



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Faculdade de Educação e Psicologia**

***“PERSPETIVAS DA SUPERVISÃO EM PROFESSORES DE DIFERENTES NÍVEIS DE  
ENSINO DE UM AGRUPAMENTO”***

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa

para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes-

*Elisa Santos Andrade*

Porto, julho 2015



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Faculdade de Educação e Psicologia**

***“PERSPETIVAS DA SUPERVISÃO EM PROFESSORES DE DIFERENTES  
NÍVEIS DE ENSINO DE UM AGRUPAMENTO”***

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes-

Trabalho efetuado sob a orientação de

*Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Céu Roldão*

Porto, julho 2015

## RESUMO

A Supervisão, em Portugal, tem sido uma realidade apenas na formação inicial dos professores e vem começando a ser pensada no plano do trabalho docente em contexto de sala de aula.

Nos últimos anos tornou-se essencial pensar na supervisão e na melhoria da qualidade que lhe está inerente por referência a toda a Escola, aos professores na dinâmica das interações entre si e com os outros e na responsabilidade pelo ensino que praticam, pela formação e pela educação que desenvolvem.

Uma das principais finalidades desta investigação é conhecer a realidade da supervisão que subjaz no percurso profissional dos docentes, compreender que vantagens e desvantagens lhe atribuem e conhecer em que contextos aceitaríamos implementar a supervisão numa prática constante em prol do desenvolvimento profissional e melhoria da qualidade de ensino.

O estudo apoia-se num enquadramento teórico em que faremos referência a alguns autores que nos ajudaram a perspetivar a nossa investigação e percorremos os trilhos da história da Educação em Portugal tentando compreender o papel da Escola ao longo dos tempos. Com base nas transformações ocorridas por imposição da legislação procurámos perceber de que modo as lideranças intermédias influenciam a organização escolar.

Optou-se então pelo estudo de caso com recurso a técnicas metodológicas diversificadas (questionários e entrevistas), auscultando-se os professores de Português e Matemática dos diferentes níveis de ensino e as lideranças de um Agrupamento de escolas.

O potencial da Supervisão centraliza-se no campo das possibilidades, em sentido divergente da cultura de trabalho individualista dominante no sistema. E é aqui, entre o real e o ideal, no espaço intermédio da possibilidade, que a Supervisão Pedagógica poderá desempenhar ou não, um papel relevante no desenvolvimento profissional e na melhoria da qualidade de ensino. Na adoção de uma perspetiva realista, alimentada pela esperança, surgem algumas propostas de implementação da Supervisão ao serviço do Agrupamento.

**Palavras-chave:** Supervisão Pedagógica; Desenvolvimento Profissional; Qualidade de Ensino;

## ABSTRACT

Supervision, in Portugal, has been a reality only in the initial formation of teachers and it has been starting to be thought in the interaction of the teacher in classroom context.

In the past few years it has become essential to think of Supervision and in the improvement of inherent quality by reference of all the School, to the teachers in the dynamics of the interactions between themselves and the others and in responsibility for the teaching they develop, for the training they get and education they develop.

One of the goals of this investigation is to get to know the reality of supervision that underpins in the professional path of teachers, understanding which advantages and disadvantages they attribute to it and getting to know in which contexts they would accept implementing supervision on a regular basis on behalf of professional development and improvement of teaching's quality.

A theoretical framework sustains the study, where we will make reference to some author's that helped us creating a perspective in our investigation and we will cover the tracks of Portugal's Education's History trying to understand the School's role over time.

Based on the transformations occurred by imposition of legislation we seek to understand in what way intermediate leaderships influence school's organization.

It was then opted for case study using diversified methodological techniques (questionnaire/quiz/survey and interviews), enquiring Portuguese and Mathematics teachers different levels of teaching and the leaderships of Schools grouping.

Supervision's potential is centered in the field of possibilities, reacting against the routines of the individualistic culture of the system. And it's here, between the real and the ideal, in the intermediate space of possibility, that Pedagogical Supervision may or may not have a relevant role in the professional development and in the teaching quality improvement.

When adopting a realist perspective, fueled by hope, there's an appearance of some proposals of implementation of supervision serving the School's group.

**Keywords:** Pedagogical Supervision; Professional Development; Teaching Quality;

## ÍNDICE

Introdução.....	1
-----------------	---

### PARTE I

#### Capítulo 1

1. Um novo paradigma - Escola.....	4
1.1 Um caminho – Supervisão.....	5
1.1.1 Como evoluiu o conceito?.....	6
1.1.2 Um olhar sobre os modelos.....	9
1.1.3 Os vários cenários de supervisão.....	16
1.2 Um meio - Desenvolvimento profissional.....	20
1.3 Um fim - Qualidade de ensino.....	26
1.4 Desafios numa escola aprendente.....	29

#### Capