mais motivadoras por forma a “impressionar” e a demonstrar uma atitude pedagógica mais dinâmica

Todo o processo de observação de aulas precisa de um trabalho de preparação, ela não termina no simples ato de observar, a observação só tem sentido quando os elementos recolhidos permitem a recolha de evidências que conduzam à formulação de conclusões e proporcionem feedback aos professores, estabelecendo com estes, metas de desenvolvimento devidamente fundamentadas.

A observação da aula não deve ser casual ou informal, deve ter objetivos específicos, critérios pré-definidos e implica o recurso a instrumentos de registo acordados e partilhados. Os instrumentos mais utilizados são as listas de verificação (checklist) e as grelhas de observação. As primeiras permitem registar a presença ou a ausência de determinadas características ou se determinada ação foi ou não efetuada. Estes documentos são bastante úteis para registar os desempenhos ou destrezas na consecução de determinada tarefa que deverá ser dividida numa sequência de atos específicos, claramente definidos e observáveis, possibilitando identificar o que foi ou não observado e cumprido. A par destes documentos é importante que haja uma análise documental que vão permitir obter informações sobre os diferentes materiais preparados pelos docentes, nomeadamente planificações, material pedagógico, documentos sobre avaliação dos alunos, planos de aula e relatórios da atividade letiva.

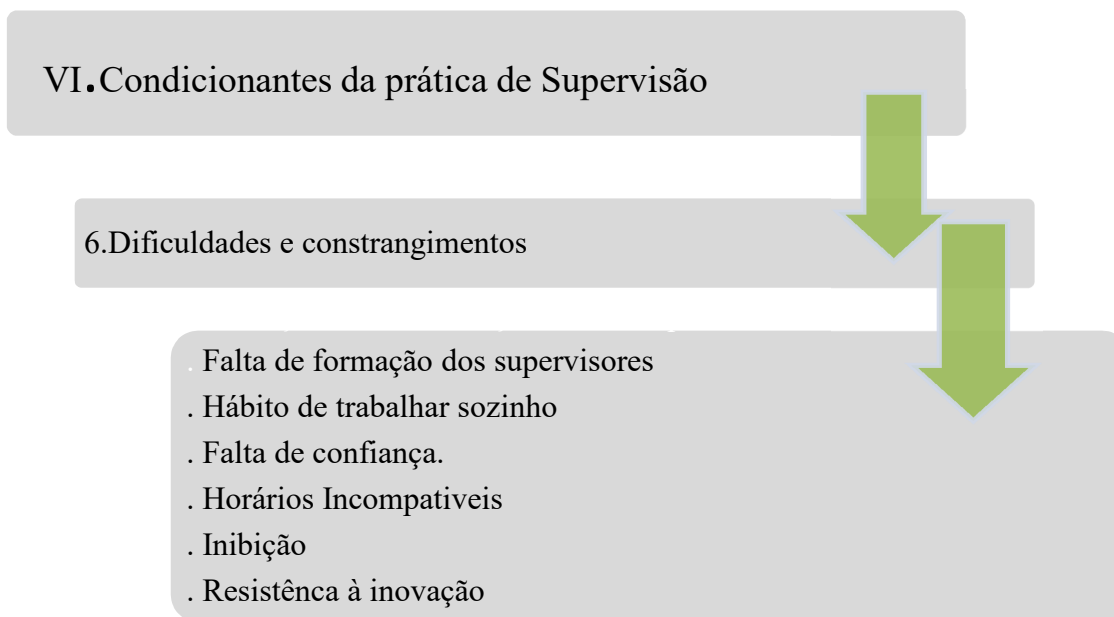


Figura 11- Práticas de supervisão: Condicionalismos e constrangimentos. (Fonte: Autora, 2018)

Categoria VI- Práticas de supervisão: condicionalismos, constrangimentos

Subcategoria 6- Condicionantes no desempenho da função

Por norma os professores não aceitam logo as mudanças, eles precisam de tempo, precisam de compreender os objetivos dessa mudança talvez, porque as mudanças são constantes; são as turmas, os colegas, as escolas, os órgãos de gestão, os programas, os currículos, os livros, as metas, as regras profissionais... tudo muda rapidamente

Para os entrevistados as mudanças são planificadas, agendadas e dinamizadas. Aulas partilhadas seria o nome que aceitariam sem reserva, (assim denominadas de modo a que não haja associação à ideia de avaliação do desempenho docente)

Para alguns dos entrevistados, quando são supervisionados fazem..." tudo pior "como acontece com o AI e continua..." a sua atuação é muito artificial, normalmente nós não damos aulas assim." Quando somos observadas criasse um ambiente artificial, se o supervisor, for uma pessoa com prática sabe identificar isso". Já o entrevistado SR refere que se sentiu" ...e um pouco condicionada, afinal estamos a ser avaliadas e quer queiramos



quer não está em jogo a nossa posição na carreira.”. Mas quando a observação é realizada noutra âmbito o ambiente e o estado de ânimo é diferente entre os entrevistados como diz o SN “Quando foi no âmbito da avaliação senti um friozinho na barriga, nos outros âmbitos com é uma partilha de trabalho e de experiencias sinto-me bem. “Não gostei senti que muita pressão. Senti ansiedade. É alguém que vem para nos atribuir uma nota que pode ou não refletir o nosso trabalho e acho que dificilmente o traduz.”

Mas a observação de aulas também pode dar confiança e contribuir para melhorar a nossa atuação na sala de aula, faz-nos refletir e repensar nas nossas práticas como foi o caso do entrevistado SV e SC respetivamente...“Não. Foi uma aprendizagem e uma partilha constante. Eu aprendia, ensinava, observava, punha em prática e refletia. Voltava a fazer sem medo nenhum. Aprendi e consegui que as muitas práticas fossem alteradas para benefício das aprendizagens dos alunos.” “Correu bem. Era uma pessoa muito conhecedora, prestável, rigoroso mas que estava na disposição de ensinar e partilhar.”

“Correu muito bem. No final convidei a colega para tomar um café. Senti-me normal, os alunos estiveram atentos e houve momentos de partilha muito interessantes. “

E ainda se partilham experiencias de uma vida, de trabalho de dificuldades sentidas como acontece com a SC”...Sim fizemos uma apreciação e uma reflexão conjunta. Eu falei da turma, do meu método de trabalho de grupo, trabalho desde há muitos anos em grupo, dos resultados a nível de progressos e a nível comportamental dos alunos”

E quem beneficia para além dos docentes são os alunos que têm outro olhar sobre eles, um olhar diferente, por vezes mais experiente, menos “avaliativo” e mais prático”...“Estava a pensar reter dois alunos e com a reflexão que realizei chegamos à conclusão que não o devia fazer. Ela conseguiu ter uma SUPER visão para com aqueles alunos.” Foi o que aconteceu com o entrevistado SN e SI “Houve uma partilha, foram clarificados alguns aspetos e partilhamos as angústias e dificuldades que ao longo do tempo encontramos na nossa profissão. Nas grandes mudanças a que todos os anos somos chamados a efetuar. A nossa profissão é uma constante mudança, mudam os livros, os alunos, por vezes a escola, os supervisores, o nome das coisas (objetivos para competências, programa, metas...) enfim tudo tem contribuído para uma grande instabilidade dos professores e isso é falado, partilhado...”

O desenvolvimento de uma organização escolar, preocupada com a qualidade do ensino



e das aprendizagens dos alunos, não pode ignorar a sala de aula,, não pode demitir-se do exercício da supervisão com observação direta da prática letiva, que tem de ser um processo consequente e sistemático, completamente assumido pela direção e pelas lideranças intermédias, ainda que a sua operacionalização ocorra de forma voluntária e informal, entre pares.

Síntese.

O professor observado, para que o processo de observação de aulas se desenrole nas melhores condições, tem de colaborar com o supervisor criando um clima relacional favorável numa lógica democrático e colaborativo. É fundamental que não veja a supervisão como uma intromissão do “seu” espaço sala de aula e se sinta à vontade com a presença de outro docente; conheça o papel do supervisor, evitando mal entendidos; estabeleça com ele uma relação de confiança e de colaboração e desenvolva a capacidade reflexiva. O supervisor com o professor deve construir conhecimento, e para que esta construção seja efetivada é preciso que supervisores e professores estejam realmente comprometidos com sua condição de educadores. Esta atitude pressupõe sair da rotina e da automatização de procedimentos. O professor que está em constante desenvolvimento terá, necessariamente, de investir na sua autoformação e colaborar no processo supervisivo. Deve estar motivado e atento aos problemas, propondo estratégias de remediação; aceitar o feedback dado pelo supervisor, refletir sobre ele e que o encare como possibilidade de melhoria e desenvolvimento profissional.

A ação do supervisor ainda é vista como uma ação de autoritarismo e poder. O supervisor tem uma função bem definida mas mal compreendida. Quando é delegada, num professor a função de supervisor num sistema ou numa escola, embora ele continue a trabalhar nesse mesmo sistema ou na mesma escola, ele passará a viver num outro mundo, numa nova situação. Passará a ter uma visão de outro ângulo, com novas responsabilidades, novos problemas e, em muitos aspetos, com menos liberdade e tempo. Passando a ser responsável não só pelo seu trabalho, mas também pelo trabalho de outros. Esse desafio irá exigir dele segurança, conhecimento, competência profissional, e espírito de liderança. Ele será o líder



capaz de organizar o grupo docente para que se envolvam em clima cordial, de cooperação, respeitando e valorizando as experiências e conhecimentos de cada um. O supervisor, como articulador na formação continuada dos docentes, precisa estar consciente das mudanças que se processam no mundo e na escola, para poder com segurança auxiliar os seus pares neste processo.

A observação de aulas é considerada como o maior constrangimento do processo, devido à presença de um elemento estranho ou não dentro da sala de aula, no entanto também é apontada como uma mais-valia no sentido em que permite detetar situações que necessitem ser melhoradas. No exercício da supervisão as entrevistadas destacam a relação de parceria/amizade entre as professoras e o supervisor e a melhoria da qualidade do seu trabalho já que se fomentam relações de proximidade e cumplicidade entre ambas. Todas as entrevistadas referem que apesar de sentirem algum “desconforto” “friozinho na barriga” e “medo” como bem dizem os entrevistados SC, SN mas passado algum tempo esquecem-se da presença do supervisor e dedicam-se apenas a realizar o seu trabalho. É uma questão de hábito e que deverá ser fomentado não apenas pela ADD, com um peso muito grande, mas deverá tornar-se um hábito como outro qualquer já instituído. O supervisor como avaliador que a partir da observação de aulas recolhe informação para a avaliação do desempenho dos docentes, é encarado pelos seus colegas como alguém que os avalia, classifica e determina o seu progresso na carreira esta problemática pode trazer sérias consequências para a interpretação e a aplicação da supervisão, no sentido em que o seu papel de apoio ao desenvolvimento da profissão de professor pode ficar desvirtuado, no sentido em que o supervisor passa a ser encarado como alguém que garante a eficácia do sistema de avaliação, passando para segundo plano o papel de apoio ao desenvolvimento profissional do professor aprendente e reflexivo.

O supervisor pedagógico tem um papel importante, uma vez que a sua ação se reflete no desenvolvimento do professor.

Como tal, esta função deve ser, antes de mais, a de ajudar o professor a fazer a observação do seu próprio ensino, a analisar, interpretar e refletir sobre os dados recolhidos e a procurar melhores soluções para as dificuldades e problemas que vão ocorrendo.



Nesta linha de pensamento, os supervisionados entrevistados consideram que observar as aulas, analisar, reunir e refletir em conjunto e depois obter um feedback, é sem dúvida a atitude mais produtiva.

Analisando e refletindo sobre o papel do professor, podemos destacar expressões como “renovação pedagógica”, “novas estratégias de ação”, “aperfeiçoar a sua profissão”, “papel extremamente complexo”, “aperfeiçoar o conhecimento e competência profissional”, “complexidade e diversidade dos problemas educativos”, que revelam e demonstram uma necessidade permanente de formação, atualização, desenvolvimento profissional e proatividade perante a profissão.

A formação do Supervisor Escolar com diferenciação académica é importante para oferecer meios de outra visão da organização escolar que o leve à compreensão dos elementos e processos da parte pedagógica. Para que assim possa auxiliar, estimular e desenvolver profissionalmente uma reflexão sobre a prática realizada em sala de aula com os seus alunos. Para uma pessoa poder melhorar, para evoluir, tem que haver sempre alguém a fazer um acompanhamento e orientação. Para muitos a sala de aula é um santuário, o seu ninho confortável, o local onde estão protegidos de olhares e julgamentos. Este modo de pensar a sala de aula dificulta a troca de experiências e a renovação de práticas e pensamentos. Eles sentem necessidade de proteger a imagem profissional, colocando um airbag entre este e as críticas de que receia ser alvo, no caso de os outros o verem a trabalhar, este tipo de individualismo está muito associado a sentimentos como a incerteza, o receio, a desconfiança e a ansiedade por parte dos professores. O seu trabalho é realizado, normalmente, de “porta fechada” onde o professor acaba por ser o único gestor do seu trabalho e do trabalho a desenvolver com os seus alunos, o que lhe confere uma certa comodidade, uma vez que o trabalho desenvolvido acaba por não ser questionado pelos seus pares. O isolamento que a sala de aula proporciona é visto como uma medida de privacidade, uma proteção em relação a interferências exteriores. Mas, este isolamento também traz problemas porque qualquer coisa maravilhosa que o professor faça fica confinada dentro de quatro paredes, ninguém dará por elas e quaisquer que sejam más, ninguém as corrigirá, O docente limita o acesso a novas ideias e a melhores soluções e isso resulta em prejuízos para alunos, colegas, instituição e para os próprios docentes.

A estrutura dos edifícios, a falta de tempo e recursos e a própria divisão do currículo por disciplinas, sobretudo no 2º, 3º ciclos e secundário, impelem, muitas vezes, os professores a



trabalhar sozinhos, sendo raros os momentos em que se juntam para refletir e partilhar sobre as suas experiências, os problemas que encontram, as necessidades de formação que sentem, os atuais estados da educação, os problemas com que as escolas se debatem e as possíveis formas de resolução dos mesmos.

Estes comportamentos, de costas voltadas para a inovação, representam um pilar do conservadorismo, pois as oportunidades e a pressão decorrentes do surgimento de novas ideias permanecem inacessíveis. Estes docentes recusam-se a colaborar com os seus pares, evitando possíveis críticas e juízos de valor. O isolamento protege-os da exposição entre os pares, mas também os impede de obterem um feedback claro e significativo sobre a eficácia e a validade daquilo que fazem, perpetuando modelos e práticas desajustadas da escola de hoje.

A autonomia das escolas, a pressão da avaliação externa das escolas, a avaliação de desempenho do pessoal docente e a supervisão entre pares, são algumas das alterações que têm vindo a ser feitas e que têm vindo a contribuir para abrir pequenas brechas no trabalho do docente solitário. Os professores aprendem uns com os outros, identificam preocupações comuns e trabalham coletivamente na resolução de problemas, desenvolvendo respostas críticas às mudanças educativas. Para que estas relações de colaboração se estabeleçam necessitam de tempos comuns, horários compatíveis, níveis de confiança e de comunicação eficazes para permitam que as diretrizes superiores sejam interpretadas e adaptadas ao seu contexto escolar, através de um maior empenho e compreensão e que conduzam a uma tomada de decisões partilhadas e responsáveis.

VII. Divulgação de Práticas Supervisivas potenciadoras de melhorias

7..Boas Práticas

- . Encontros entre escolas.
- . Reflexão em departamentos e grupos de ano.
- . Promoção de encontros, partilhas

Figura 12- Divulgação de práticas. (Fonte: autora,2018)

Categoria VII- Divulgação de práticas potenciadoras de melhorias Subcategoria 7- Boas práticas.

A partilha de experiências e a divulgação de boas práticas são estratégias fundamentais para a melhoria da qualidade das escolas e do sistema educativo. É possível identificar as melhores práticas e promover a sua partilha com um impacto significativo na melhoria global das aprendizagens.

As escolas superiores, Universidades e os centros de investigação podem contribuir para este propósito quer através da realização de investigação e produção de indicadores que podem ser utilizados como uma ferramenta de gestão na análise comparada com outras escolas; quer através da organização de encontros científicos, workshops, congressos, seminários e formações que visem o benchmarking a nível nacional e talvez internacional, no sentido de promover processos de informação e de sustentação de práticas escolares relevantes na definição de políticas educativas.

Também no processo avaliativo em que alguns professores se encontram o supervisor pode ter um papel de facilitador do desenvolvimento profissional, da partilha e da melhoria de práticas do desempenho docente, interagindo com o avaliado informando-o, questionando,



sugerindo, encorajando e avaliando de uma forma clara, seguindo um carácter mais descritivo, informativo, formativo e reflexivo. O Supervisor deverá refletir sobre o que observou, questionando-se e avaliando constantemente de modo a promover o sucesso profissional dos avaliados/formandos.

Ao tornar-se um agente de mudança, o Supervisor/Coordenador deve desenvolver atitudes de reflexão, mostrar grande colaboração, disponibilidade, e abertura com o avaliado/formando, criando-se laços de empatia e confiança, bem como de responsabilização mútua que possibilitem o constante desenvolvimento e evolução, num ambiente aberto de formação contínua e permanente como referem os entrevistados do primeiro focus group SN, SC, SS e SV...” “Falamos, refletimos e partilhamos em grupo de ano. Aí resolvemos muitas das nossas "aflições", trocamos ideias, estratégias, materiais, trabalhos, matrizes e... Tentamos aplicar algumas estratégias validadas por outras colegas na nossa turma, depois partilhamos o como foi e se foram realizadas aprendizagens de qualidade.” “Aprendi e ensinei metodologias que ainda hoje sei que funcionam e que as colegas e eu pomos em prática.” “Ouve uma partilha, foram clarificados alguns aspetos e partilhamos as angústias e dificuldades que ao longo do tempo encontramos na nossa profissão.”

O segundo focus group SR, SA, SI, e SZ referem respetivamente que ... “Eu partilho das ideias das colegas. Esta maneira de trabalhar que nós adotamos pode não ser perfeita mas ninguém avalia ninguém. Podemos aprender umas com as outras, fazer trabalho colaborativo, partilhar materiais e estratégias, aplicar essas metodologias em diferentes contextos e depois explorarmos os resultados. Claro que pode ser mais formal. Podemos fazer mais registos mas os que fazemos acho que chegam.” “Gosto muito de trabalhar em parceria. Não é cada uma dar uma disciplina é ajudarmo-nos umas às outras em prol dos nossos alunos. Partilharmos ideias, fichas, critérios, materiais e... Acho que todos beneficiamos. Estamos em constante aprendizagem e tentamos sempre superar-nos. Damos o nosso melhor e se todas dermos o melhor tudo se torna mais fácil, há construção de conhecimento, ficamos mais ricas profissionalmente e os nossos alunos aprendem mais e melhor.”



Síntese

A colaboração e a colegialidade entre todos os atores da escola são imprescindíveis, de modo a alcançar o sucesso, como corroboram todos os entrevistados. Este trabalho pode ser facilitado pela criação de um sentimento de que uma união de ideias e esforços de cada contribuem para um trabalho melhor alicerçado, e que diminui o risco de falhar. Percebemos, pelo estudo efetuado, que esta colaboração pode realizar-se de modo formal ou informal, as práticas colaborativas formais estão mais ligadas a um trabalho do grupo de ano onde existe um trabalho muito forte sobre as práticas, planificações, critérios, matrizes, avaliações e reflexões sobre os alunos desse grupo/ano e mesmo sobre passagem da formação realizada. As práticas colaborativas informais ocorrem no dia-a-dia, quando os professores emprestam materiais, trocam ideias, comentam aspetos da sua prática pedagógica, nas pausas letivas.

Na sala de aula deparamo-nos com diferentes realidades, alunos de diferentes culturas, com diferentes ritmos de aprendizagem, interesses e necessidades que colocam ao professor o desafio de ensinar todos. A resposta da escola e do professor a este desafio não pode ser individual, tem de resultar de ações concertadas e assumidas pelos docentes como coletivo. Assim, neste ringue de desafios que é a sala de aula, a prática da supervisão poderá constituir-se, enquanto estratégia formativa centrada no contexto de trabalho, uma resposta possível que, através da observação direta das práticas, da reflexão e da construção colaborativa de conhecimento pedagógico, facilita a resolução de problemas, promove o desenvolvimento profissional e a inovação curricular, aumentando a eficácia docente e consequentemente melhora os resultados dos alunos.

A avaliação externa pode ter um importante papel na melhoria da aprendizagem desde que considere as especificidades contextuais das escolas na realização dessas avaliações. Estas avaliações estão cheias de ambiguidades, hesitações e contradições várias na divulgação dos resultados. No entanto, os rankings, se forem realizados de forma adequada e com técnicas adequadas que considerem, não apenas os indicadores de desempenho, mas também as características relacionadas ao contexto das escolas e dos alunos, permitem um diagnóstico sistémico das escolas e das boas práticas nelas realizadas. O conhecimento e currículo, as boas práticas, conceitos como qualidade, competência, aprendizagem, eficiência e eficácia, tendem a ser cada vez mais difundidas. É sabido que as melhores escolas são aquelas que



assumem um questionamento contínuo e sistemático sobre as suas práticas e os seus resultados, possuem uma visão e estratégia claramente definidas e partilhada, que colocam ênfase no sucesso educativo e que possuem lideranças capazes de mobilizar toda a comunidade educativa na concretização do seu projeto educativo.

No triénio 2006-09 a IGE divulgou um relatório onde estavam apenas incluídas escolas com classificações de Muito Bom em todos os domínios contemplados na Avaliação Externa das Escolas, o que corresponde a cerca de 1% das escolas avaliadas, importa sublinhar que são inúmeras as boas práticas nas escolas de todo o país, contudo estas têm, frequentemente, pouco impacto no desempenho global das escolas porque carecem, de enquadramento numa política educativa assente numa visão e estratégia capaz de garantir a sustentabilidade e o progresso. A experiência demonstra que é possível identificar e codificar as melhores práticas e promover a sua partilha com um impacto significativo na melhoria global do desempenho (Santos et al., 2009)

Outra questão que emerge deste trabalho, está relacionada com a autoavaliação das organizações escolares. A análise dos relatórios da avaliação externa das 684 escolas avaliadas, no triénio 2006-09, mostra que, os resultados são globalmente menos positivos, para o domínio Capacidade de autorregulação. Efetivamente é neste domínio, que inclui dois fatores inter-relacionados: a autoavaliação e a sustentabilidade do progresso, que as escolas/agrupamentos revelam maiores dificuldades que se manifestam, sobretudo, ao nível da autoavaliação, designadamente no que respeita à participação da comunidade educativa; recolha, tratamento e divulgação da informação. Por conseguinte, a autoavaliação é um domínio que merece especial atenção, que deve assumir, como reconhece o Conselho Nacional de Educação, uma particular centralidade (CNE, 2008) na avaliação da escola. Ao permitir a identificação de pontos fortes, pontos fracos, constrangimentos e oportunidades de melhoria, a autoavaliação deve dar origem a planos de melhoria, com orientações para a ação, que, ao serem implementados, podem abrir o caminho para a excelência.

Existindo, ou não, dinâmicas internas e competência para acionar e desenvolver processos de autoavaliação, importa que as escolas considerem olhares externos e independentes, (mas bem informados sobre a escola), por parte de outros atores, outros parceiros, outros “amigos críticos”. As instituições de ensino Superior, com responsabilidades na formação de



professores, devem constituir-se como “parceiros privilegiados” das escolas na procura de, metodologicamente, garantir o acompanhamento e a formação permanente das escolas nas tarefas de autoavaliação, potenciando uma internalização das metodologias e dos procedimentos tendente a garantir uma autoavaliação sistemática e de sustentabilidade capaz de reforçar a cultura de inovação e de desempenho das escolas que necessitem e pretendam assumir esta parceria forma efetiva.

A importância do desenvolvimento de boas práticas no interior de cada realidade escolar, com foco numa escola democrática, em que a gestão escolar deve estar pautada pela autonomia docente crítica não pode fazer apenas uso dos indicadores de desempenho para medir a qualidade das escolas.

Alguns autores em Portugal, produzem e divulgam conhecimento científico sobre as boas práticas escolares como estratégias para a melhoria da educação básica, manifestada na latente preocupação de pesquisadores em encontrar alternativas para a melhoria da aprendizagem, para a construção de uma escola eficaz na consecução de seus objetivos educacionais.

Parece claro que as melhores escolas são as que assumem um questionamento contínuo e sistemático sobre as suas práticas e os seus resultados, possuem uma visão e estratégia claramente definidas e partilhada, que colocam ênfase no sucesso educativo e que possuem lideranças capazes de mobilizar toda a comunidade educativa na concretização do seu projeto educativo.

Nos Agrupamentos, objetos de estudo, há momentos de partilha de boas práticas. Talvez estes momentos sejam organizados e orientados de forma diferente já que a sua equipa de liderança também o é mas o objetivo é o mesmo- Partilha e Divulgação de Boas Práticas.

O Agrupamento Sul do Tejo é um Agrupamento TEIP com as suas características muito próprias e únicas. Ali há a preocupação constante de validar, ao longo do ano, metodologias e práticas pedagógicas. Estas práticas vão-se realizando ao longo do ano em diferentes turmas, preparam-se as planificações, os materiais e tentasse que sejam os professores do quadro a pegar nas turmas onde se vão implementar novas metodologias. As reuniões entre os docentes e o coordenador são mensais bem como as reuniões do grupo ano. Ali são preparados todos os passos a seguir, os documentos, os materiais e os registos bem como as



avaliações, as matrizes e cotações. As avaliações são feitas por todos os alunos ao mesmo tempo e trocadas entre os docentes para correção. Os docentes do apoio escolar andam por estas salas fazendo o acompanhamento destes alunos. Quando, através das avaliações, dos desempenhos nas salas, do trabalho realizado e dos comportamentos dos alunos se verifica alguma situação de insucesso os docentes reúnem e tentam perceber o que falhou. Refletem em conjunto, procuram outros caminhos, reinventam e reformulam as metodologias. No final do período é feita uma avaliação do trabalho desenvolvido e uma análise e reflexão sobre as estratégias adotadas e validadas nas turmas. No final do ano todos docentes elaboram um relatório que apresentam à Comissão de Avaliação Interna, o delegado de ano e o Coordenador/ Supervisor também fazem o seu relatório. Aos pais, pessoal auxiliar e alunos é-lhes pedida a colaboração através de inquéritos. Mais tarde em plenário os grupos apresentam, as estratégias aplicadas de maior sucesso, aquelas com que obtiveram melhores resultados e melhor qualidade nas aprendizagens e realizam uma apresentação/Exposição para toda a comunidade escolar e parceiros.

Muitos dos alunos que frequentam este Agrupamento são oriundas dos Países de Expressão portuguesa entre eles Angola, Moçambique, Guiné e Cabo Verde havendo ainda um grande grupo de etnia cigana que por diferentes razões abandona a escola muito cedo. Todas estas crianças com graves dificuldades económicas e sociais sentem dificuldades que a escola por si só não consegue resolver e muitos destes alunos acabam por ter um fraco desempenho escolar ou mesmo abandoná-la. Assim foi decidido em Concelho Pedagógico, começar desde cedo, a trabalhar com estas crianças, e assim foi criado um projeto utilizando “metodologia” Fénix, para dar resposta a esta situação. Este projeto foi acarinhado por todo o corpo docente, alunos e pais, os resultados têm vindo a surgir e já tem alguma expressão em outros Agrupamentos que se debatem com os mesmos problemas, organizando encontros debates workshops e formações. Ao longo de alguns anos este e outros projetos foram e são acompanhados pelo amigo Crítico do Agrupamento que tem contribuído de forma clara e objetiva para que sejam divulgadas, partilhadas, documentadas e melhoradas as boas práticas, o trabalho colaborativo, a articulação vertical e horizontal, as tutorias e parcerias que se vão reinventando todos os dias nas salas de aulas.

No Agrupamento norte do tejo a partilha de estratégias verifica-se de forma mais informal. A coadjuvação é feita dentro da sala de aula. Dois docentes trabalham ao mesmo tempo a



mesma disciplina dentro da mesma sala o que permite uma maior capacidade de resposta individualizada aos alunos. Ao longo do ano cada docente tem por “obrigação” de realizar duas aulas partilhadas. Estas aulas são partilhadas com colegas escolhidas por iniciativa própria. O plano de aula pode ou não ser partilhado, fica ao critério dos atores, não há a obrigatoriedade de fazer registos e pode haver ou não qualquer tipo de reflexão sobre a aula. Há sempre uma conversa informal e mais tarde são elaborados dois relatórios, um pelo observado e outro pelo observador.

Estas aulas têm como objetivo partilhar estratégias, mostrar como trabalhamos esta ou aquela matéria e normalmente tentamos mostrar uma estratégia diferente em cada aula que apresentamos.

No final do ano a equipa de avaliação interna realiza um inquérito aos docentes, alunos, pessoal auxiliar e pais com o propósito de perceber quais as boas práticas realizadas ao longo do ano, a articulação que aconteceu e o trabalho colaborativo que se desenrolou entre pares

Estes Agrupamentos reforçam a importância e as potencialidades do trabalho colaborativo, estimulam a diversidade e interdependência entre os professores, que aprendem uns com os outros, identificam preocupações comuns e trabalham coletivamente na resolução dos seus problemas.

As práticas apresentadas por estes docentes não são certas nem erradas. São práticas que resultam nas suas escolas e nas quais os docentes se revêm. As melhores práticas para umas escolas não são necessariamente as melhores práticas para outras. O contexto, recursos e necessidades específicas da escola têm uma influência determinante no sucesso das mesmas.

A comunicação, entre profissionais, de modo a divulgar e a partilhar o trabalho desenvolvido na e para a instituição, torna-se um processo vital na interação entre todos os intervenientes no processo educativo.

VIII. Como Implementar Práticas de Supervisão

8. Sugestões

- . Parcerias com faculdades, centros de formação
- . Formação e Aplicação.
- . Amigo Crítico
- . Melhoria de Funcionamento da Estruturas Intermédias
- . De forma autónoma
- . Por convite

Figura 13- Como Implementar práticas de supervisão. (Fonte: Autora, 2018)

Categoria VIII- Como Implementar Práticas de Supervisão

Subcategoria 8 – Sugestões

A observação de si, dos outros e a reflexão, a partir de encontros, motivam para uma maior exigência e proporcionam um melhor autoconhecimento e autonomia no desempenho profissional, além de constituir um forte potencial (auto) formativo.

O professor, como um dos principais intervenientes no processo de ensino aprendizagem-avaliação, terá de se sentir implicado e responsável por ele e com poder de inovar e de tomar decisões que se fundamentem numa reflexão crítica, consciente e comprometida sobre a sua prática, a partir de uma autoanálise, mas sobretudo reforçada nos ciclos supervisivos entre os seus pares.

Como prática acompanhada, interativa, colaborativa e reflexiva, a supervisão, em que os diferentes olhares enriquecem a análise e a reflexão pessoal, ao considerar-se como um mecanismo transformador de práticas na sala de aula com vista, à sua melhoria, permite reconhecer os constrangimentos e as oportunidades para a mudança educativa na realização



da análise crítico-reflexiva da prática docente. Se assim for, estão reunidas (pelo menos deveriam estar criadas) as condições para o desenvolvimento de uma escola reflexiva, em que a supervisão pedagógica se estabelece como uma interação múltipla e sistémica entre os diversos atores que se assumem como uma comunidade aprendente.

Como os entrevistados do primeiro focus group referem ...”As professoras fazem muita coisa mas, o que fazem mais é por vontade, por brio profissional. No nosso Agrupamento acho que agora estão lançadas as bases para iniciar uma supervisão credível. Os grupos estão habituados a trabalho de equipa, as estruturas intermédias também e as portas das salas já estão entreabertas, agora é só entrar porque todo o trabalho colegial está feito.” “No Agrupamento há sempre alguma relutância em começar as coisas mas depois entranham-se e passam a fazer parte do normal. Já estivemos mais longe da implementação da supervisão. Todos estamos abertos à partilha, aqui já nada se faz sem o conhecimento de todos. Todos somos chamados a melhorar as nossas práticas e a partilha-las, até porque a nossa massa humana é muito difícil. Se não trabalharmos em parceria, partilhando, refletindo e alterando práticas é-nos difícil ter resultados. Já fazemos todo o trabalho de ano/turma/ departamento em partilha, nada é feito isolado, já fazemos coadjuvação e temos metodologia Fénix no 1º e 2º ano, portanto já temos alguma prática de supervisão, não pura mas estamos a trabalhar.” Já o segundo focus group diz que “Não pode ser imposto. As pessoas têm de querer. As aulas partilhadas envolvem – nos e aguçam -no o engenho na sua preparação...Agora só falta refletir.” “Eu gosto desta dinâmica das aulas partilhadas. Fazemos um convite, preparamos a aula, pedimos à colega do apoio que fique com a turma, ou nas aulas de inglês vamos à sala da colega que nos convidou e assistimos à aula que está a decorrer. Não temos conhecimento prévio da planificação mas, acho que não há qualquer motivo para a colega não a partilhar Sentamo-nos e assistimos. Por vezes, no final falamos com a colega e fazemos uma apreciação generalista do que vimos. Podemos fazer mais formalmente todos estes passos”.

Esta maneira de trabalhar que este grupo adotou pode não ser perfeita mas ninguém avalia ninguém. Podem aprender umas com as outras, fazer trabalho colaborativo, partilhar materiais e estratégias, aplicar essas metodologias em diferentes contextos e depois explorar os resultados. Claro que podem trabalhar mais formalmente, como é reconhecido pelo próprio grupo. “Podemos fazer mais registos...”. Poderemos é talvez fazer uma reflexão em Concelho de docentes e analisar todas as situações.”



“As aulas partilhadas dão-nos uma nova perspetiva sobre a nossa maneira de estar na sala de aula. Por vezes só nos damos conta do caricato que é aquela situação quando estamos de fora a observar e pensamos "Eu também faço isto... que mal! Só aí é que nos revemos e alteremos os nossos comportamentos. Outras vezes pensamos que coisas tão simples não podem dar resultados mas, dão e então olhamos com mais atenção, com mais respeito pelo trabalho da colega. Eu aprendo sempre e levo sempre alguma coisa de novo que tento aplicar com os meus alunos.”

Ao longo dos últimos anos temos assistido a várias tentativas de implementação de processo supervisoivo que tem suscitado nos docentes muita controvérsia, mas também despoletou nos mesmos um interesse redobrado sobre as suas práticas e poderá contribuir para a edificação de práticas de ensino reflexivas, concorrer para a melhoria das aprendizagens para o sucesso dos nossos alunos e conseqüentemente para o desenvolvimento profissional docente

Síntese

Para implementar qualquer tipo de prática de supervisão é fundamental que os professores saiam do isolamento em que têm estado mergulhados e adotem uma postura de abertura, de forma a encarar a supervisão como uma atividade colaborativa. Este processo só terá os efeitos desejados se decorrer da livre vontade dos professores, sem desconfiança ou medo de abrir a sua sala de aula, confiando no outro, numa atitude de abertura e de disponibilidade. Não deve resultar de constrangimentos ou imposições administrativas.

As escolas devem fomentar a formação contínua de professores, partindo da reflexão e análise das suas próprias práticas, numa atmosfera de aprendizagem colaborativa.

Tendo por base diferentes propostas de desenvolvimento profissional associado à supervisão colaborativa, damos destaque ao treino por pares (peer coaching), que pode constituir uma forma de organizar o processo supervisoivo na escola.

O ciclo de supervisão, na sua implementação, deve cumprir alguns pressupostos básicos que devem ser negociados e salvaguardados: o respeito pelos interesses e necessidades de cada professor, a confiança e o anonimato. Deve ser um processo voluntário e confidencial, no qual profissionais competentes planeiam, observam e discutem as suas práticas, partilhando ideias, experiências e, eventualmente, especializações (Trindade, 2007).



Importa esclarecer que as motivações para empreender a supervisão da prática letiva podem ser diversas e que o professor observador e o professor observado podem funcionar, de forma alternada, como recursos de aprendizagem. Quando a motivação é a necessidade de observação de práticas diferentes e inovadoras (e.g. estratégias usadas na resolução de conflitos, na diferenciação pedagógica, na organização do trabalho ou na abordagem de conteúdos curriculares), o professor observado funciona como um recurso de aprendizagem para o professor observador. Mas note-se que qualquer aula, mesmo que seja uma excelente aula, pode ser sempre melhorada (Danielson, 2012).

Percebe-se que a observação interpares dispensa a presença formal de um “supervisor”, sendo acessível a profissionais experientes e motivados para progredirem profissionalmente, esta técnica permite que cada um dos elementos do par forneça ao outro a oportunidade de refletir sobre as suas práticas, apoiado no feedback de qualidade fornecido por um colega em quem deposita confiança e cada elemento faz, à sua vez, o papel de supervisor (Trindade, 2007).

Para que a supervisão colegial e colaborativa, defendida por diversos autores (Zepeda & Mayers, 2004; Nolan & Hoover, 2005), seja plenamente assumida nas organizações escolares e passe a fazer parte do seu quotidiano, é necessário que estas reorganizem as suas estruturas intermédias, no sentido de criarem condições propícias ao desenvolvimento e à aprendizagem docente (Alarcão & Roldão, 2008) e que se criem oportunidades para os professores interagirem, partilharem e refletirem colaborativa mente sobre outros modos de agir profissional. A supervisão implica um verdadeiro trabalho colaborativo entre os docentes, “uma relação interpessoal dinâmica, encorajante e facilitadora de um processo de desenvolvimento profissional e de aprendizagem consciente e comprometido” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 71).

As escolas que se assumirem como organizações reflexivas e aprendentes terão melhores condições para promoverem a qualidade dos processos de trabalho, para a resolução dos seus problemas e para a prestação de um serviço educativo de maior qualidade.

Neste processo de implementação, de um dispositivo de supervisão, com características na vertente de observação de aulas, como um trabalho de pendor colaborativo e formativo, encarado numa perspetiva de desenvolvimento profissional e institucional dependerá não só do reconhecimento da importância e utilidade do mesmo pelos docentes, mas, em grande parte, pelas lideranças intermédias. Estas têm um papel fundamental tanto na sensibilização



como na implementação de todo o processo desenvolvido em contexto de sala de aula/escola que fará sentir aos professores a responsabilidade na adaptação da escola a um mundo em constante mudança e, de perceberem a dimensão ética, política e transformadora da sua atividade.

15. Conclusões

Relembro aqui a questão de partida deste estudo:

- 1 - Quem tem medo da supervisão?
- 2 - Se a supervisão contribui para a mudança de práticas e para o desenvolvimento profissional, porquê o medo?

Tendo em conta esta problemática, e com base na análise efetuada, elenco os principais pontos fracos e fortes, assim como as conclusões gerais.

No que diz respeito à questão colocada, consideramos que, em geral, há aceitação da supervisão da prática letiva em sala de aula. No entanto, é necessário clarificar o conceito de supervisão, existem noções pouco corretas e/ou pouco claras quanto à definição e finalidade da supervisão.

Notam-se algumas incoerências no discurso manifestado pelos docentes: por um lado, não consideram a supervisão como uma intrusão do supervisor e, por outro, associam-na a intromissão; se uns consideram que serve para fazer ultrapassar rotinas profissionais, outros dizem que não concorre para o desenvolvimento do professor observado; por um lado, entendem que não contribui para o desenvolvimento profissional do observado e, por outro, que o supervisor se encontra num processo de desenvolvimento e aprendizagem;

Para além disso, é referida com ênfase a necessidade da formação dos supervisores na área da supervisão.

A tendência do incremento de problemas sociais numa sociedade cada vez mais complexa a todos os níveis é variada, recaindo a responsabilidade pela sua resolução na escola, principalmente sobre o professor. Confrontado com esta situação complexa em que o colocam, precisa de mudar a sua postura profissional. de aperfeiçoar as suas práticas e de



refletir em grupo, porque a sua experiência profissional de docente pode não ser suficiente para fazer face aos desafios que constantemente enfrenta.

Os contextos educativos têm grande influência na necessidade do professor aprender permanentemente quando promove ou quando desiste de realizar atividades reflexivas em colaboração na escola, reduzindo a motivação e a eficácia dos professores. Assim, criar dispositivos e contextos que levem o professor a uma atitude consequente de investimento profissional ao longo de toda a sua carreira é uma necessidade que as escolas e outras instituições exteriores devem programar e direcionar cabendo ao professor decidir o que pretende desenvolver.

Estas preocupações foram partilhadas na Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia pelos diversos autores que participaram na Conferência para o *Desenvolvimento Profissional dos Professores*, traçando, neste sentido, recomendações desafiantes para os professores, onde a liderança assume um papel fundamental: a formação (...)”Decreto-Lei nº 15/2007 “(...) os conhecimentos que adquiriu são insuficientes (...) reconhecendo a necessidade de crescimento (...) ao longo da carreira (...)”. Ponte (1994) Formação contínua “ (...) a sua formação como elemento construtivo da prática profissional, construindo a partir das necessidades (...) em cooperação com outros profissionais. ”Participa em projetos de investigação (...)” Decreto-Lei nº 240/2001 dinamização de culturas colaborativas; a criação de *comunidades aprendentes* na escola; a construção de uma nova visão do professor como profissional pleno e a implementação de práticas reflexivas nos contextos escolares.

Assim, destacamos a última como promotora de desenvolvimento profissional docente, por dois motivos. Primeiro, porque remete para o *diálogo reflexivo* numa dimensão coletiva (um grupo de professores), permitindo melhores condições profissionais e emocionais para experimentar, partilhar e refletir nas práticas profissionais, na perspetiva de construir saberes docentes essenciais ao desempenho profissional (Herdeiro, 2007). Segundo, porque encaminha os professores para uma análise e discussão entre pares, face às situações pedagógico-didáticas vivenciadas.

Deste modo, as tendências supervisoras tendem para “uma conceção democrática e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de autoaprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar conhecimento [...] capaz de criar para todos os que nela trabalham condições de desenvolvimento e aprendizagem” (Alarcão e Roldão, 2008: 19)



No que concerne ao modelo de supervisão a adotar no âmbito da observação da prática letiva em sala de aula, que constitui a segunda questão colocada, concluímos que o modelo de supervisão da prática letiva em sala de aula na vertente observação de aulas que está a ser praticado deverá ser reformulado, pois: não é consensual e não espelha os conceitos que os docentes, que responderam ao questionário, manifestaram ter sobre supervisão/observação de aulas.

Apesar dos docentes considerarem que a observação de aulas deve ser acompanhada por práticas reflexivas, que deve assumir carácter colaborativo entre pares e que deve ser dado feedback da observação, tal parece não acontecer sistematicamente. Também os registos de observação devem merecer mais atenção na sua construção, objetividade, clareza e conhecimento dos mesmos coincide com a opinião dos entrevistados: não alia uma tabela pré-estabelecida de aspetos a registar com um registo menos formal; não existe uniformização dos aspetos observados a nível dos vários Departamentos Curriculares; a ficha de observação parece-nos que apresenta várias fragilidades e não responde às necessidades de observação dos supervisores.

Também o registo de observação não coincide com a opinião dos entrevistados: não alia uma tabela pré-estabelecida de aspetos a registar com um registo menos formal; não existe uniformização dos aspetos observados a nível dos vários Departamentos Curriculares; a ficha de observação elaborada pelos Agrupamentos por vezes, não mostra o que se pretende com a sua aplicação, embora seja do conhecimento de todos os entrevistados, parece-nos que apresenta várias fragilidades e não responde na totalidade às necessidades de observação dos supervisores.

Para Peralta e Rodrigues (2008) a construção dos instrumentos de recolha pode privilegiar a construção de grades arteriais abertas, ou optar pela criação de instrumentos de observação, registo e classificação com muito maior detalhe de análise. A primeira opção remete para uma conceção da ação do professor dependente das condições dos contextos onde atua, o que implica uma discussão dos critérios e da sua aplicação à realidade, entre os elementos intervenientes. A segunda opção baseia-se na conceção de que a competência do professor resulta do somatório de traços analíticos, desvalorizando os dados contextuais, fixando a atenção na observação e valoração. Implica a criação de um sistema de indicadores mais



específicos, fiáveis e facilmente observáveis, por isso permitem maior objetividade, mas são mais difíceis de construir.

A escola ao construir os instrumentos de recolha de informação, no campo das atividades profissionais dos professores, tem que considerar as circunstâncias em que estas se desenrolam e analisar a coerência desses instrumentos com os referentes da avaliação e com os instrumentos de registo de avaliação normalizados. Peralta e Rodrigues (2008) consideram ainda que o ato de ensinar e a sua qualidade, dependem de um número muito elevado de variáveis complexas, dada a heterogeneidade do público escolar e da formação e experiência profissional dos docentes, por isso, a especificidade deve constar nos objetivos do desempenho da escola e nos de cada professor e, conseqüentemente, nos diferentes instrumentos de observação e análise do desempenho docente.

Para que este ciclo supervisivo funcione para todos não se pode criar um ambiente sentido como de julgamento pessoal que pode ser formado pela presença de personalidades e teorias pessoais e profissionais diversas. Para que tal seja evitado ou pelo menos atenuado, o ciclo de observação deve ser definido conjuntamente reconhecendo ambos os professores que se confrontam no quotidiano da sala de aula com os mesmos problemas, dúvidas, sucessos e insucessos. A implementação eficaz e frutífera do ciclo de observação requer que ambos os professores, delimitem claramente o que se pretende observar, ou seja, quais os aspetos a privilegiar já que é impossível observar todas as dimensões da prática letiva num só ato de observação. Esta delimitação facilitará não apenas a sua eficácia como a posterior reflexão sobre o que foi observado. A prática supervisiva deve-se, pois, centrar em situações reais nas quais os atos de ensinar e aprender têm lugar. As mudanças que se esperam centram-se nas suas práticas didáticas através de um processo dinâmico em que os professores se implicam através da análise e reflexão sobre as evidências observadas. As características pessoais devem ser respeitadas nomeadamente na sua dinâmica relacional com os alunos, o tipo de interação discursiva, etc.

Do que anteriormente foi dito, consideramos que existem algumas noções pouco claras ou incorretas, o dispositivo de observação de aulas que existe tem essencialmente um carácter formal, ainda está muito ligada à avaliação do desempenho. Nas outras observações de que falam os entrevistados não resultando delas feedback apenas algum trabalho colaborativo. Não parece ser muito produtivo e não contribui verdadeiramente e de forma explícita, quer



para o desenvolvimento profissional, quer para a melhoria da instituição escolar. Trata-se de um trabalho acrescido, dos quais não resulta o efeito desejado.

Consideramos assim que, há necessidade de existirem esclarecimentos sobre supervisão da prática letiva em sala de aula, sobretudo na vertente de observação de aulas, e uma reformulação do modelo de observação de aulas que se encontra em vigor. Estas ações de melhoria irão beneficiar da abertura dos vários docentes que manifestaram entender a supervisão da prática letiva em sala de aula, nomeadamente na vertente de observação de aulas, como um trabalho colaborativo e formativo, encarado numa perspetiva de desenvolvimento profissional e institucional. Todos os docentes partilham da opinião de que a Supervisão Pedagógica só faz sentido se for realizada numa perspetiva de apoio, de ajuda, de promoção do trabalho cooperativo, num processo contínuo de acompanhamento e monitorização aos supervisionados.

A implementação de um dispositivo de supervisão com estas características dependerá não só do reconhecimento da importância e utilidade do mesmo pelos docentes mas também pelas lideranças intermédias já que são elas que desempenham um papel fundamental na sensibilização e na implementação de todo o processo.

A supervisão da prática letiva em sala de aula é encarada com desconfiança e de forma ameaçadora. Tal como afirmam Alarcão e Tavares (2003, p.62) “(...) é desejável e necessário desfazer, quanto antes, toda uma série de preconceitos e até alguns mitos que se foram criando e alimentando, ao longo do tempo (...)”

Os professores ficam inibidos, ansiosos e recusam à partida esta situação. Outro fator que concorre para que tal aconteça é o facto de os docentes estarem pouco habituados à reflexão sobre o seu ensino, devido ao “isolamento” da sala de aula. Há dificuldade em passar do “eu solitário” ao “eu solidário”, conforme afirmam Sá Chaves e Amaral (2001), citados por Alarcão e Tavares (2003)

Apesar da grande resistência, tem-se verificado uma lenta adesão ao tipo de prática que defendo. A mudança de atitude tem-se verificado mais por imperativos da tutela do que voluntariamente pois, no Quadro de Referência para a Avaliação Externa das Escolas, no Domínio “Prestação do Serviço Educativo”, existe um item relativo ao acompanhamento e supervisão da prática letiva. No relatório de avaliação das escolas em 2012-13, podemos ler “A observação de aulas interpares surge, em algumas escolas, como uma proposta de



trabalho que, por vezes, suscita algumas dificuldades e receios de implementação.” Já em 2013-14, referia que “Em algumas escolas, a implementação de ações, que remetem para uma observação e análise das práticas letivas, suscitou, por vezes, receios e dificuldades.” E ainda “No nosso sistema educativo têm existido poucas iniciativas que fomentem a abertura da sala de aula.”

Esta atitude de resistência por parte dos docentes à supervisão é compreensível, pois como já disse, a exposição das práticas de um professor ao olhar crítico de outros colegas poderá ser encarada como uma admissão da sua falta de capacidade/ incompetência e ambiguidade na definição do conceito de supervisão da prática letiva em sala de aula, frequentemente associada à noção de avaliação. Para além desse facto existem tradições e relações de trabalho profundamente enraizadas na mentalidade e práticas dos docentes.

As questões polémicas associadas aos supervisores, tais como os seus papéis, funções e relações, continuam a desencadear situações de conflito e tensão. Os docentes dificilmente aceitam um supervisor a quem não reconhecem capacidade e competência para essa função. Para que estas tensões se diluíssem teria de haver uma alteração de papéis, o colega observado trocar de posição com o colega observador assim, poderiam contribuir não só para o enriquecimento mútuo, mas também para que o respeito e colaboração e a partilha fossem devidamente realizadas. Esse processo pode ser desenvolvido num dispositivo de supervisão/observação da prática letiva em sala de aula, numa vertente não avaliativa, mas sim regulatória, formativa, encarando a observação ao serviço da melhoria, tanto do desenvolvimento profissional do docente, como da própria instituição escolar.

É fundamental que os docentes saiam do isolamento a que têm estado e adotem uma postura de abertura, de forma a encarar a supervisão como uma atividade colaborativa. O corpo docente tem de mudar a perspetiva pouco positiva que tem da supervisão da prática letiva em sala de aula; a mudança não deve partir só de “cima para baixo”, isto é, da tutela para as escolas, mas partir da vontade, do querer dos próprios docentes.

Para nós o supervisor deverá ter sempre como metas finais, fomentar nos docentes o trabalho cooperativo, a valorização profissional e a implementação do currículo, acompanhando o processo de ensinar, avaliando a ação pedagógica e procurando viabilizar a saudável interação humana no interior da escola: professor – professor, professor – aluno, professor – pedagogo; e também fora dela: professor – escola, escola – comunidade.



O supervisor deverá fomentar o trabalho cooperativo, fortalecer a interação humana na escola, melhorar o clima organizacional de maneira significativa, estimulando o respeito mútuo e a sã convivência. Ele será bem-sucedido à medida que for sendo aceite, respeitado e compreendido por toda a comunidade docente.

Para que os professores possam construir comunidades de aprendizagem, criem a sociedade do conhecimento e desenvolvam as capacidades que permitam a inovação a flexibilidade e a mudança é importante que a sua prática ocorra num plano coletivo.

16. Limitações do Estudo

Este trabalho foi realizado com muito empenho e dedicação. Tentamos ao longo destes meses manter a motivação e o empenho para continuar este processo reflexivo e construtivo que nos levou, mais uma vez, aos bancos da faculdade.

No decurso da investigação deparámo-nos com alguns constrangimentos, nomeadamente a limitação de tempo para a recolha e análise dos dados. A preocupação e rigor na análise e validação das informações recolhidas, foram consumidores de energia e tempo, pela necessidade de distanciamento, pois o investigador era também ele supervisor/avaliador.

Relativamente ao quadro conceptual teórico a que recorreremos, achamos que, embora importante, ele constitui apenas uma pequena amostra de uma já considerável bibliografia nesta área, no entanto tivemos o cuidado de referenciar autores conceituados na área da supervisão.

Consideramos que a implementação de um dispositivo supervisão é um desafio que se coloca às escolas e que o seu sucesso depende do envolvimento e compromisso de todos os docentes, assim como de uma atitude proactiva das lideranças.



17. Referências Bibliográficas

A., Paiva, M., & Fernandes, I. S. No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia. Mangualde: Edições Pedagógicas

Alarcão e Tavares (2007). Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspetiva de desenvolvimento e Aprendizagem. Coimbra: Edições Almedina.

Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). Supervisão da prática pedagógica - uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Livraria Almedina.

Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas. In Oliveira Formosinho, J. (Org.). A Supervisão na formação de professores I. Da sala à escola. Porto: Porto Editora

Alarcão, I. (2003). Professores reflexivos numa escola reflexiva. São Paulo: Cortez.

Alarcão, I. (2007). Formação e supervisão de professores: Uma nova abrangência. Sísifo, 8, 119-128.

Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. In Machado, J. & Alves, J. (coord.). (2014). Coordenação, supervisão e liderança - escolas, projetos e aprendizagens. Porto: Universidade Católica Editora

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

Alarcão, I., & Tavares, J. (2010). Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva



Alarcão, I; & Canha, B. (2013). Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento. Coleção NOVA CIDINE. Porto: Porto Editora

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

Avaliação das escolas dos ensinos básicos e secundários: Perspetivas para um novo ciclo Avaliativo. Porto: Universidade do Porto.

Babbie, E. (1986). The practice of social research. 4th ed. Belmont: E Wadsworth Publ.

Bardin, L. (2004). Análise de Conteúdo. (3ª ed.). Lisboa: edições 70

Boavida, M. A., Ponte, J. P. (2002). Investigação Colaborativa: Potencialidades e Problemas. Em GTI (Org.), Refletir e investigar sobre a prática profissional

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

Bogdan, R. & Bikler, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação. Lisboa: Porto Editora

Bolívar, A. (2003). Como melhorar as Escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas. Porto: Edições ASA.

Bolivar, António (2012) Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação. V.N. de Gaia: Fundação Manuel Leão

Caetano, A. (2008). Avaliação de Desempenho. O Essencial que Avaliadores e Avaliados Precisam de Saber. Lisboa: Livros Horizonte.

Christiansen, H., Goulet, L., Krentz, C., & Macers, M. (1997). Making the connections. In H. Christiansen, L. Goulet, C. Krentz, & M. Macers (Orgs.), Recreating relationships:



Collaboration and educational reform (pp. 283-292). New York, NY: State University of New York Press.

Cláudia Madeira Pereira - Psicóloga Clínica e Psicoterapeuta.
facebook.com/claudiampereirapsicologa

Cláudio Pinto (2016) Como não ser resistente à mudança. Diário de Notícias Magazine

Coelho, A; Rodrigues, A, (2008). Guia de Avaliação de Desempenho Docente. 1ª Edição. Coleção Educação Hoje. Texto Editores, Lda.

Costa G. H. (2012) Medo, Criatividade e Desenvolvimento Humano. Um processo de investigação. Léeme, Instituto Internacional del Saber.

Day, C. (2001). Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora.

Day, C. (2010). Formas de avaliação docente em Inglaterra: Profissionalismo e performatividade. In A.M. Flores (Org). A avaliação de professores numa perspetiva internacional: Sentidos e implicações. Porto: Areal Editores.

EDUSER: Revista de Educação de Desenvolvimento e Aprendizagem. 2ª ed. Rev. e actualiz. Coimbra: Livraria Almedina.. Do Supervisor de formación en centros. In Medina Rivilla, A. (Coord) (1997). El liderazgo en Avaliação do Desempenho dos Professores e Supervisão Pedagógica: Um Percurso de e para a Qualidade Educativa educación. Actas de la VIII Reunión de la asociación para el desarrollo y la mejora de la escuela (ADEME) . 1º edición: Madrid. Spain

Decreto-Lei nº 15/2007

Decreto-Lei nº 240/2001



Estrela, A. (1994). Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores. Lisboa: Porto Editora.

Ferrari, Juliana Spinelli. "Medo"; Brasil Escola. Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/psicologia/medo.htm>>.

Flores, M.A. (2010). A avaliação dos professores numa perspetiva internacional: sentidos e implicações. Porto: Areal Editores.

Fonseca, M. (2006). Supervisão em ensinos clínicos de enfermagem. Perspetiva do docente. Coimbra: Formasau.

Fonseca, M. J. L. (2006). Supervisão em Ensinos Clínicos de Enfermagem. Perspetiva do docente. Coimbra: Formasau.

Formosinho, J. (2002). A Supervisão na formação de professores. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. (org.) (2002). A Supervisão na Formação de Professores II – Da Organização à Pessoa, nº8, Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

Formosinho, J., & Machado, J. (2010). Os professores e a diferenciação docente – Da especialização de funções à avaliação de desempenho. In J. Formosinho, J. Machado, & J. Oliveira-Formosinho (Org). Formação, Desempenho e Avaliação de Professores Mangualde: Edições Pedagogo.

Freire, P. (1997a). Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P., (2008). Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). A escola como organização aprendente: Buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artes Médicas (2ª edição).



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

Fullan, M. e Hargreaves, A. (2001). Por Que Vale a Pena Lutar? O Trabalho em Equipa na Escola. Porto, Porto Editora.

Garmston,R.,Lipton,L.e Kaiser,K.(2002). A Psicologia da Supervisão. In J. Formosinho (Org.), A Supervisão na formação de professores II. Da organização à pessoa. Porto: Porto Editora.

Gaspar, M. I. e Roldão, M. C. (2007). Desenvolvimento curricular. Lisboa: Universidade Aberta.

GIL, José (2004), Portugal Hoje – O Medo de Existir, Lisboa, Relógio d' Água.

.

Glickman, C. D. (1985). Supervision of Instruction. A developmental approach. Boston.

Godinho, S. (2002). O Pequeno Livro dos Medos. Lisboa, Assírio de Alvim. Gulbenkian; Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Halpern R. Manual de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento. 1ª Ed 2015. Editora Manole.

Herdeiro, Rosalinda (2007). *Práticas reflexivas e desenvolvimento profissional. Um estudo de caso com professores do 1º CEB*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho

.

Hoy, W., & Forsyth, P. (1986). *Effective supervision: theory into practice*. New York:

Jiddu Krishnamurti. (2000) Sobre o medo. Krishnamurti Foundation Trust Ltd.

Lamy, F. (2009). *Supervisão pedagógica*. Revista *Correio da educação*, 339. Porto: Edições Asa.



Leandro & Freire, (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilibrios

Lima, E. (2001). Um olhar histórico sobre a supervisão. In M. Rangel (org.) (2001). *Supervisão Pedagógica – princípios e práticas*. São Paulo: Papyrus Editora,

Lima, J. A (2002). *As Culturas colaborativas nas escolas – Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.

Loureiro, A., Maio, N., & Silva, H. S. (2010). *A Supervisão: Funções e Competências*

Machado, Joaquim e Formosinho, João (2010). Desempenho, mérito e desenvolvimento – para uma avaliação mais profissional dos professores. In João Formosinho, Joaquim Machado e Júlia Oliveira-Formosinho. *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo

Marchão, A. (2011). *Desenvolvimento profissional dos educadores e dos professores – É possível conciliar a supervisão e a avaliação de desempenho? PROFFORMA*

Medina Rivilla, e Andújar (1997). *Auto análises do processo de liderança num projeto*

Nolan e Hoover (2011) *Supervisão e avaliação de professores: teoria em prática*. Hoboken, NJ: Wiley; Chichester: [John Wiley

Nóvoa, A. (1991). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.

Oliveira, L. (1992). *O Clima e Diálogo na Supervisão de Professores*. Aveiro: Cidine.

Oliveira, M e Freitas, H.M.R (1997) *Focus Group método qualitativo de pesquisa. Resgatando a teoria Instrumentalizando o seu panejamento*. Série documentos para estudo .PPGA/UFRGS. Porto Alegre

Oliveira, M. (2000). O papel do gestor intermédio na supervisão escolar. In I. Alarcão



Oliveira-Formosinho (2002a). *A Supervisão Pedagógica na formação inicial de professores no âmbito de uma comunidade prática*. Infância e Educação: Investigação e Práticas – Revista do Gedei, nº4. Braga: Livraria Minho

Peralta, M. H. (2005). *Currículo: o plano como texto. Um estudo sobre a aprendizagem da planificação na formação inicial de professores de alemão*. Lisboa: Fundação Calouste Porto: Porto Editora.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Quivy, R. e Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais* (3.^aed.). Lisboa: Gradiva.

Rangel M.. (2001). *Um estudo como prática de supervisão – Supervisão Pedagógica princípios e práticas*. Campinas, SP: Papyrus

Rangel, M. (1985). *Supervisão Pedagógica Um modelo*. Petrópolis; Vozes

Rangel, M. (Org.) (2001). *Supervisão Pedagógica – princípios e práticas*. Campinas SP:

Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Relatório Acompanhamento da Ação Educativa da IGEC.

Revista ELO 16 Avaliação do desempenho docente

Ribeiro, D. (2000). *A Supervisão e do Desenvolvimento da Profissionalidade Docente*. In Alarcão, I. (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.



Roldão, M.C. (1999). Os professores e a gestão do currículo. Perspetivas e práticas em análise. Porto: Porto Editora.

Romero, A. (1991). *Metodologia de análise de conteúdo, cadernos de ciências da comunicação*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa

Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace: the social organization of schools*. New York: Longman.

Sá-Chaves, I. & Amaral, M. J. (2000). Supervisão reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário. In I. Alarcão (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora

Sá-Chaves, I. (2000). Supervisão: Conceções e práticas - Conferência de abertura da Semana da Prática pedagógica das Licenciaturas em Ensino. Em *Formação, Conhecimento e Supervisão. Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais* Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis*. Lisboa

SCHÖN, D. (1992). *Formar Professores como Profissionais Reflexivos*. In *Os Professores e a sua Formação* (Coord. António Nóvoa) Publicações Dom Quixote. Lisboa.

Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Stones, E. (1987). *Supervision in teacher education*. London: Methuen.

Tavares, J. (1993). *Dimensão pessoal e interpessoal na formação*. Aveiro: Cidine.

Terrasêca, M. (2011). Refletindo sobre a avaliação externa de escolas em Portugal: Avaliação externa dos estabelecimentos de ensino no contexto atual. In *Atas do Seminário*



Trindade, V. M. (2007). Práticas de Formação. Métodos e técnicas de observação.

Vieira, F e M. A. Moreira, (2011) Supervisão e avaliação do desempenho docente – para uma abordagem de orientação transformadora, Cadernos do CCAP, Lisboa, Ministério da Educação

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

Vieira, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão. In Vieira, F., Barbosa,

Vieira, F. (2009), «Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica» in Educação & Sociedade, Vol.30, nº106, Campinas Jan./Abril

Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). Supervisão e avaliação do desempenho docente. Para uma abordagem de orientação transformadora. Cadernos do Conselho Científico para a Avaliação de Professores – 1. Lisboa: Ministério da Educação.



Anexos



Olga Maria Fernandes Correia

Largo Professor Pulido Valente nº 10 1º A

Linda-a-Velha

Exmo. Senhor Diretor Do Agrupamento de Escolas

Santa Catarina

Assunto: Pedido de autorização para a aplicação da entrevista e utilização do P.E. para caraterização do Agrupamento.

Eu, Olga Maria Fernandes Correia, professora do quadro do Agrupamento de Escolas de Linda-a-Velha – Santa Catarina, encontro-me a desenvolver um estudo subordinado ao tema: Quem tem medo da Supervisão? Um estudo de contradições entre discursos, conceitos e práticas de professores e escolas. Com este estudo, pretendo recolher dados que permitam aprofundar o conhecimento, a evolução e o impacto que a supervisão tem nas nossas escolas, nos nossos professores e nos alunos.

Para a concretização do estudo, optou-se por recorrer à entrevista por considerar que a interação entre o entrevistador e o entrevistado estimula as respostas espontâneas e permite ao entrevistador interagir de uma forma intimista e focar assuntos mais complexos ou sensíveis.

Assim, venho solicitar autorização para que a mesma possa ser efetuada ao coordenador do departamento de primeiro ciclo, Coordenador do Departamento de Línguas de segundo Ciclo, da Escola Gonçalves Zarco, ao Coordenador de Departamento de Expressões e às docentes do primeiro ciclo da mesma organização.

Recordo que a informação prestada será tratada de forma confidencial, destinando-se, exclusivamente, a tratamento estatístico.

No caso de tal autorização ser concedida, poderei proceder às entrevistas logo que os docentes referidos se mostrem disponíveis.

Agradecendo antecipadamente a atenção que queira dispensar a este pedido, apresento os meus melhores cumprimentos

Linda –a- Velha, 28 de fevereiro de 2018

Olga Correia



Olga Maria Fernandes Correia

Largo Professor Pulido Valente nº 10 1º A

Linda-a-Velha

Exmo. Senhor Diretor Do Agrupamento de Escolas
Nun'Álvares

Assunto: Pedido de autorização para a aplicação da entrevista e utilização do P.E. para caracterização do Agrupamento.

Eu, Olga Maria Fernandes Correia, professora do quadro do Agrupamento de Escolas de Linda- a -Velha – Santa Catarina, encontro-me a desenvolver um estudo subordinado ao tema: Quem tem medo da Supervisão? Um estudo de contradições entre discursos, conceitos e práticas de professores e escolas. Com este estudo, pretendo recolher dados que permitam aprofundar o conhecimento, a evolução e o impacto que a supervisão tem nas nossas escolas, nos nossos professores e nos alunos.

Para a concretização do estudo, optou-se por recorrer à entrevista por considerar que a interação entre o entrevistador e o entrevistado estimula as respostas espontâneas e permite ao entrevistador interagir de uma forma intimista e focar assuntos mais complexos ou sensíveis.

Assim, venho solicitar autorização para que a mesmo possa ser efetuada ao coordenador do departamento de primeiro ciclo, Coordenador do Departamento de Línguas de segundo Ciclo, da Escola Sede, ao Coordenador de Departamento de Expressões e às docentes do primeiro ciclo da mesma organização.

Recordo que a informação prestada será tratada de forma confidencial, destinando-se, exclusivamente, a tratamento estatístico.

No caso de tal autorização ser concedida, poderei proceder às entrevistas logo que os docentes referidos se mostrem disponíveis.

Agradecendo antecipadamente a atenção que queira dispensar a este pedido, apresento os meus melhores cumprimentos

Linda – a- Velha, 28 de fevereiro de 2018

Olga Correia



Guião da Entrevista

Tema: Quem tem medo do lobo mau? Se a supervisão contribui para a mudança de práticas e para o desenvolvimento profissional, porquê o medo?

Objetivos Gerais:

- a) Recolher informação acerca dos princípios e práticas de supervisão pedagógica no ensino básico.
- b) Identificar os aspetos éticos que emergem nas práticas de supervisão pedagógica no ensino básico.
- c) Recolher informação sobre as opiniões dos supervisores do ensino básico e sobre o impacto das práticas pedagógicas no desenvolvimento profissional dos professores e na sua qualidade



Entrevistados: Supervisores do ensino básico da Rede Pública e Supervisionados.

Dimensão	Objetivos Específicos	Questões	Tópicos	
Legitimação da entrevista.	- Explicitar os fundamentos e objetivos da entrevista. - Motivar o entrevistado.	1. Informar, em linhas gerais, sobre o trabalho de investigação. Contributos para a análise das práticas de supervisão pedagógica e perceção de aspetos éticos emergentes 2. Indicar os objetivos da entrevista	Fundamentos: - Objetivos - Destaque da importância da colaboração no estudo. - Garantia de confidencialidade.	
Motivação do entrevistado	- Garantir a confidencialidade. - Solicitar autorização para o registo Audi gráfico da entrevista.	3. Pedir ajuda ao entrevistado, pois o seu contributo é imprescindível para o êxito do trabalho. 4. Assegurar o carácter confidencial das informações prestadas. 5. Pedir autorização para gravar a entrevista. 6. Agradecer a colaboração.	- Autorização para registo Audi gráfico.	
Dimensões	Objetivos Específicos	Questões aos Supervisores	Questões aos Supervisionados	Tópicos

Quem tem medo da Supervisão?

Um estudo de contradições entre discursos, conceitos e práticas de professores e escolas.



Formação Profissional	<ul style="list-style-type: none">- Recolher elementos sobre o percurso de formação supervisão pedagógica.- Fazer uma análise das necessidades de formação na área da supervisão pedagógica.- Saber se a escola promove formação.- Saber se a formação realizada introduz mudanças na prática pedagógica.	<ol style="list-style-type: none">1. Ao longo do seu percurso profissional que formação fez na área da Supervisão pedagógica?2. Considera que a formação realizada introduziu alguma mudança nas práticas de supervisão? Como?3. Sente-se pedagogicamente preparado(a) para supervisionar colegas? Justifique.4. O seu agrupamento promoveu ações de formação para professores supervisores? Quais?5. Aplicou essa formação na sua prática? Como?6. Se tivesse oportunidade fazia formação superior sobre supervisão pedagógica?	<ol style="list-style-type: none">1. Sente que as colegas que estão a fazer a supervisão estão a desempenhar bem o seu papel?2. Teve oportunidade de falar com o supervisor sobre os assuntos que realmente a preocupam sobre metodologias enquanto docente?3. Sentiu que a estavam a controlar? Que o seu “ mundo” sala de aula estava a ser violado?4. Já teve oportunidade de frequentar alguma formação sobre supervisão?	<ul style="list-style-type: none">- Conceito de supervisão- Condições para a supervisão- Supervisão entre pares- Vantagens- Constrangimentos
Dimensões	Objetivos Específicos	Questões aos Supervisores	Questões aos Supervisionados	Tópicos



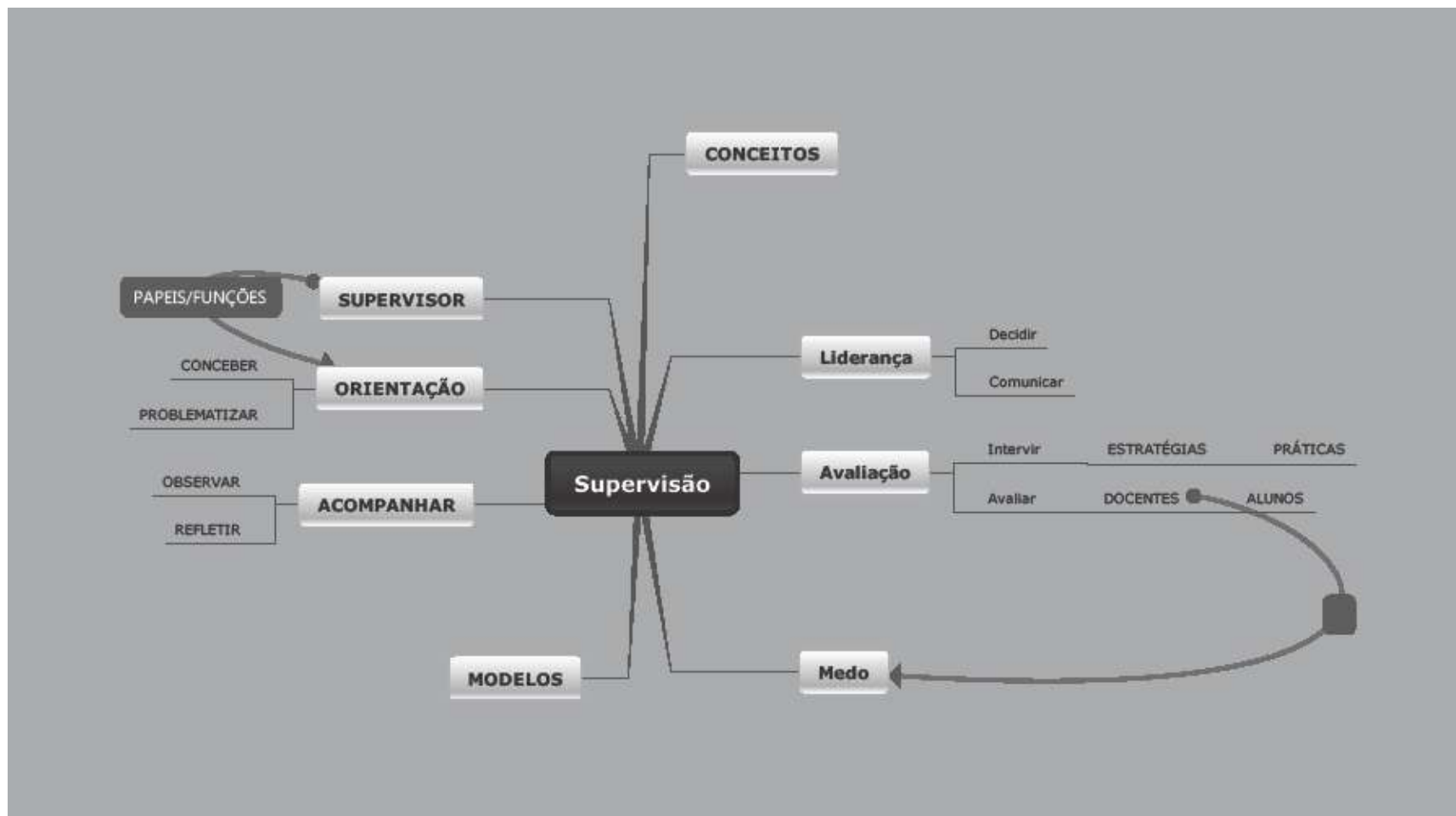
<p>Conceções de supervisão pedagógica</p>	<ul style="list-style-type: none">- Perceber/clarificar/identificar opiniões sobre a formalização da supervisão pedagógica.- Conhecer os procedimentos adotados- Perceber como estão a ser operacionalizados.- Perceber como é feito o acompanhamento e o apoio aos supervisionados.- Conhecer vantagens e desvantagens da operacionalização da Supervisão.	<ol style="list-style-type: none">1. Para si, o que é a supervisão pedagógica?2. O que pensa da supervisão entre pares? Há constrangimentos?3. Que condições devem ter os supervisores para realizarem a supervisão? E acha que têm?4. Na sua opinião a supervisão traz algum benefício para o supervisor? Qual? E para o supervisionado?5. Depois da aula observada já definiu com a docente planos de ação/intervenção na turma? Pode dar exemplos?	<ol style="list-style-type: none">1. Sentiu-se de alguma forma constrangida pela presença do supervisor na sala de aula?2. Teve oportunidade de refletir sobre a sua aula observada com o supervisor?3. Reviu-se em algumas “reflexões feitas? Como as encarou?4. Fez alguma intervenção na turma com base nas orientações/sugestões do supervisor?	<ul style="list-style-type: none">- Formalização da supervisão pedagógica- Procedimentos- Instrumentos- Operacionalização- Acompanhamento
---	---	---	--	---



<p>Princípios e de práticas de supervisão pedagógica</p>		<ol style="list-style-type: none">1. Para si, como foi formalizado o sistema de supervisão pedagógica?2. Que procedimentos de supervisão pedagógica estão a ser adotados na sua escola?3. Como estão a ser operacionalizados?4. Que procedimentos /instrumentos adota como coordenador(a) / supervisor(a)?	<ol style="list-style-type: none">1. Teve contato prévio com os instrumentos usados pelo supervisor?2. Achou que eram claros e objetivos?	<p>- Dinâmicas</p> <p>- Vantagens e desvantagens na operacionalização do modelo da Supervisão</p>
<p>Impacto das práticas de supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional dos professores e na sua qualidade</p>	<p>- Perceber se o modelo de Supervisão promoveu o desenvolvimento profissional docente.</p> <p>- Perceber se as práticas pedagógicas se tornaram mais eficazes.</p>	<ol style="list-style-type: none">1. A implementação do modelo supervisão trouxe-lhe algum benefício? Qual?2. Na sua opinião a prática da supervisão pedagógica introduziu mudanças a nível do desenvolvimento profissional docente? O que é que mudou?3. Passou por situações constrangedoras? Pode dar exemplos?	<ol style="list-style-type: none">1. Depois da aula observada são definidos planos de ação/intervenção? Pode dar exemplos?2. Se soubesse que a pessoa que a está a observar, tem formação acrescida, sentia-se mais confiante?3. Na sua opinião como deveria desenvolver-se todo este processo de supervisão?	<p>- Eficácia da supervisão pedagógica</p> <p>- Desenvolvimento e inovação da atividade educativa</p> <p>- Trabalho colaborativo</p> <p>- Construção do conhecimento profissional</p>



Mapa Concetual



Quem tem medo da Supervisão?

Um estudo de contradições entre discursos, conceitos e práticas de professores e escolas.



UNIVERSIDADE
CATOLICA
PORTUGUESA

Olga Maria Fernandes Correia

Entrevistas a Supervisores Coordenadores

Quem tem medo da Supervisão?

Um estudo de contradições entre discursos, conceitos e práticas de professores e escolas.



SUPERVISOR COORDENADOR 1 (SCL)

Caracterização dos Participantes	1	Qual é o tempo de serviço/anos?	29
	2	Há quantos anos está neste agrupamento?	20
	3	Qual é a área da sua formação académica?	Lic. Em História + Qualificação em Ciências Educação
	4	Já desempenhou algum cargo de gestão escolar/gestão intermédia ao longo da sua carreira profissional?	Delegado disciplinar e coordenadora de departamento
	5	Desempenha as funções de supervisor desde quando? Como é que aconteceu?	O cargo de coordenadora de departamento (um mandato) tem implícita a função de supervisora. Fui ainda supervisora no âmbito da avaliação de desempenho (por delegação) quando a observação de aulas foi obrigatória para os docentes contratados.
	6	Tem formação na área de supervisão?	Participação em formação de curta duração para os docentes do agrupamento (Dr. ^a Fátima Capelo) e Ação de formação “O papel das estruturas de coordenação e supervisão na gestão da qualidade em educação - Luís Mocho.
Formação Profissional	7	Ao longo do seu percurso profissional que formação fez na área da Supervisão pedagógica?	Sessão de curta duração em contexto de avaliação de desempenho.
	8	Considera que a formação realizada introduziu alguma mudança nas práticas de supervisão? Como?	Sim, através da constituição de equipas de ano disciplinar – regulação e monitorização do trabalho disciplinar semanal.
	9	Sente-se pedagogicamente preparado(a) para supervisionar colegas? Justifique.	Não, se entre colegas próximos e com práticas semelhantes de trabalho; sim, no acolhimento e acompanhamento a novos colegas no agrupamento.
	10	O seu agrupamento promoveu ações de formação para professores supervisores? Quais?	Sim, as acima referidas.
	11	Aplicou essa formação na sua prática? Como?	Sim, no âmbito da organização da documentação e ajudou a consolidar práticas de trabalho colaborativo no grupo disciplinar que de há alguns anos se têm vindo a fazer.
	12	Se tivesse oportunidade fazia formação superior sobre supervisão pedagógica?	Não, só em caso de necessidade...
Conceções de supervisão pedagógica	13	Para si, o que é a supervisão pedagógica?	Acompanhamento do trabalho realizado entre pares.
	14	O que pensa da supervisão entre pares? Há constrangimentos?	Sim, quando se entende a supervisão como fiscalização ou avaliação. O conceito de supervisão tem estado, associado a noções de avaliação e inspeção e para que se ultrapassem as resistências à sua implementação urge clarificar, o que se entende e pretende com a supervisão da prática letiva em sala de aula, suas modalidades, bem como as relações e os papéis dos intervenientes.”
	15	Que condições devem ter os supervisores para realizarem a supervisão? E acha que têm?	Ter formação adequada e apoio dos colegas.
	16	Na sua opinião a supervisão traz algum benefício para o supervisor? Qual? E para o supervisionado?	Traz, para ambos o benefício da regulação de práticas e acompanhamento do trabalho curricular e de escola.
	17	Depois da aula observada já definiu com a docente planos de ação/intervenção na turma? Pode dar exemplos?	Não tenho experiência na observação de aulas.
Princípios e práticas de supervisão pedagógica	18	Para si, como foi formalizado o sistema de supervisão pedagógica?	Creio que com muitos equívocos e falta de esclarecimento. A supervisão pedagógica ficou colada à avaliação de desempenho.
	19	Que procedimentos de supervisão pedagógica estão a ser adotados na sua escola?	A prática de supervisão pedagógica inerente aos cargos de coordenação.
	20	Como estão a ser operacionalizados?	As equipas de ano/disciplina coordenam os trabalhos e avaliação dos mesmos entre si, fazendo-se uma regulação horizontal, com conhecimento à coordenação.
	21	Que procedimentos /instrumentos adota como coordenador(a) / supervisor(a)?	Instrumentos de registo comuns a todo o departamento.
Impacto das práticas de supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional dos professores e na sua qualidade	22	A implementação do modelo supervisão trouxe-lhe algum benefício? Qual?	Não.
	23	Na sua opinião a prática da supervisão pedagógica introduziu mudanças a nível do desenvolvimento profissional docente? O que é que mudou?	Adoção de critérios e registos comuns e heteroavaliação dos mesmos.
	24	Passou por situações constrangedoras? Pode dar exemplos?	Ainda não.



SUPERVISOR COORDENADOR 2 (SCI)

Caracterização dos Participantes	1	Qual é o tempo de serviço/anos?	32
	2	Há quantos anos está neste agrupamento?	14
	3	Qual é a área da sua formação académica?	Licenciatura em Português e História
	4	Já desempenhou algum cargo de gestão escolar/gestão intermédia ao longo da sua carreira profissional?	Coordenadora de Escola, Coordenadora de Docentes, Coordenadora de Departamento de 1º ciclo (três mandatos) e Supervisora/Avaliadora Interna e Externa, no âmbito da avaliação do desempenho.
	5	Desempenha as funções de supervisor desde quando? Como é que aconteceu?	Desde o início, quando surgiram os professores titulares e o novo modelo de avaliação do desempenho.
	6	Tem formação na área de supervisão?	Fiz a formação proposta pelo ministério na altura, depois fui fazendo todas as formações que podia sobre a matéria. O Agrupamento é um Agrupamento TEIP e estamos constantemente em formação, com a prata da casa, em parceria com o Centro de formação, com a Universidade e com o nosso amigo crítico. Neste momento encontro-me a fazer o mestrado.
Formação Profissional	7	Ao longo do seu percurso profissional que formação fez na área da Supervisão pedagógica?	Fiz varias formações sobre supervisão, estruturas intermédias, lideranças, avaliação do desempenho, observação de aulas, construção de documentos, enfim tentei colmatar as dificuldades que ia sentindo no desenvolvimento do meu trabalho.
	8	Considera que a formação realizada introduziu alguma mudança nas práticas de supervisão? Como?	Sim. Fez-me ver a escola/sala de aula do outro lado. Fez com que eu repensasse as minhas práticas, a minha maneira de estar e atuar dentro da sala de aula. Tornaram-me consciente das minhas limitações e necessidades.
	9	Sente-se pedagogicamente preparado(a) para supervisionar colegas? Justifique.	Nunca estamos verdadeiramente preparados. Supervisionar colegas e aulas é complicado. O nosso foco deve ser muito bem definido e a confiança entre supervisor e supervisionado deve ser ilimitada. Mesmo com formação académica acrescida é necessário querer aprender com a supervisão.
	10	O seu agrupamento promoveu ações de formação para professores supervisores? Quais?	Sim, muitas. Promoveu ações com o amigo crítico para implementar a supervisão no Agrupamento e durante alguns meses fizemos sessões de reflexão e trabalho colaborativo para começarmos uma supervisão mais fecunda.
	11	Aplicou essa formação na sua prática? Como?	Sim sempre. Tentei que aquilo que aprendia me segurasse no momento da aplicação, me desse capacidade acrescida para ajudar as/os colegas a melhorar e a refletir sobre as suas práticas.
	12	Se tivesse oportunidade fazia formação superior sobre supervisão pedagógica?	Estou a fazer.
Conceções de supervisão pedagógica	13	Para si, o que é a supervisão pedagógica?	Supervisão é a monitorização da prática através da reflexão e experimentação.
	14	O que pensa da supervisão entre pares? Há constrangimentos?	Já houve mais. Hoje as/os colegas já aceitam mais facilmente a entrada de alguém na sala de aula. Já há muito trabalho colaborativo feito, há as coadjuvações, o apoio escolar e a formação com aplicação de algumas horas dentro da sala de aula. A introdução das TIC e do Inglês no 1º ciclo também tem contribuído para que os docentes abram a sua sala a outros olhares. Os docentes que adotam a colaboração têm o sentimento de que uma união de ideias e de esforços contribui para um trabalho melhor alicerçado, e que diminui o risco de falhar.
	15	Que condições devem ter os supervisores para realizarem a supervisão? E acha que têm?	Ter uma Super Visão, formação superior, capacidade de liderança, competências cívicas, técnicas e humanas, que contribuam para a formação dos profissionais, despertando neles o desejo de aprender e de aperfeiçoar as suas práticas, com vista à melhoria da qualidade da educação dos alunos.
	16	Na sua opinião a supervisão traz algum benefício para o supervisor? Qual? E para o supervisionado?	Sim. Os dois podem aprender se se colocarem numa posição de aprendentes. Por vezes vemos coisas simples que têm capacidades imensas de aprendizagem, olhamos para os colegas com mais respeito, criamos laços de confiança de apreço.
	17	Depois da aula observada já definiu com a docente planos de ação/intervenção na turma? Pode dar exemplos?	Já. Tive sempre a oportunidade de dar feedback aos colegas com quem tive o privilégio de trabalhar neste caso, observar as aulas. Tentei sempre perceber o porquê das coisas, a ligação entre os assuntos, os materiais utilizados e as abordagens metodológicas escolhidas. Chegamos sempre a conclusões claras e consistentes com os objetivos da aula e da observação. Exemplos as fichas de trabalho para as crianças com NEE, o cortar da palavra aos alunos por causa do tempo, questões que iam ficando sem resposta...
	18	Para si, como foi formalizado o sistema de supervisão pedagógica?	Primeiro com a observação de aulas no âmbito da avaliação do desempenho, formação com aplicação na sala de aula, coadjuvação e agora com aulas partilhadas entre colegas.
Princípios e práticas de supervisão pedagógica	19	Que procedimentos de supervisão pedagógica estão a ser adotados na sua escola?	A prática de supervisão pedagógica inerente aos cargos de coordenação e de avaliação de desempenho e as aulas partilhadas.
	20	Como estão a ser operacionalizados?	Convidamos colegas, duas ou mais e fazemos um calendário. As aulas são planificadas, agendadas e dinamizadas, são chamadas de aulas partilhadas que não haja qualquer tipo de associação à ideia de avaliação do desempenho. Após a sua realização há uma reflexão/partilha de ideias entre os docentes e elabora-se um relatório.
	21	Que procedimentos /instrumentos adota como coordenador(a) / supervisor(a)?	Instrumentos de registo comuns a todo o departamento, elaborados pelos professores e pela liderança.



Impacto das práticas de supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional dos professores e na sua qualidade	22	A implementação do modelo supervisão trouxe-lhe algum benefício? Qual? Sim trouxe. Tornou-me mais crítica em relação ao meu trabalho.
	23	Na sua opinião a prática da supervisão pedagógica introduziu mudanças a nível do desenvolvimento profissional docente? O que é que mudou? A supervisão deve ocorrer de forma livre, informal e voluntária, requer o cumprimento de princípios éticos em todo o processo, transparência absoluta, confidencialidade e confiança mútua e eu acho que estamos a conseguir chegar lá, devagarinho mas, estamos no bom caminho.
	24	Passou por situações constrangedoras? Pode dar exemplos? Não. Sempre fui respeitada no desempenho das minhas funções. Tentei sempre pautar-me por um espírito de entreajuda, sinceridade e abertura de espírito.



SUPERVISOR COORDENADOR 3 (SCA)

Caracterização dos Participantes	1	Qual é o tempo de serviço/anos?
		39
	2	Há quantos anos está neste agrupamento?
		20
	3	Qual é a área da sua formação académica?
		Ciências da Educação- Ensino Básico.
Formação Profissional	4	Já desempenhou algum cargo de gestão escolar/gestão intermédia ao longo da sua carreira profissional?
		Sim. Diretora de Escola, Presidente do Conselho Pedagógico, membro do Conselho Geral, Coordenadora de Estabelecimento e de Departamento, Delegada de Ano, Avaliadora Interna e Externa.
	5	Desempenha as funções de supervisor desde quando? Como é que aconteceu?
		Desde a entrada em vigor da mais recente lei de bases do sistema educativo que contempla e regulamenta a organização dos Agrupamentos de Escolas e define a Avaliação de Desempenho Docente.
	6	Tem formação na área de supervisão?
		Sim.
	7	Ao longo do seu percurso profissional que formação fez na área da Supervisão pedagógica?
		Formações da ESE de Lisboa e ESE de Setúbal e CFAE Seixal/Almada sob as temáticas da gestão intermédia e supervisão pedagógica.
	8	Considera que a formação realizada introduziu alguma mudança nas práticas de supervisão? Como?
		Sim. Nas metodologias ativas usadas, na recolha e tratamento de dados, na estruturação do trabalho organizativo com base na objetividade e critérios de aplicação.
	9	Sente-se pedagogicamente preparado(a) para supervisionar colegas? Justifique.
		Sim, mas não em definitivo, pois trata-se de um processo em permanente evolução, muito dinâmico e que exige uma atualização constante.
Conceções de supervisão pedagógica	10	O seu agrupamento promoveu ações de formação para professores supervisores? Quais?
		Sim. "Supervisão: o que é?" " Como supervisionar "
	11	Aplicou essa formação na sua prática? Como?
		Sim. Na construção e aplicação de instrumentos de trabalho e nas reuniões entre supervisor/supervisionado.
	12	Se tivesse oportunidade fazia formação superior sobre supervisão pedagógica?
		Sim.
	13	Para si, o que é a supervisão pedagógica?
		É saber estar atenta às transformações sociais e educacionais, desencadeando mecanismos de acompanhamento pedagógico coletivo. É ser capaz de pensar e agir com inteligência e equilíbrio, mas também exercendo a liderança e a autoridade necessárias.
	14	O que pensa da supervisão entre pares? Há constrangimentos?
		Sim. Há alguns constrangimentos. Nem sempre o papel do supervisor é compreendido pelos seus pares, no que toca ao necessário conhecimento geral do quotidiano pedagógico. A liderança educacional do supervisor nem sempre é bem acolhida.
Princípios e práticas de supervisão pedagógica	15	Que condições devem ter os supervisores para realizarem a supervisão? E acha que têm?
		A supervisão educacional, para ser facilitadora do desenvolvimento de projetos coletivos na escola, deve ter oportunidades de integrar a equipe da escola. Para tal, é necessário pensar num crédito de horas a utilizar no exercício da função. Nem sempre tal se verifica.
	16	Na sua opinião a supervisão traz algum benefício para o supervisor? Qual? E para o supervisionado?
		Sim, para ambos. O sucesso do seu trabalho e a construção de uma parceria bilateral entre eles é fundamental, pois só através desta dinâmica poderá existir uma maior interação, o que irá proporcionar uma melhor compreensão das dificuldades enfrentadas, quer pelos docentes quer pelos alunos.
	17	Depois da aula observada já definiu com a docente planos de ação/intervenção na turma? Pode dar exemplos?
		Sim. Na gestão dos tempos, organização dos espaços e controlo da indisciplina, em especial.
	18	Para si, como foi formalizado o sistema de supervisão pedagógica?
	Atribuição de supervisionados, cumprimentos dos vários "momentos" estabelecidos, encontros organizativos, de regulação e avaliativos, organização de dados recolhidos e comunicação de intenções.	
Impacto das práticas de supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional dos professores e na sua qualidade	19	Que procedimentos de supervisão pedagógica estão a ser adotados na sua escola?
		Os definidos em CP, SADD e de cumprimento da lei geral.
	20	Como estão a ser operacionalizados?
		Através de um calendário de ações, reuniões, aulas assistidas e encontros com os envolvidos no processo.
	21	Que procedimentos /instrumentos adota como coordenador(a) / supervisor(a)?
		Portfólios, grelhas de verificação por níveis de desempenho, processos de acompanhamento pedagógico coletivos e individuais, entre outros.
	22	A implementação do modelo supervisão trouxe-lhe algum benefício? Qual?
		Sim. Uma maior objetividade e imparcialidade no processo.
	23	Na sua opinião a prática da supervisão pedagógica introduziu mudanças a nível do desenvolvimento profissional docente? O que é que mudou?
	Sim. Melhorou a qualidade e a quantidade dos registos efetuados, o questionamento dos procedimentos docentes e a procura do seu melhoramento e uma maior interação entre colegas.	
24	Passou por situações constrangedoras? Pode dar exemplos?	
	Não. Sempre articulei bem o trabalho com os colegas.	



SUPERVISOR COORDENADOR 4 (SCE)

Caracterização dos Participantes	1	Qual é o tempo de serviço/anos?
		29
	2	Há quantos anos está neste agrupamento?
		5
	3	Qual é a área da sua formação académica?
		Línguas e Literaturas Modernas – variante Português / Inglês
Formação Profissional	4	Já desempenhou algum cargo de gestão escolar/gestão intermédia ao longo da sua carreira profissional?
		Nos anos letivos 2002/2003, 2003/2004 e 2004/2005 exerci o cargo de assessora do Conselho Executivo.No ano letivo 2001 / 2002 desempenhei o cargo de Coordenadora (na altura com outra designação – delegada) do grupo disciplinar 220 – Português/Inglês, 2º ciclo. A partir do ano letivo 2007/ 2008 (e também na sequência da minha nomeação como professora titular, categoria esta que já foi extinta) tenho sempre cumprido funções nos cargos de coordenadora de Departamento (Línguas), Coordenadora do grupo disciplinar 220 (Português/Inglês 2º ciclo) e membro da Secção de Avaliação do Desempenho Docente.
	5	Desempenha as funções de supervisor desde quando? Como é que aconteceu?
		Como já referi, desde o ano letivo 2007 / 2008, por inerência do cargo de Coordenação de Departamento, sou “considerada” apta a assumir funções de supervisora pedagógica.
	6	Tem formação na área de supervisão?
		Não, apenas conto com a minha experiência e com o meu discernimento e esforço sistemáticos para manter o bom senso em todas as situações e desafios profissionais.
	7	Ao longo do seu percurso profissional que formação fez na área da Supervisão pedagógica?
		Nenhuma.
	8	Considera que a formação realizada introduziu alguma mudança nas práticas de supervisão? Como?
		Como não tenho formação, não me é possível responder a esta pergunta.
	9	Sente-se pedagogicamente preparado(a) para supervisionar colegas? Justifique.
	Considero que, devido à minha experiência, posso dar o meu contributo no sentido de otimizar práticas, através da partilha/articulação/conciliação/reciclagem/(des)construção de ideias e de perspetivas pedagógicas. Procuo sempre valer-me de bom senso em todas as minhas ações, e neste contexto, sinto-me eticamente, humanamente e profissionalmente motivada para colaborar / dialogar / refletir com os colegas sobre as nossas práticas pedagógicas.	
10	O seu agrupamento promoveu ações de formação para professores supervisores? Quais?	
	Não.	
11	Aplicou essa formação na sua prática? Como?	
	Nada a registar.	
12	Se tivesse oportunidade fazia formação superior sobre supervisão pedagógica?	
	Talvez, dependendo da perspetiva/ objetivos de formação.	
Conceções de supervisão pedagógica	13	Para si, o que é a supervisão pedagógica?
		Para mim, deveria ser, sempre, um procedimento formativo e colaborativo, em que supervisor e supervisionado podem e devem partilhar ideias, reflexões, perspetivas, dinâmicas e práticas.
	14	O que pensa da supervisão entre pares? Há constrangimentos?
		A supervisão entre pares pode e deve ser uma forma de partilha, reflexão e renovação de boas práticas. Enquanto a supervisão for perspetivada e concretizada apenas em termos de vigilância, monitorização e controle para efeitos de avaliação do desempenho docente, haverá sempre uma porta aberta para situações de constrangimento.
	15	Que condições devem ter os supervisores para realizarem a supervisão? E acha que têm?
	Os supervisores deveriam estar numa posição de assessoria, aconselhamento, partilha (deveriam ter horas atribuídas para o efeito) e tais procedimentos não deveriam estar somente associados à avaliação. Isto é praticamente inviável, nas nossas escolas.	
16	Na sua opinião a supervisão traz algum benefício para o supervisor? Qual? E para o supervisionado?	
	Se privilegiarmos a questão da partilha e da (des)/(re)construção crítica, é claro que tanto o supervisor e supervisionado beneficiam, na medida em que poderão refletir, renovar, reciclar em conjunto, as suas práticas.	
17	Depois da aula observada já definiu com a docente planos de ação/intervenção na turma? Pode dar exemplos?	
	Sim, quando fui avaliadora externa, tive oportunidade de dialogar com a avalianda sobre os pontos fortes e menos positivos das aulas que observei e, desta forma, foi possível repensar estratégias de intervenção/ação na turma, com o objetivo de potencializar competências e capacidades demonstradas pelos alunos.	
Princípios e práticas de supervisão pedagógica	18	Para si, como foi formalizado o sistema de supervisão pedagógica?
		Foi-nos imposto pela tutela, de forma não refletida e muito menos partilhada, com o intuito claro da obrigatoriedade de cumprir procedimentos (e de exigir vigilância, controle do trabalho) e não de refletir e de (re)construir/ renovar práticas e dinâmicas pedagógicas.
	19	Que procedimentos de supervisão pedagógica estão a ser adotados na sua escola?
		Em reuniões com o Diretor do Agrupamento, foi-nos proposto cumprir os seguintes procedimentos: planificação, agendamento e dinamização de aulas partilhadas, bem como dar continuidade ao acompanhamento regular e sistemático do trabalho desenvolvido pelos docentes no âmbito da coordenação de grupo e de departamento curricular.
20	Como estão a ser operacionalizados?	
	De acordo com as orientações dadas pelo Diretor (em reuniões realizadas com os coordenadores de departamento e de grupo disciplinar), são planificadas, agendadas e dinamizadas aulas partilhadas (assim denominadas de modo a que não haja qualquer tipo de associação à ideia de avaliação do desempenho docente). Após a concretização das referidas aulas, há uma reflexão/ partilha de ideias entre os docentes.	
21	Que procedimentos /instrumentos adota como coordenador(a) / supervisor(a)?	



		Como coordenadora de grupo disciplinar, procedo à realização regular de reuniões (formais e informais) com os colegas de grupo, de modo a fazer um balanço /troca de impressões sobre o trabalho desenvolvido, bem como delinear estratégias conjuntas de atuação / melhoria / recuperação.
Impacto das práticas de supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional dos professores e na sua qualidade	22	A implementação do modelo supervisão trouxe-lhe algum benefício? Qual?
		Nem sempre, mas em alguns casos, e em algumas escolas, tem havido a preocupação de se fomentar / implementar dinâmicas de reflexão e de partilha em relação às nossas práticas.
	23	Na sua opinião a prática da supervisão pedagógica introduziu mudanças a nível do desenvolvimento profissional docente? O que é que mudou?
		Penso que, em muitos casos, tem sido positivo e salutar na medida em que se pode verificar mudança de dinâmicas em termos de reflexão / reconstrução de práticas e de perspetivas pedagógicas.
	24	Passou por situações constrangedoras? Pode dar exemplos?
		Sim, quando, por inerência do cargo de Coordenadora de Departamento de Línguas, fui obrigada a assumir a coordenação do grupo disciplinar 120 (inglês – 1º ciclo) e, neste contexto, caberia a mim a responsabilidade de liderar o processo de avaliação de uma docente do referido grupo. Tendo em conta as situações constrangedoras e conflituosas despoletadas pela referida docente em relação à minha pessoa ao longo daquele ano letivo, não tive outra alternativa senão pedir escusa da função de avaliadora interna da docente em questão, por considerar não estarem reunidas as condições necessárias ao normal processo de avaliação de desempenho, ao abrigo dos números 1 e 2 do artigo 74º do Código do Procedimento Administrativo.



SUPERVISOR COORDENADOR 5 (SCS)

Caracterização dos Participantes	1	Qual é o tempo de serviço/anos?	32
	2	Há quantos anos está neste agrupamento?	4
	3	Qual é a área da sua formação académica?	Design de Comunicação, Escola Superior de Belas Artes
	4	Já desempenhou algum cargo de gestão escolar/gestão intermédia ao longo da sua carreira profissional?	Não
	5	Desempenha as funções de supervisor desde quando? Como é que aconteceu?	Como avaliador designado na Escola Básica Egas Moniz em 2011.
	6	Tem formação na área de supervisão?	Não.
Formação Profissional	7	Ao longo do seu percurso profissional que formação fez na área da Supervisão pedagógica?	Nenhuma.
	8	Considera que a formação realizada introduziu alguma mudança nas práticas de supervisão? Como?	-----
	9	Sente-se pedagogicamente preparado(a) para supervisionar colegas? Justifique.	Dado não ter formação específica, não.
	10	O seu agrupamento promoveu ações de formação para professores supervisores? Quais?	Que eu saiba não.
	11	Aplicou essa formação na sua prática? Como?	-----
	12	Se tivesse oportunidade fazia formação superior sobre supervisão pedagógica?	Depende do quando, onde e quanto.
Conceções de supervisão pedagógica	13	Para si, o que é a supervisão pedagógica?	Acompanhar, gerir e avaliar partilhar práticas letivas.
	14	O que pensa da supervisão entre pares? Há constrangimentos?	Por vezes as apreciações finais podem levar ao sentimento de justiça/injustiça e criar constrangimentos.
	15	Que condições devem ter os supervisores para realizarem a supervisão? E acha que têm?	Poderem acompanhar de forma direta todo o processo em causa.
	16	Na sua opinião a supervisão traz algum benefício para o supervisor? Qual? E para o supervisionado?	Para o supervisor a troca de experiências para o supervisionado a possibilidade de melhorar o seu trabalho.
	17	Depois da aula observada já definiu com a docente planos de ação/intervenção na turma? Pode dar exemplos?	Nos três casos que acompanhei não foi feito.
Princípios e práticas de supervisão pedagógica	18	Para si, como foi formalizado o sistema de supervisão pedagógica?	Através da delegação de competências nos casos referidos.
	19	Que procedimentos de supervisão pedagógica estão a ser adotados na sua escola?	Avaliação interna e externa.
	20	Como estão a ser operacionalizados?	Através de autoavaliação com recurso a consultadoria externa e plano de melhoria.
	21	Que procedimentos /instrumentos adota como coordenador(a) / supervisor(a)?	Preparei, conduzi e avaliei reuniões de Departamento e Grupo Disciplinar, transmiti informações provenientes do Conselho Pedagógico e a avaliação do cumprimento dos programas e PAA. Acompanhamento dos supervisionados de forma informal e formal (reuniões a iniciar o processo e a concluir. Utilização de Planificações, Planos de aula e Fichas de observação de aulas.
Impacto das práticas de supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional dos professores e na sua qualidade	22	A implementação do modelo supervisão trouxe-lhe algum benefício? Qual?	Nenhum. Para além da troca de experiências.
	23	Na sua opinião a prática da supervisão pedagógica introduziu mudanças a nível do desenvolvimento profissional docente? O que é que mudou?	Deveria contribuir para a melhoria da qualidade do ensino se não for encarada como momento pontual do trabalho docente.
	24	Passou por situações constrangedoras? Pode dar exemplos?	Não.



SUPERVISOR COORDENADOR 6 (SCM)

Caracterização dos Participantes	1	Qual é o tempo de serviço/anos?	34
	2	Há quantos anos está neste agrupamento?	9
	3	Qual é a área da sua formação académica?	1º Ciclo
	4	Já desempenhou algum cargo de gestão escolar/gestão intermédia ao longo da sua carreira profissional?	Desde o ano letivo 2000-2001.
	5	Desempenha as funções de supervisor desde quando? Como é que aconteceu?	Sim, fui diretora de várias escolas.
	6	Tem formação na área de supervisão?	Tenho formação: Qualificação para exercício de outras funções docentes em Orientação Educativa.
Formação Profissional	7	Ao longo do seu percurso profissional que formação fez na área da Supervisão pedagógica?	Para além dos 2 anos que frequentei o curso, acima referido, fiz diversas ações de formação sobre avaliação interna e externa (ADD)
	8	Considera que a formação realizada introduziu alguma mudança nas práticas de supervisão? Como?	Sim, aprendi que a supervisão não é uma tarefa de inspeção, mas sim de proporcionar bom relacionamento com os colegas, com o fim de propiciar uma educação de qualidade.
	9	Sente-se pedagogicamente preparado(a) para supervisionar colegas? Justifique.	Sim, já exerço esta função há vários anos com naturalidade e com empenho.
	10	O seu agrupamento promoveu ações de formação para professores supervisores? Quais?	A CFECO promoveu: Avaliação Externa da Dimensão Científica e Pedagógica.
	11	Aplicou essa formação na sua prática? Como?	Para além de avaliar os docentes contratados do Agrupamento de que faço parte, também tenho sido solicitada para fazer avaliação externa.
	12	Se tivesse oportunidade fazia formação superior sobre supervisão pedagógica?	Neste momento da carreira, não estou interessada.
Conceções de supervisão pedagógica	13	Para si, o que é a supervisão pedagógica?	Para mim, a supervisão pedagógica tem em vista, criar as condições necessárias para que haja interação entre os professores, bom relacionamento, troca de experiências, comunicação, sempre através de diálogo, com o objetivo de atingir o sucesso dos alunos.
	14	O que pensa da supervisão entre pares? Há constrangimentos?	Nos primeiros anos que exerci essa função, senti alguns constrangimentos, sobretudo das colegas mais antigas.
	15	Que condições devem ter os supervisores para realizarem a supervisão? E acha que têm?	Os supervisores deveriam ter mais horas destinadas à supervisão. As poucas horas que tenho não são suficientes para fazer um trabalho mais rigoroso.
	16	Na sua opinião a supervisão traz algum benefício para o supervisor? Qual? E para o supervisionado?	No início achava que não. Atualmente vejo-me a desempenhar o papel com interesse, sobretudo, gosto de gerir os apoios, monitorizar as estratégias com os professores titulares de forma a melhorar as aprendizagens dos alunos.
Princípios e práticas de supervisão pedagógica	17	Depois da aula observada já definiu com a docente planos de ação/intervenção na turma? Pode dar exemplos?	Foi formalizado desde o início da avaliação de docentes.
	18	Para si, como foi formalizado o sistema de supervisão pedagógica?	Os instrumentos foram elaborados pela sessão de avaliação do Agrupamento.
	19	Que procedimentos de supervisão pedagógica estão a ser adotados na sua escola?	No meu horário letivo frequento os três estabelecimentos para poder comunicar e observar as diversas práticas pedagógicas.
	20	Como estão a ser operacionalizados?	Os instrumentos que uso são apenas os que estão estabelecidos, no registo de participação nas dimensões e parecer do Avaliador.
Impacto das práticas de supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional dos professores e na sua qualidade	21	Que procedimentos /instrumentos adota como coordenador(a) / supervisor(a)?	Sim, Para além de observar/analisar para orientar diversas atividades, também me deparo com figuras de referência nas práticas desenvolvidas em sala de aula.
	22	A implementação do modelo supervisão trouxe-lhe algum benefício? Qual?	Na minha opinião, nem todos os professores se lembram que estão a ser supervisionados.
	23	Na sua opinião a prática da supervisão pedagógica introduziu mudanças a nível do desenvolvimento profissional docente? O que é que mudou?	Não propriamente constrangedoras, mas sim, de provocação.
	24	Passou por situações constrangedoras? Pode dar exemplos?	No ano passado, com uma professora que não conseguia segurar a turma e tive de assistir às suas aulas completamente desfasadas da realidade de sala de aula.



Entrevistas a Supervisionados



SUPERVISIONADO 1 (SD) – FOCUS GROUP 1

Caracterização dos Participantes	1	Qual é o tempo de serviço/anos?
		28
	2	Há quantos anos está neste agrupamento?
		15
	3	Qual é a área da sua formação académica?
		1º ciclo
	25	Conhece os supervisores da sua escola? Que relação tem com eles?
	Sim conheço. Relação de colegas. Temos uma boa relação.	
26	Já foi supervisionada? Conte-nos como foi?	
	Sim. No âmbito da avaliação, da formação de matemática, projeto PNEP e Prevenir em Coleção. Foi um dia normal. Eu já sabia que ela vinha. Sentou-se no fundo da sala e assistiu à aula. Interagiu bastante com os alunos. Eles eram muito curiosos e fizeram imensas perguntas às quais ela respondeu.	
27	O que sentiu quando outra colega lhe entrou pela sala para a supervisionar?	
	Quando foi no âmbito da avaliação senti um friozinho na barriga, depois passou e correu tudo bem. Nos outros âmbitos com é uma partilha de trabalho e de experiências sinto-me bem. Se estamos seguras do nosso trabalho temos à vontade suficiente para estarmos bem. Temos de contar com as variáveis imprevisíveis dos alunos mas isso é o nosso dia-a-dia.	
Formação Profissional	28	Sente que as colegas que estão a fazer a supervisão estão a desempenhar bem o seu papel?
		Sim. As colegas tentam sempre fazer o melhor que sabem e podem. Estão atentas, tentam passar todas as informações que dispõem e ajudar se necessário. Acho que nenhuma das que eu conheço, está ali para formar juízos de valor e criticar por criticar.
	29	Teve oportunidade de falar com o supervisor sobre os assuntos que realmente a preocupam sobre metodologias enquanto docente?
		Sim. Na altura eu tinha uma turma de segundo ano e estava pouco segura das aprendizagens de dois ou três alunos. Também achava que os outros alunos estavam pouco desenvolvidos em alguns aspetos. Falando com a supervisora olhei para a turma de maneira diferente. Ela deu valor ao meu trabalho e disse que a turma era boa, participativa, trabalhadora e motivada. Eu não tinha aquela certeza em relação a alguns alunos. Estando de fora apercebeu-se de coisas que eu não relevei e isso foi importante para mim e para os alunos.
	30	Sentiu que a estavam a controlar? Que o seu “mundo” sala de aula estava a ser violado?
	Não. Pelo contrário. Depois do friozinho desaparecer senti que estava, como sempre, dentro da sala a fazer o meu trabalho. Tinha objetivos definidos para a aula e a minha preocupação era cumpri-los e provocar situações de aprendizagem.	
31	Já teve oportunidade de frequentar alguma formação sobre supervisão?	
	Não.	
Conceções de supervisão pedagógica	32	Sentiu-se de alguma forma constrangida pela presença do supervisor na sala de aula?
		Não. Achei importante, como já disse, e depois de começar deixamos de estar preocupadas com a pessoa que está a supervisionar, estamos mais preocupadas com a turma. A turma consegue absorver mais de 26000% por cento, já que temos de estar 100% ali para cada aluno.
	33	Teve oportunidade de refletir sobre a sua aula observada com o supervisor?
		Sim. Tive feedback.
	34	Reviu-se em algumas “reflexões feitas? Como as encarou?
	Sim. Fizemos uma reflexão sobre a aula começando pelos pontos altos da aula, que eu achei importante. A colega pediu-me que lhe esclarecesse alguns momentos da aula. Falamos dos alunos e por fim do trabalho diferenciado que alguns alunos desenvolveram. Gostei das reflexões que a colega fez, pensei nelas como aprendizagens.	
35	Fez alguma intervenção na turma com base nas orientações/ sugestões do supervisor?	
	Fiz. Estava a pensar reter dois alunos e com a reflexão que realizei chegamos à conclusão que não o devia fazer. Ela conseguiu ter uma SUPER visão para com aqueles alunos. Com o PNEP ainda hoje faço a utilização de algumas práticas que alterei e os resultados melhoraram. No nosso Agrupamento os resultados a português melhoraram porque as práticas melhoraram.	
Princípios e práticas de supervisão pedagógica	36	Teve contato prévio com os instrumentos usados pelo supervisor?
		Sim. Um dos grandes objetivos do Agrupamento é a partilha e o conhecimento de todo o pessoal das diretrizes e dos documentos da avaliação / supervisão. Somos esclarecidas, os documentos são partilhados e em grupo de ano são analisados e é feita uma breve clarificação. Como já trabalhamos à muito tempo juntas temos o privilégio de nos conhecer e conhecer os documentos. Muitos deles foram elaborados com a ajuda de todos porque a direção assim o sugeriu, pediu a participação de todos na elaboração e clarificação.
37	Achou que eram claros e objetivos?	
	Sim. Tínhamos contribuído para a sua elaboração. Aqueles documentos eram fruto do nosso trabalho, reflexões e sugestões.	
Impacto das práticas de supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional dos professores e na sua qualidade	38	Depois da aula observada são definidos planos de ação/intervenção? Pode dar exemplos?
		Eu não chumbei dois alunos. Fiquei mais feliz porque a ideia que eu tinha, sobre a minha turma estava errada em alguns aspetos, afinal eles estavam melhores do que eu pensava. Reagiram muito bem à presença da colega e interagiram com ela de forma simples mas assertiva.
	39	Se soubesse que a pessoa que a está a observar, tem formação acrescida, sentia-se mais confiante?
	Não. Claro que a formação é importante mas só isso não faz um bom supervisor. Por exemplo a colega que deu a formação do PNEP também ela estava em formação ao mesmo tempo que nos dava formação e, se calhar foi isso que fez com que essa formação resultasse tão bem para todos, ela não estava sozinha e por sua vez nós também não. Ela não carregava sozinha as problemáticas com que nós a confrontávamos e que nos confrontávamos todos os dias. Era uma aprendizagem conjunta, uma busca constante.	
40	Na sua opinião como deveria desenvolver-se todo este processo de supervisão?	
	Este processo deveria desenvolver-se como se desenvolveu a formação do PNEP. Fomos fazer sem obrigação. Fomos nós que decidimos inscrever-nos e foi ótima. Trabalhamos muito, tínhamos a formadora que era uma de nós e nos acompanhava na preparação da aula, na apresentação, fazíamos a autoavaliação e a heteroavaliação, refletíamos em grupo, era-nos dado o feedback, preparávamos nova apresentação e assim sucessivamente. Partilhávamos as boas práticas e os seus resultados, os materiais, as avaliações e construíamos saber.	



SUPERVISIONADO 2 (SC) – FOCUS GROUP 1

Caracterização dos Participantes	1	Qual é o tempo de serviço/anos?
		20
	2	Há quantos anos está neste agrupamento?
		15
	3	Qual é a área da sua formação académica?
		1º Ciclo
	25	Conhece os supervisores da sua escola? Que relação tem com eles?
	Sim conheço. Relação de colegas.	
26	Já foi supervisionada? Conte-nos como foi?	
	Sim. No âmbito da avaliação, da formação de matemática, projeto PNEP e Prevenir em Coleção. Foi um dia como os outros. Ela sentou-se na sala como um aluno, não fiz nada de especial.	
27	O que sentiu quando outra colega lhe entrou pela sala para a supervisionar?	
	Não senti nada de diferente. Desempenhei o meu papel, dei a aula normalmente, tive o cuidado de ser clara na exposição da matéria, de estar atenta às intervenções dos alunos, aos trabalhos realizados por cada um e à participação. Acho que são estes os cuidados que devemos ter sempre e foi o que eu fiz. Correu bem.	
Formação Profissional	28	Sente que as colegas que estão a fazer a supervisão estão a desempenhar bem o seu papel?
		Estão. Dentro da experiência, valores e profissionalismo, de cada uma, tentam fazer um bom trabalho. Claro que é muito difícil, no âmbito da avaliação, atribuir uma nota com a observação de apenas duas aulas. Mas se forem pessoas experientes, objetivas e práticas fazem um bom trabalho.
	29	Teve oportunidade de falar com o supervisor sobre os assuntos que realmente a preocupam sobre metodologias enquanto docente?
		Não tive essa oportunidade embora ache importantíssimo que haja um feedback sobre o trabalho observado. Sobre as metodologias e outras preocupações falamos, refletimos e partilhamos em grupo de ano. Aí resolvemos muitas das nossas "aflições", trocamos ideias, estratégias, materiais, trabalhos, matrizes e... tentamos aplicar algumas estratégias validadas por outras colegas na nossa turma, depois partilhamos o como foi e se foram realizadas aprendizagens e qualidade.
	30	Sentiu que a estavam a controlar? Que o seu "mundo" sala de aula estava a ser violado?
	Não. Fizemos o nosso trabalho com profissionalismo, objetividade e confiança.	
31	Já teve oportunidade de frequentar alguma formação sobre supervisão?	
	Não.	
Conceções de supervisão pedagógica	32	Sentiu-se de alguma forma constrangida pela presença do supervisor na sala de aula?
		Tenho a mesma opinião. Preparamos a aula e depois a nossa preocupação são os alunos. Estamos focalizados neles e deixamos de pensar que está ali alguém. Acho que só no final, quando a colega se prepara para sair é que voltamos à terra. Mas penso que isso é que deve ser importante porque afinal o nosso trabalho é aquele e devemos estar focalizadas nele.
	33	Teve oportunidade de refletir sobre a sua aula observada com o supervisor?
		Não.
34	Reviu-se em algumas "reflexões feitas? Como as encarou?	
	Não fiz reflexão nenhuma. Vi que a colega gostou da aula, do trabalho desenvolvido, da participação e comportamento dos alunos mas, não me disse nada.	
35	Fez alguma intervenção na turma com base nas orientações/ sugestões do supervisor?	
	Não fiz alterações porque não me foram sugeridas. Se me tivessem sugerido alterações fazia sem problemas. Somos professoras, não somos SUPer detentoras de todo o saber. Todos os dias aprendemos, mesmo com os alunos aprendemos.	
Princípios e práticas de supervisão pedagógica	36	Teve contato prévio com os instrumentos usados pelo supervisor?
		Acontece a mesma coisa. Embora sejamos de grupos de ano diferente e tenha sido sujeita a supervisão / avaliação em anos diferentes. É prática do Agrupamento chamar todos a elaborar e a dar opiniões/ sugestões para que todo o processo se desenvolva da forma mais clara e objetiva possível.
	37	Achou que eram claros e objetivos?
		Sim. Eram claros e eram nossos.
Impacto das práticas de supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional dos professores e na sua qualidade	38	Depois da aula observada são definidos planos de ação/intervenção? Pode dar exemplos?
		Não foram definidos. Teria certamente posto em prática. Até porque somos nós próprios que vemos que assim não está a resultar e tentamos de outra maneira. Nos, professores, andamos sempre a tentar dar resposta às situações de menos sucesso que acontecem na sala.
	39	Se soubesse que a pessoa que a está a observar, tem formação acrescida, sentia-se mais confiante?
	Sou da mesma opinião. O supervisor não é só aquele detentor de um grande conhecimento é um conjunto de coisas e todas elas misturadas nasce um bom supervisor. A receita não pode passar só pela formação, a prática, a credibilidade, os valores, a responsabilidade, a compreensão, a objetividade, a capacidade de ver mais além... enfim são características que devem fazer parte do supervisor.	
40	Na sua opinião como deveria desenvolver-se todo este processo de supervisão?	
	No Agrupamento já houve várias tentativas de implementar a supervisão. Ainda é uma prática pouco usada mas já se começa a fazer. Até porque como somos TEIP e temos o acompanhamento do amigo crítico temos posto em prática alguma supervisão em termos de partilha. Já fazemos mas não é prática regular. Como quase todas fizemos o PNEP, formação de Matemática com aulas assistidas e outras formações em que parte do trabalho é a aplicação supervisionada na sala de aula pelas ESE da Setúbal, por exemplo, não acho que a implementação neste agrupamento seja problemática. É uma questão de haver bom senso e a direção empenhar-se mais nesse processo, as pessoas não serão problema.	



SUPERVISIONADO 3 (SS) – FOCUS GROUP 1

Caracterização dos Participantes	1	Qual é o tempo de serviço/anos?
		22
	2	Há quantos anos está neste agrupamento?
		13
	3	Qual é a área da sua formação académica?
		1º Ciclo
	25	Conhece os supervisores da sua escola? Que relação tem com eles?
	Sim conheço. Relação de colegas, trabalhamos juntas.	
26	Já foi supervisionada? Conte-nos como foi?	
	Sim. No âmbito da avaliação, da formação de matemática, projeto PNEP e Prevenir em Coleção. Foi tudo muito normal. Eu também já sabia que vinha, sabia que vinha assistir à aula no âmbito da avaliação, assistiu, correu tudo dentro da normalidade. Assistiu a duas aulas, interagiu com os alunos. Esteve na sala, não alterei a minha maneira de estar dentro da sala de aula.	
27	O que sentiu quando outra colega lhe entrou pela sala para a supervisionar?	
	Há sempre aquela coisa que mexe connosco. Na avaliação é sempre um olhar diferente sobre o nosso trabalho. Não sinto que estão ali para fazer um juízo de valor sobre o meu trabalho, é sempre uma aprendizagem. Eu sou orientadora de estágios e também quero contribuir para que as futuras colegas se sintam apoiadas e seguras, que tenham rede.	
Formação Profissional	28	Sente que as colegas que estão a fazer a supervisão estão a desempenhar bem o seu papel?
		Da experiência que eu tenho, estão a fazer um bom trabalho. Naturalmente nunca agradamos a todos mas se pensarmos que estão ali não porque querem mas, porque foram nomeadas e é um trabalho acrescido e de grande responsabilidade, acho que todos tentam dar o seu melhor.
	29	Teve oportunidade de falar com o supervisor sobre os assuntos que realmente a preocupam sobre metodologias enquanto docente?
		Sim falei com a colega. Ouve uma partilha, foram clarificados alguns aspetos e partilhámos as angústias e dificuldades que ao longo do tempo encontramos na nossa profissão. Nas grandes mudanças a que todos os anos somos chamados a efetuar. A nossa profissão é uma constante mudança, mudam os livros, os alunos, por vezes a escola, os supervisores, o nome das coisas (objetivos para competências, programa, metas...) enfim tudo tem contribuído para uma grande instabilidade dos professores e isso é falado, partilhado...
	30	Sentiu que a estavam a controlar? Que o seu “mundo” sala de aula estava a ser violado?
	Não. Não conhecia as colegas mas elas conseguiram com que eu não me sentisse controlada. Elas estavam a fazer os seu trabalho e eu o meu. Correu tudo bem.	
31	Já teve oportunidade de frequentar alguma formação sobre supervisão?	
	Não.	
Conceções de supervisão pedagógica	32	Sentiu-se de alguma forma constrangida pela presença do supervisor na sala de aula?
		Não. A minha porta está sempre aberta. Pode entrar quem quiser e ver. Posso errar, como todos, mas considero que qualquer consideração sobre a minha prática é uma aprendizagem e merecedora de reflexão.
	33	Teve oportunidade de refletir sobre a sua aula observada com o supervisor?
		Sim. Tive feedback.
34	Reviu-se em algumas “reflexões feitas? Como as encarou?	
	Sim fizemos uma apreciação e uma reflexão conjunta. Eu falei da turma, do meu método de trabalho de grupo, trabalho desde há muitos anos em grupo, dos resultados a nível de progressos e a nível comportamental dos alunos.	
35	Fez alguma intervenção na turma com base nas orientações/ sugestões do supervisor?	
	Tive em atenção o que a colega disse sobre os alunos com deficiência. Tenho alunos da unidade multideficiência que apenas conseguem trabalhar com a presença constante de alguém. É muito difícil trabalhar nestas condições, são 5 que têm de ter um constante acompanhamento e requerem muita atenção e preparação de trabalhos diferenciados e métodos diferenciados. É muito complicado.	
Princípios e práticas de supervisão pedagógica	36	Teve contato prévio com os instrumentos usados pelo supervisor?
		Sim a colega enviou os documentos para que eu tivesse conhecimento do que eles pretendiam mas, como disseram as colegas já os conhecia. Andaram nas nossas mãos algum tempo e foram objeto de trabalho em Departamento e grupos de ano.
	37	Achou que eram claros e objetivos?
		Eram objetivos, claros e não pretendiam dar resposta a outra coisa que não fosse a observação de aulas. Eram nossos, criados por todos e revíamos-nos neles.
Impacto das práticas de supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional dos professores e na sua qualidade	38	Depois da aula observada são definidos planos de ação/intervenção? Pode dar exemplos?
		Sim. Fiz um trabalho mais diferenciado com os alunos NEE. Eu na sala de aula não tenho secretária, ando de grupo em grupo, é muito cansativo mas tento dar apoio a todos e fazer um trabalho diferenciado com 5 alunos com deficiências profundas é desgastante. A turma á assim e ninguém deve ser deixado para trás. Todas as ajudas que nos possam dar são bem-vindas, aceites e certamente postas em prática. Os nossos alunos merecem o melhor e se mudar implica o melhor então vamos lá.
	39	Se soubesse que a pessoa que a está a observar, tem formação acrescida, sentia-se mais confiante?
	O supervisor pode ser muito bom mas será sempre uma pessoa alvo de críticas. Ter formação acrescida dá mais segurança mas não é sinónimo de credibilidade. As pessoas acham sempre que falta qualquer coisa portanto acho que os supervisores devem inspirar confiança e segurança. Devem ser capazes de ajudar a criar redes de segurança. Devem partilhar as angústias e as dificuldades, ter conhecimento do trabalho dentro da sala de aula e experiencia em diferentes contextos.	
40	Na sua opinião como deveria desenvolver-se todo este processo de supervisão?	
	No Agrupamento há sempre alguma relutância em começar as coisas mas depois entranham-se e passam a fazer parte do normal. Já estivemos mais longe da implementação da supervisão. Todos estamos abertos à partilha, aqui já nada se faz sem o conhecimento de todos. Todos somos chamados a melhorar as nossas práticas e a partilha-las até porque a nossa massa humana é muito difícil. Se não trabalharmos em parceria, partilhando, refletindo e alterando práticas é-nos difícil ter resultados. Já fazemos todo o trabalho de ano/turma/ departamento em partilha, nada é feito isolado, já fazemos coadjuvação e temos metodologia Fénix no 1º e 2º ano, portanto já temos alguma prática de supervisão, não pura mas estamos a trabalhar.	



SUPERVISIONADO 4 (SV) – FOCUS GROUP 1

Caracterização dos Participantes	1	Qual é o tempo de serviço/anos?
		28
	2	Há quantos anos está neste agrupamento?
		15
	3	Qual é a área da sua formação académica?
		1º Ciclo
	25	Conhece os supervisores da sua escola? Que relação tem com eles?
	Sim. Boa relação.	
26	Já foi supervisionada? Conte-nos como foi?	
	Sim. No âmbito da avaliação do desempenho. Fui formadora do PNEP. E foi uma experiência única. Aprendi imenso, fui desperta para realidades diferentes, tomei contato com diferentes pessoas, escolas alunos e meios. Trabalhei com as colegas lado a lado, construímos saber e partilhamo-lo. Correu tudo bem, Talvez a parte mais difícil tenha sido a avaliação das colegas mas o resto foi muito gratificante.	
27	O que sentiu quando outra colega lhe entrou pela sala para a supervisionar?	
	Como já estou habituada e entrar e a deixar entrar é tudo muito natural. Estamos todas a aprender. Por vezes aprendo mais do que ensino e faz-nos repensar nas nossas práticas, na maneira como falamos, como agimos.	
Formação Profissional	28	Sente que as colegas que estão a fazer a supervisão estão a desempenhar bem o seu papel?
		Sim, embora haja sempre espaço para melhorar, mas tem de ser um trabalho de construção de entreajuda e de confiança.
	29	Teve oportunidade de falar com o supervisor sobre os assuntos que realmente a preocupam sobre metodologias enquanto docente?
		Sim. Falei com as colegas. Aprendi e ensinei metodologias que ainda hoje sei que funcionam e que as colegas e eu pomos em prática.
	30	Sentiu que a estavam a controlar? Que o seu “ mundo” sala de aula estava a ser violado?
	Não. As colegas inspiravam confiança, eram amigas, trabalhávamos juntas e havia um sentimento de respeito pelo trabalho de todos.	
31	Já teve oportunidade de frequentar alguma formação sobre supervisão?	
	Frequentei a formação PNEP durante dois anos. Outra formação neste âmbito não frequentei.	
Conceções de supervisão pedagógica	32	Sentiu-se de alguma forma constrangida pela presença do supervisor na sala de aula?
		Não. Foi uma aprendizagem e uma partilha constante. Eu aprendia, ensinava, observava, punha em prática e refletia. Voltava a fazer sem medo nenhum. Aprendi e consegui que muitas práticas fossem alteradas para benefício das aprendizagens dos alunos.
	33	Teve oportunidade de refletir sobre a sua aula observada com o supervisor?
		Sim constantemente. Com as colegas e depois com as minhas formadoras.
34	Reviu-se em algumas “reflexões feitas? Como as encarou?	
	Sim. Falei com as colegas. Aprendi e ensinei metodologias que ainda hoje sei que funcionam e que as colegas e eu pomos em prática.	
35	Fez alguma intervenção na turma com base nas orientações/ sugestões do supervisor?	
	Fiz várias em termos da aprendizagem do português, da compreensão oral e escrita. Partilhei e exploramos esses ensinamentos para bem de todos. Mudei a disposição das mesas, a partilha de materiais, a transmissão das matérias, a maneira de motivar os alunos e de construir saber. Alterei a minha visão sobre a avaliação dos alunos e partilhei-a.	
Princípios e práticas de supervisão pedagógica	36	Teve contato prévio com os instrumentos usados pelo supervisor?
		Sim. Temos como princípio, no Agrupamento, sermos chamadas para a construção de documentos. Foram construídos com a participação de todos e eram conhecidos bem.
37	Achou que eram claros e objetivos?	

Impacto das práticas de supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional dos professores e na sua qualidade	38	Depois da aula observada são definidos planos de ação/intervenção? Pode dar exemplos?
		Como já estou habituada e entrar e a deixar entrar é tudo muito natural. Estamos todas a aprender. Por vezes aprendo mais do que ensino e faz-nos repensar nas nossas práticas, na maneira como falamos, como agimos, como vemos os alunos, o tempo que dependemos para a realização do trabalho, a forma como o avaliamos...
	39	Se soubesse que a pessoa que a está a observar, tem formação acrescida, sentia-se mais confiante?
	Ter formação acrescida nesta matéria é importante, se eu não tivesse formação ao mesmo tempo que estava a formar, no PNEP, seria certamente muito mais complicado. Eu não estaria tão segura para ensinar e as colegas saberiam isso, notariam a minha falta. Não aconteceu porque havia uma rede para mim e eu segurava a rede para os meus colegas. Havia segurança na segurança. Havia confiança e abertura.	
40	Na sua opinião como deveria desenvolver-se todo este processo de supervisão?	
	Não pode ser imposto. As pessoas têm de querer. Acho que foi por isso que os amigos críticos não tiveram muito sucesso. Queriam tudo muito rápido, todos ao mesmo tempo. As professoras fazem muita coisa mas, o que fazem mais é por vontade, por brio profissional. No nosso Agrupamento acho que agora estão lançadas as bases para iniciar uma supervisão credível. Os grupos estão habituados a trabalho de equipa, as estruturas intermédias também e as portas das salas já estão entreabertas, agora é só entrar porque todo o trabalho colegial está feito.	



SUPERVISIONADO 5 (SJ) – FOCUS GROUP 1

Caracterização dos Participantes	1	Qual é o tempo de serviço/anos?	18
	2	Há quantos anos está neste agrupamento?	4
	3	Qual é a área da sua formação académica?	1º Ciclo, Educação Física ensino básico.
	25	Conhece os supervisores da sua escola? Que relação tem com eles?	Sim. Profissional.
	26	Já foi supervisionada? Conte-nos como foi?	No âmbito da operacionalização de metodologia Fénix no Agrupamento.
	27	O que sentiu quando outra colega lhe entrou pela sala para a supervisionar?	Não me senti condicionado. O supervisor era o amigo crítico do Agrupamento que estava a acompanhar este projeto de melhoria e correu tudo bem.
	Formação Profissional	28	Sente que as colegas que estão a fazer a supervisão estão a desempenhar bem o seu papel?
29		Teve oportunidade de falar com o supervisor sobre os assuntos que realmente a preocupam sobre metodologias enquanto docente?	Sim. Falamos, acertamos alguns pontos, número de alunos na sala, formação de grupos, materiais...
30		Sentiu que a estavam a controlar? Que o seu “ mundo” sala de aula estava a ser violado?	Não me senti condicionado. Era para melhorar e obter mais sucesso portanto era necessário aferir metodologias e materiais. Mais tarde partilhei essa experiencia em outros Agrupamentos e todos ficamos a ganhar.
31		Já teve oportunidade de frequentar alguma formação sobre supervisão?	Não. Tento fazer formação no âmbito da minha formação inicial, em gestão de conflitos e em metodologia fénix que estou a aplicar.
32		Sentiu-se de alguma forma constrangida pela presença do supervisor na sala de aula?	Correu bem. Era uma pessoa muito conhecedora, prestável, rigoroso mas que estava na disposição de ensinar e partilhar.
Conceções de supervisão pedagógica	33	Teve oportunidade de refletir sobre a sua aula observada com o supervisor?	-----
	34	Reviu-se em algumas “reflexões feitas? Como as encarou?	Aceitei os ajustes propostos, alterei a dinâmica da aula e melhorei a minha prática.
	35	Fez alguma intervenção na turma com base nas orientações/ sugestões do supervisor?	Depois de aulas observadas foram definidos planos de ação no âmbito da tipologia de feedback utilizado, e estratégias para a abordagens de conteúdos.
Princípios e práticas de supervisão pedagógica	36	Teve contato prévio com os instrumentos usados pelo supervisor?	Sim tenho conhecimento de todos os documentos usados. Participei na sua elaboração.
	37	Achou que eram claros e objetivos?	-----
Impacto das práticas de supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional dos professores e na sua qualidade	38	Depois da aula observada são definidos planos de ação/intervenção? Pode dar exemplos?	Aceitei os ajustes propostos, alterei a dinâmica da aula e melhorei a minha prática. Para mim foi muito importante o feedback e a reflexão porque venho de uma outra área e trabalhar dentro da sala com alunos que apresentam graus de dificuldade tão díspares foi complicado. Ao fazer este trabalho tomei mais consciência da minha forma de estar e trabalhar.
	39	Se soubesse que a pessoa que a está a observar, tem formação acrescida, sentia-se mais confiante?	Têm que ter formação, anos de serviço, mas anos de serviço no terreno, não é anos de serviço fora das escolas. Não pode existir sorte em todo este processo. Tem de ser uma pessoa de confiança e que mereça o nosso respeito, ou que o vá ganhando com o seu trabalho ou prática. Os supervisores têm que estar preparados para desempenhar o cargo.
	40	Na sua opinião como deveria desenvolver-se todo este processo de supervisão?	O modelo de supervisão delineado no meu agrupamento de escolas trouxe-me inúmeros benefícios: nas diversas tipologias de planificação – realizada em conselho de ano com supervisão da delegada de ano; na construção de elementos de avaliação de aprendizagens (diagnóstica, formativa e avaliativa) – realizada em conselho de ano com supervisão da delegada de ano; na definição/construção/elaboração de estratégias de intervenção didático pedagógica junto dos alunos que apresentem dificuldades, realizada em conselho de ano com supervisão da delegada de ano; no aconselhamento de alterações à organização da sala de aula, alteração de alunos de lugar e alteração da organização das mesas, para o controle da disciplina e implementação de atividades e conteúdos interação entre pares/coordenadora de escola/delegada de ano; na recomendação de estratégias/metodologias/documentação bibliográfica para o melhoramento do desempenho docente - realizada em conselho de ano com supervisão da delegada de ano entre pares, professor titular/professor fénix. Nas diversas tipologias de planificação – realizada em conselho de ano com supervisão da delegada de ano; na construção de elementos de avaliação de aprendizagens (diagnóstica, formativa e avaliativa) – realizada em conselho de ano com supervisão da delegada de ano; na definição/construção/elaboração de estratégias de intervenção didático pedagógica junto dos alunos que apresentem dificuldades – realizada em conselho de ano com supervisão da delegada de ano; no aconselhamento de alterações à organização da sala de aula, alteração de alunos de lugar e alteração da organização das mesas, para o controle da disciplina e implementação de atividades e conteúdos, interação entre pares/coordenadora de escola/delegada de ano; na recomendação de estratégias/metodologias/documentação bibliográfica para o melhoramento do desempenho docente, realizada em conselho de ano com supervisão da delegada de ano entre pares, professor titular/professor fénix; na retificação da abordagem dos conteúdos apresentados, realizada em conselho de ano com supervisão da delegada de ano entre pares, professor titular/professor fénix.



SUPERVISIONADO 6 (SR) – FOCUS GROUP 2

Caracterização dos Participantes	1	Qual é o tempo de serviço/anos?
		21
	2	Há quantos anos está neste agrupamento?
		20
	3	Qual é a área da sua formação académica?
		1º Ciclo
	25	Conhece os supervisores da sua escola? Que relação tem com eles?
		Sim. Boa.
Formação Profissional	26	Já foi supervisionada? Conte-nos como foi?
		Sim. No âmbito da avaliação do desempenho. Não me senti mal. Correu tudo bem. Neste momento no Agrupamento há o hábito de realizar aulas partilhadas.
	27	O que sentiu quando outra colega lhe entrou pela sala para a supervisionar?
		Senti-me pouco à vontade no início mas depois com o decorrer da aula e com as solicitações dos alunos esqueci-me e foi tudo normal. Não me senti mal.
	28	Sente que as colegas que estão a fazer a supervisão estão a desempenhar bem o seu papel?
		Sim. É um trabalho muito ingrato. Eu não queria estar nesse papel, sinto que não tenho perfil.
	29	Teve oportunidade de falar com o supervisor sobre os assuntos que realmente a preocupam sobre metodologias enquanto docente?
		Não. A colega veio observar a aula e não me deu feedback nenhum, não aprendi nada.
Conceções de supervisão pedagógica	30	Sentiu que a estavam a controlar? Que o seu “ mundo” sala de aula estava a ser violado?
		Não.
	31	Já teve oportunidade de frequentar alguma formação sobre supervisão?
		Não. Não gostaria de fazer, não tenho perfil para ser supervisor.
	32	Sentiu-se de alguma forma constrangida pela presença do supervisor na sala de aula?
		Como já disse senti-me um pouco ansiosa mas, depois correu tudo bem.
	33	Teve oportunidade de refletir sobre a sua aula observada com o supervisor?
		Não. No final da aula a colega saiu e não disse nada.
Princípios e práticas de supervisão pedagógica	34	Reviu-se em algumas “reflexões feitas? Como as encarou?
		É importante, até porque se queremos alterar práticas temos de saber ouvir e respeitar as ideias do observador mas, infelizmente não tive essa sorte.
	35	Fez alguma intervenção na turma com base nas orientações/ sugestões do supervisor?
		Não.
Impacto das práticas de supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional dos professores e na sua qualidade	36	Teve contato prévio com os instrumentos usados pelo supervisor?
		No princípio não. Depois com a continuação desta modalidade de avaliação fiquei a conhece-los.
	37	Achou que eram claros e objetivos?
	Lidos a primeira vez não. Depois achei que tentavam ser objetivos e fiáveis, embora dependam sempre de quem os usa e como os usa.	
	38	Depois da aula observada são definidos planos de ação/intervenção? Pode dar exemplos?
		Por vezes na aula partilhada, discutimos e refletimos sobre a aula e partilhamos materiais que resultam na nossa sala mas podem não resultar noutra. Ninguém nos está a avaliar estamos a partilhar e ouvimos as colegas. Alteramos a disposição da turma, a nossa maneira de falar, a distribuição do tempo, a preparação da aula em termos de planificação avaliação...
	39	Se soubesse que a pessoa que a está a observar, tem formação acrescida, sentia-se mais confiante?
		As pessoas que estão a desempenhar esse papel têm que ter formação e perfil. É importante que haja conhecimentos por trás desse trabalho. Tem de ser um conjunto de coisas; formação, competência, credibilidade, visão, anos de serviço, entre outros.
	40	Na sua opinião como deveria desenvolver-se todo este processo de supervisão?
		Este processo tem tido alguma resistência por parte dos docentes porque associam supervisão com avaliação. Tudo o que se faz na sala é para receber uma nota que tem a capacidade de nos fazer estagnar na carreira. Ninguém quer isso. É necessário motivar os docentes. Talvez inventar outra palavra que não tenha uma conotação tão negativa. Nós aqui temos as aulas partilhadas e todas fazemos. Ninguém anda atrás de nós para as realizarmos. E gostamos de ver. Talvez, agora seja precisa dar mais formalidade à coisa, em termos de planificação e depois em termos de feedback à colega. Mas fazemos, gostamos e aprendemos umas com as outras.



SUPERVISIONADO 7 (SN) – FOCUS GROUP 2

Caracterização dos Participantes	1	Qual é o tempo de serviço/anos?	22
	2	Há quantos anos está neste agrupamento?	20
	3	Qual é a área da sua formação académica?	2º Ciclo
	25	Conhece os supervisores da sua escola? Que relação tem com eles?	Sim. Boa.
	26	Já foi supervisionada? Conte-nos como foi?	Sim. No âmbito da avaliação do desempenho. Correu bem mas, não gosto, parece que nada corre bem embora a colega não tenha tido reação nenhuma há minha aula. No final não me disse nada, tive que consultar a avaliação para saber alguma coisa sobre a aula observada. Gosto das aulas partilhadas.
	27	O que sentiu quando outra colega lhe entrou pela sala para a supervisionar?	Não gostei. Senti-me pressionada, condicionada. Acho que faço tudo pior quando sou observada. É tudo muito artificial, normalmente nós não damos aulas assim. Quando somos observadas criasse um ambiente artificial e o supervisor, se for uma pessoa com prática sabe identificar isso.
	Formação Profissional	28	Sente que as colegas que estão a fazer a supervisão estão a desempenhar bem o seu papel?
29		Teve oportunidade de falar com o supervisor sobre os assuntos que realmente a preocupam sobre metodologias enquanto docente?	Não tive feedback nenhum. Não pude alterar a minha postura face às orientações porque não me foram dadas.
30		Sentiu que a estavam a controlar? Que o seu “ mundo” sala de aula estava a ser violado?	É como a colega diz. Também temos a a prática de dar apoio dentro da sala de aula e partilhar as aulas e isso permite-nos estar mais abertas a outras ideias e maneiras de estar dentro da sala. Cria-se uma ligação e depois torna-se normal e aprendemos imenso. Eu gosto e por vezes dou por mim a pensar" olha que maneira boa de dar isto" ou o contrário.
31		Já teve oportunidade de frequentar alguma formação sobre supervisão?	Não. Não é minha prioridade.
32		Sentiu-se de alguma forma constrangida pela presença do supervisor na sala de aula?	Não gostei senti que muita pressão. Senti ansiedade. É alguém que vem para nos atribuir uma nota que pode ou não refletir o nosso trabalho e acho que dificilmente o traduz.Com as aulas partilhadas a sensação é diferente, nos convidamos e partilhamos o nosso trabalho, sentimo-nos bem. É uma aprendizagem.
Conceções de supervisão pedagógica	33	Teve oportunidade de refletir sobre a sua aula observada com o supervisor?	Não. Ninguém me perguntou ou refletiu comigo sobre a aula. No entanto acho fundamental que seja feita uma reflexão logo a seguir. Nem tudo corre bem, podemos perder o norte e podemos estar a fazer asneiras. É importante que alguém olhe para a nossa sala com um novo olhar e nos alerte para situações que nós nem damos conta
	34	Reviu-se em algumas “reflexões feitas? Como as encarou?	Acho importante que se faça mas comigo não aconteceu.
	35	Fez alguma intervenção na turma com base nas orientações/ sugestões do supervisor?	Não
	36	Teve contato prévio com os instrumentos usados pelo supervisor?	Sim tive conhecimento. As colegas encarregaram-se de nos por a par das grelhas, tabelas...
	37	Achou que eram claros e objetivos?	Penso o mesmo. São claros e objetivos se a pessoa que os usar for honesta e tiver caráter.
Impacto das práticas de supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional dos professores e na sua qualidade	38	Depois da aula observada são definidos planos de ação/intervenção? Pode dar exemplos?	Quando as colegas assistem às aulas e fazem alguma inferência fazemos as alterações. Disposição da sala de aula, trabalho diferenciado para alguns alunos, mudanças de lugar, mais clareza nas orientações... Aceitamos e fazemos.
	39	Se soubesse que a pessoa que a está a observar, tem formação acrescida, sentia-se mais confiante?	A formação é importante, dá mais segurança. A pessoa que está ali aprendeu, fez pesquisa, preparou-se. Mas também penso que deve ter um perfil certo. Ser uma pessoa experiente, rigorosa mas humilde.
	40	Na sua opinião como deveria desenvolver-se todo este processo de supervisão?	Eu gosto desta dinâmica das aulas partilhadas. Fazemos um convite, preparamos a aula, pedimos à colega do apoio que fique com a turma, ou nas aulas de inglês vamos à sala da colega que nos convidou e assistimos à aula que está a decorrer. Não temos conhecimento prévio da planificação mas, acho que não há qualquer motivo para a colega não a partilhar. Sentamo-nos e assistimos. Por vezes, no final falamos com a colega e fazemos uma apreciação generalista do que vimos. Podemos fazer mais formalmente todos estes paços.



SUPERVISIONADO 8 (SM) – FOCUS GROUP 2

Caracterização dos Participantes	1	Qual é o tempo de serviço/anos?
		32
	2	Há quantos anos está neste agrupamento?
		30
	3	Qual é a área da sua formação académica?
		1º Ciclo
	25	Conhece os supervisores da sua escola? Que relação tem com eles?
	Sim. Tenho tido algumas reuniões no âmbito do trabalho de avaliação. Conheço-as, boa relação. Também já fiz supervisão em algumas salas de aula a pedido da direção.	
26	Já foi supervisionada? Conte-nos como foi?	
	Sim. No âmbito da avaliação do desempenho e nas aulas partilhadas.	
27	O que sentiu quando outra colega lhe entrou pela sala para a supervisionar?	
	Não me sinto mal. Sei que estão a fazer o trabalho delas. Não me sinto constrangida e se já conhecer a colega e tiver uma relação de amizade ou mesmo de trabalho com ela estou bem. Também depende da colega e da sua postura.	
Formação Profissional	28	Sente que as colegas que estão a fazer a supervisão estão a desempenhar bem o seu papel?
		Têm que ter uma postura fiável, ter ética e ser muito profissional.
	29	Teve oportunidade de falar com o supervisor sobre os assuntos que realmente a preocupam sobre metodologias enquanto docente?
		Quando observo aulas acho que não sou ninguém para apontar caminhos. Tento perceber o funcionamento da sala e estou sempre ao lado do professor. Avaliar é uma dor de cabeça.
	30	Sentiu que a estavam a controlar? Que o seu “ mundo” sala de aula estava a ser violado?
	Todas nós já partilhamos a sala com outras colegas e isso torna-nos mais abertas e recetivas. Aprendemos sempre alguma coisa se quisermos. Aqui como nos conhecemos todas muito bem entramos nas salas umas das outras e corre tudo bem, por vezes até pedimos ajuda para dar alguma matéria e somos bem aceites.	
31	Já teve oportunidade de frequentar alguma formação sobre supervisão?	
	Já fiz. Como estou a fazer supervisão / avaliação tento fazer as formações para ter mais certezas e capacidade de realizar um trabalho melhor.	
Conceções de supervisão pedagógica	32	Sentiu-se de alguma forma constrangida pela presença do supervisor na sala de aula?
		Não, errar é humano. As coisas podem correr melhor ou pior mas se formos todas profissionais corre tudo bem.
	33	Teve oportunidade de refletir sobre a sua aula observada com o supervisor?
		Quando assisto a aulas tento que as colegas se sintam à vontade, não gosto de as ver ansiosas e atrapalhadas. Faço tudo para ganhar a confiança delas. Se não percebi a lógica de alguma situação peço para me explicarem mas nunca numa de criticar ou rebaixar.
	34	Reviu-se em algumas “reflexões feitas? Como as encarou?
	Por vezes é difícil fazer reflexões sobre a aula. Nós só vemos o que as colegas querem. Não temos as cartas todas na mesa, aquela aula pode estar muito bem preparada, até validada mas é difícil fazer sugestões, só estamos ali naquele momento, a colega é que conhece a turma e sabe como lidar com ela.	
35	Fez alguma intervenção na turma com base nas orientações/ sugestões do supervisor?	
	Se forem feitas com o objetivo de melhoria claro que poria em prática essas novas orientações	
Princípios e práticas de supervisão pedagógica	36	Teve contato prévio com os instrumentos usados pelo supervisor?
		Todas as pessoas receberam orientações e documentos possíveis para observação de aulas. Agora como sempre há colegas que são mais interessadas e tentam conhecer e estar a par e outros não.
	37	Achou que eram claros e objetivos?
	São claros. Os documentos têm vindo a ser alterados e é-nos dada a liberdade de os reajustar à nossa maneira. São de fácil leitura e uso.	
Impacto das práticas de supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional dos professores e na sua qualidade	38	Depois da aula observada são definidos planos de ação/intervenção? Pode dar exemplos?
		Já trabalhei com colegas dentro da sala de aula em coadjuvação, apoio escolar e mesmo no papel de supervisora. Quando estou nesse papel tento sempre perceber o contexto da aula, a colega se está a fazer assim é porque sabe que resulta, eu só vou estar 45m na sala. Mesmo que faça alguma observação a colega pode ou não aceitar e eu tenho que respeitar. Quando é comigo aceito, peço ajuda, se não consigo resultados, trabalho em colaboração com a colega do lado e faço tudo o que preciso para melhorar os resultados.
	39	Se soubesse que a pessoa que a está a observar, tem formação acrescida, sentia-se mais confiante?
		Penso o mesmo. Temos de ter confiança na pessoa. Tem de ter formação e experiencia.
40	Na sua opinião como deveria desenvolver-se todo este processo de supervisão?	
	Eu partilho das ideias das colegas. Esta maneira de trabalhar que nós adotamos pode não ser perfeita mas ninguém avalia ninguém. Podemos aprender umas com as outras, fazer trabalho colaborativo, partilhar materiais e estratégias, aplicar essas metodologias em diferentes contextos e depois explorarmos os resultados. Claro que pode ser mais formal. Podemos fazer mais registos mas os que fazemos acho que chegam. Poderemos é talvez fazer uma reflexão em Conselho de docentes e analisar todas as situações.	



SUPERVISIONADO 9 (SL) – FOCUS GROUP 2

Caracterização dos Participantes	1	Qual é o tempo de serviço/anos?
		30
	2	Há quantos anos está neste agrupamento?
		20
	3	Qual é a área da sua formação académica?
		1º Ciclo
	25	Conhece os supervisores da sua escola? Que relação tem com eles?
	Sim. Boa relação.	
26	Já foi supervisionada? Conte-nos como foi?	
	Sim. No âmbito da avaliação do desempenho e aulas partilhadas.	
27	O que sentiu quando outra colega lhe entrou pela sala para a supervisionar?	
	Correu bem. Senti-me um pouco condicionada, afinal estamos a ser avaliadas e quer queiramos quer não está em jogo a nossa posição na carreira.	
Formação Profissional	28	Sente que as colegas que estão a fazer a supervisão estão a desempenhar bem o seu papel?
		Penso o mesmo que as colegas, acima de tudo tem de ser uma pessoa em que nós possamos confiar, objetiva e justa.
	29	Teve oportunidade de falar com o supervisor sobre os assuntos que realmente a preocupam sobre metodologias enquanto docente?
		Nunca aconteceu mas se acontecer vou certamente tomar em atenção as inferências do supervisor e aplicá-las.
	30	Sentiu que a estavam a controlar? Que o seu “ mundo” sala de aula estava a ser violado?
	Não. As colegas são responsáveis, estamos aqui para nos ajudar. Hoje é muito difícil ser professor e cada vez mais temos de nos apoiar e respeitar. Todos temos algo para aprender e para ensinar, temos que ser humildes e reconhecer isso.	
31	Já teve oportunidade de frequentar alguma formação sobre supervisão?	
	Não. Já tive alguns encontros com outros supervisores. De vez em quando o Agrupamento em parceria com o Centro de formação lança formações dessas mas ainda não tive curiosidade em me inscrever.	
Conceções de supervisão pedagógica	32	Sentiu-se de alguma forma constrangida pela presença do supervisor na sala de aula?
		Senti-me um pouco pressionada. Queria que corresse tudo bem. As pessoas têm uma imagem do nosso trabalho e queremos que essa ideia se confirme.
	33	Teve oportunidade de refletir sobre a sua aula observada com o supervisor?
		Não. Não foi feita uma reflexão sobre a aula ou sobre o meu desempenho.
	34	Reviu-se em algumas “reflexões feitas? Como as encarou?
	Já tive essa oportunidade. Aceitei bem e resultaram.	
35	Fez alguma intervenção na turma com base nas orientações/ sugestões do supervisor?	
	Fiz alguns ajustes há minha maneira de estar na sala de aula e resultou. Consegui maior atenção por parte dos alunos.	
Princípios e práticas de supervisão pedagógica	36	Teve contato prévio com os instrumentos usados pelo supervisor?
		Sim tive conhecimento. Também pesquisei outros na net para comparar.
37	Achou que eram claros e objetivos?	
	São objetivos e claros.	
Impacto das práticas de supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional dos professores e na sua qualidade	38	Depois da aula observada são definidos planos de ação/intervenção? Pode dar exemplos?
		Sim. Faço as alterações que forem preciso. Aceito bem. Por vezes quem está de fora consegue ser mais objetiva e perceber melhorar as dinâmicas e se nos chamarem a atenção ou fizerem algum reparo é certamente para melhorar e nós enquanto docentes só queremos o melhor para os alunos.
	39	Se soubesse que a pessoa que a está a observar, tem formação acrescida, sentia-se mais confiante?
		Fiz alguma formação, não superior, sei que não chega. Mas só o tempo de serviço também não chega, ser mais velha em anos de serviço só nos dá experiencia, não dá aptidão para fazer uma supervisão mais credível. Tudo depende da pessoa, dos seus valores, dinâmica, trabalho, gosto... Não podemos contar com a sorte de ter um supervisor bom, todos devem ser bons.
40	Na sua opinião como deveria desenvolver-se todo este processo de supervisão?	
	As aulas partilhadas dão-nos uma nova perspetiva sobre a nossa maneira de estar na sala de aula. Por vezes só nos damos conta do caricato que é aquela situação quando estamos de fora a observar e pensamos "Eu também faço isto... que mal. Só aí é que nos revemos e alteremos os nossos comportamentos. Outras vezes pensamos que coisas tão simples não podem dar resultados mas, dão e então olhamos com mais atenção, com mais respeito pelo trabalho da colega. Eu aprendo sempre e levo sempre alguma.	



SUPERVISIONADO 10 (SF) – FOCUS GROUP 2

Caracterização dos Participantes	1	Qual é o tempo de serviço/anos? 20
	2	Há quantos anos está neste agrupamento? 9
	3	Qual é a área da sua formação académica? 1º Ciclo
	25	Conhece os supervisores da sua escola? Que relação tem com eles? Sim e tenho uma boa relação.
	26	Já foi supervisionada? Conte-nos como foi? Sim. No âmbito da avaliação do desempenho e aulas partilhadas.
	27	O que sentiu quando outra colega lhe entrou pela sala para a supervisionar? Correu bem. Não me senti condicionada. A colega era simpática e pôs-me à vontade. Eu sabia o que estava em jogo, estava preparada e correu tudo normalmente.
	Formação Profissional	28
29		Teve oportunidade de falar com o supervisor sobre os assuntos que realmente a preocupam sobre metodologias enquanto docente? Já aconteceu ter colegas dentro da sala de aula. Não me apontaram nada mas se apontassem iria mudar a minha postura, sei que as colegas não estão para criticar mas para ajudar.
30		Sentiu que a estavam a controlar? Que o seu “ mundo” sala de aula estava a ser violado? Sempre que tive colegas na sala de aulas, houve respeito mútuo e isso fez com que existisse aprendizagens de ambas as partes. Foram os alunos os beneficiados pois é para eles que nós tentamos sempre melhorar.
31		Já teve oportunidade de frequentar alguma formação sobre supervisão? Não ainda não fiz. Neste momento tenho outras coisas que me despertam mais a atenção em termos de formação.
32		Sentiu-se de alguma forma constrangida pela presença do supervisor na sala de aula? Não. Correu bem. A colega era simpática, muito aberta e tornou-se tudo mais fácil.
Conceções de supervisão pedagógica	33	Teve oportunidade de refletir sobre a sua aula observada com o supervisor? Não.
	34	Reviu-se em algumas “reflexões feitas? Como as encarou? Não me fizeram recomendação nenhuma. Se tivessem feito teria experimentado para testar o resultado.
	35	Fez alguma intervenção na turma com base nas orientações/ sugestões do supervisor? Se forem orientações com que eu concordo ponho em prática.
Princípios e práticas de supervisão pedagógica	36	Teve contato prévio com os instrumentos usados pelo supervisor? Sim tive.
	37	Achou que eram claros e objetivos? Sim, são claros e objetivos.
Impacto das práticas de supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional dos professores e na sua qualidade	38	Depois da aula observada são definidos planos de ação/intervenção? Pode dar exemplos? Também já trabalhei com colegas dentro da sala e mesmo informalmente falamos sobre as dificuldades que sentimos com este ou aquele aluno. Tentamos sempre ouvir e juntas procuramos a melhor forma de chegar lá. Sabemos que temos colegas que trabalham desta ou daquela maneira e quando vemos pensamos logo em aplicar na nossa sala. Por vezes resulta outras não mas, aprendemos sempre.
	39	Se soubesse que a pessoa que a está a observar, tem formação acrescida, sentia-se mais confiante? Penso o mesmo. Só o tempo de serviço não prepara ninguém para fazer supervisão. É necessário investir na formação, na procura de pessoas mais capazes e validas para todo este processo.
	40	Na sua opinião como deveria desenvolver-se todo este processo de supervisão? Gosto muito de trabalhar em parceria. Não é cada uma dar uma disciplina é ajudarmo-nos umas às outras em prol dos nossos alunos. Partilharmos ideias, fichas, critérios, materiais e... Acho que todos beneficiamos. Estamos em constante aprendizagens e tentamos sempre superar-nos. Damos o nosso melhor e se todas dermos o melhor tudo se torna mais fácil, há construção de conhecimento, ficamos mais ricas profissionalmente e os nossos alunos aprendem mais e melhor.



SUPERVISIONADO 11(SZ) – FOCUS GROUP 2

Caracterização dos Participantes	1	Qual é o tempo de serviço/anos?
		20
	2	Há quantos anos está neste agrupamento?
		3
	3	Qual é a área da sua formação académica?
		1º Ciclo
	25	Conhece os supervisores da sua escola? Que relação tem com eles?
	Conheço-as e tenho boa relação com elas.	
26	Já foi supervisionada? Conte-nos como foi?	
	Sim. No âmbito da avaliação do desempenho e aulas partilhadas.	
27	O que sentiu quando outra colega lhe entrou pela sala para a supervisionar?	
	Foi um dia normal. Eu já lhe tinha enviado a planificação da aula por correio eletrónico, não conhecia a colega, disse aos alunos que vinha alguém ver as nossas aulas e correu tudo bem. Os meus alunos portaram-se bem e no final a colega fez alguns reparos. Aceitei bem esses reparos porque sou uma pessoa que acha que os outros têm sempre alguma coisa para ensinar. Tive sorte	
Formação Profissional	28	Sente que as colegas que estão a fazer a supervisão estão a desempenhar bem o seu papel?
		Tem que ter credibilidade, ter uma postura de ajuda e não fiscalizadora.
	29	Teve oportunidade de falar com o supervisor sobre os assuntos que realmente a preocupam sobre metodologias enquanto docente?
		Já tive essa oportunidade de falar com a colega e de aplicar as suas orientações. A aula, já seguindo as orientações, correu muito melhor, percebi que os meus alunos tinham ganho, pois consegui que elas realizassem outras aprendizagens e eu também aprendi, ainda hoje ponho em prática, quando preciso, essas aprendizagens.
	30	Sentiu que a estavam a controlar? Que o seu “ mundo” sala de aula estava a ser violado?
	Não. Eu aprendo sempre com as visitas que tenho. As colegas que me conhecem sabem que gosto de partilhar as coisas e também procuro ajuda quando preciso. Já trabalhamos há muitos anos juntas e temos tido boas práticas que partilhamos, discutimos e procuramos as melhores maneiras de as implementa. Ajudamo-nos umas às outras.	
31	Já teve oportunidade de frequentar alguma formação sobre supervisão?	
	Não.	
Conceções de supervisão pedagógica	32	Sentiu-se de alguma forma constrangida pela presença do supervisor na sala de aula?
		Correu muito bem. No final convidei a colega para tomar um café. Senti-me normal, os alunos estiveram atentos e houve momentos de partilha muito interessantes.
	33	Teve oportunidade de refletir sobre a sua aula observada com o supervisor?
		Passei por todos os estádios de que fala a supervisão. Fiz planificação, observada, tive feedback e realizei uma nova planificação onde tive em conta as orientações dadas. Estive confiante e acho que consegui dar uma aula melhor. Fiz alguns ajustes e resultou para mim e para os alunos.
	34	Reviu-se em algumas “reflexões feitas? Como as encarou?
	Já. Aceitei as orientações e as recomendações que foram feitas, alterei as coisas na aula seguinte e resultou. Acho que a segunda aula correu melhor porque fiz os ajustes que me propuseram e resultou e tive resultados. Vi no trabalho dos meus alunos que resultaram as novas orientações. Ainda hoje faço algumas das coisas que foram sugeridas. Aprendi a fazer diferente e resultou.	
35	Fez alguma intervenção na turma com base nas orientações/ sugestões do supervisor?	
	Fiz. Correu tudo bem. Aprendi e ensinei.	
Princípios e práticas de supervisão pedagógica	36	Teve contato prévio com os instrumentos usados pelo supervisor?
		Tive. A colega enviou tudo o que iria usar na observação, mesmo as grelhas que ela iria usar. Foi muito bom, eu sabia bem o que era pretendido em cada uma daquelas dimensões.
37	Achou que eram claros e objetivos?	
	Achei que eram objetivos e claros.	
Impacto das práticas de supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional dos professores e na sua qualidade	38	Depois da aula observada são definidos planos de ação/intervenção? Pode dar exemplos?
		Eu como já disse apliquei e resultou. Aprendi. Também trabalhei em parceria com algumas colegas e partilhamos materiais, ideias, conhecimentos e métodos. Falamos bastante e procuramos a melhor maneira para trabalhar. Algum tempo atrás eu e a colega... juntamo-nos para trabalhar uma forma de ensinar a divisão. Conseguimos tornar as aulas mais interessantes e os alunos perceberam que investimos naquela atividade.
	39	Se soubesse que a pessoa que a está a observar, tem formação acrescida, sentia-se mais confiante?
		A formação superior é importante mas sozinha não chega, ajuda mas a pessoa que está a desempenhar esse papel tem que ter o perfil certo.
40	Na sua opinião como deveria desenvolver-se todo este processo de supervisão?	
	Penso que devemos criar uma supervisão baseada na articulação umas com as outras. Construir conhecimento partilhado como fazemos nas aulas partilhadas. Aí tentamos mostrar às colegas como fazemos, como exploramos uma matéria. A colega que vem é convidada, amiga. Vem ver o nosso trabalho não para avaliar mas para ver outra maneira de trabalhar, se depois disto nós fizéssemos uma reflexão sobre a aula vista seria a supervisão ideal para mim. Ninguém tem outro objetivo que não seja ver outra forma de dar a aula que pode ou não correr bem depende da turma, dos alunos, das circunstâncias e da vontade. O docente aí nunca teria o peso da avaliação.	



SUPERVISIONADO 12 (SA) – FOCUS GROUP 2

Caracterização dos Participantes	1	Qual é o tempo de serviço/anos?
		21
	2	Há quantos anos está neste agrupamento?
		19
	3	Qual é a área da sua formação académica?
		1º Ciclo
	25	Conhece os supervisores da sua escola? Que relação tem com eles?
	Sim. Boa	
26	Já foi supervisionada? Conte-nos como foi?	
	Sim. No âmbito da avaliação do desempenho. Correu tudo bem. Estava um pouquinho nervosa mas depois fui dando a aula e acabei por me esquecer que estava alguém dentro da sala a ver-me. Também nas aulas partilhadas.	
27	O que sentiu quando outra colega lhe entrou pela sala para a supervisionar?	
	É como a colega diz, primeiro senti-me pouco à vontade mas depois com o decorrer da aula e com o trabalho e as solicitações dos alunos esqueci-me e foi tudo normal. Não me senti mal. Se estivermos seguros do nosso trabalho corre tudo bem.	
Formação Profissional	28	Sente que as colegas que estão a fazer a supervisão estão a desempenhar bem o seu papel?
		As pessoas que fazem supervisão têm que ser muito objetivas e honestas. Não é porque somos amigas que vamos beneficiar aquele ou aquela colega há que ser íntegro, objetivo e ter segurança no trabalho que estamos a levar a cabo.
	29	Teve oportunidade de falar com o supervisor sobre os assuntos que realmente a preocupam sobre metodologias enquanto docente?
		Não. Como não me apontaram nada não pude falar sobre o que me atormentava, sobre as problemáticas de alguns alunos da turma. Mas também penso que apenas com duas aulas observadas não dá para se perceberem muito bem as dinâmicas.
	30	Sentiu que a estavam a controlar? Que o seu “mundo” sala de aula estava a ser violado?
	Não. Hoje em dia já fazemos muita coadjuvação e portanto a sala de aula já não é um mundo só nosso. Nas aulas partilhadas convidamos uma colega a ver a nossa aula, porque queremos mostrar o nosso trabalho.	
31	Já teve oportunidade de frequentar alguma formação sobre supervisão?	
	Não. Não tive oportunidade.	
Conceções de supervisão pedagógica	32	Sentiu-se de alguma forma constrangida pela presença do supervisor na sala de aula?
		Se estivermos seguros do nosso trabalho e se tivermos confiança na colega que está ali corre tudo bem. Corre tudo bem.
	33	Teve oportunidade de refletir sobre a sua aula observada com o supervisor?
		Não.
34	Reviu-se em algumas “reflexões feitas? Como as encarou?	
	Só se quisermos mudar é que mudamos, não é por nos dizerem que posso fazer assim ou assim que eu faço. Só faço se achar que a pessoa que me está a dar aquelas orientações for a pessoa certa, se daí resultarem benefícios para as aprendizagens dos meus alunos. Mas é importante saber ouvir e ter a humildade para fazer alterações.	
35	Fez alguma intervenção na turma com base nas orientações/ sugestões do supervisor?	
	Não	
Princípios e práticas de supervisão pedagógica	36	Teve contato prévio com os instrumentos usados pelo supervisor?
		Não. Ninguém me informou. Agora tenho. Só não tem conhecimento quem não quer.
37	Achou que eram claros e objetivos?	
	Tenho a mesma opinião. Tudo depende da pessoa que os aplica.	
Impacto das práticas de supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional dos professores e na sua qualidade	38	Depois da aula observada são definidos planos de ação/intervenção? Pode dar exemplos?
		Somos sempre nós a convidar a colega que queremos na nossa sala, logo aí confiamos nela. Se fizer alguma inferência aceitamos. Por vezes até experimentamos depois na nossa sala com os nossos alunos e damos feedback aos colegas. É muito bom.
	39	Se soubesse que a pessoa que a está a observar, tem formação acrescida, sentia-se mais confiante?
		Hoje em dia já há pessoas com alguma formação. Nem que seja a frequência de ações de formação mas, penso que só por si a formação não chega. As pessoas que têm esse papel para além da formação têm que saber o que estão a fazer. Têm que inspirar confiança, Ser credíveis.
40	Na sua opinião como deveria desenvolver-se todo este processo de supervisão?	
	Tenho a mesma opinião. Nas aulas partilhadas nós aprendemos umas com as outras. Agora é preciso formalizar mais a dinâmica de trabalho em termos de planificação e depois em termos de reflexão. Podemos programar pequenos encontros para refletir ou em conselho de docentes fazermos uma reflexão mais alargada e repensarmos em conjunto no que podemos alterar para melhorar as nossas práticas.	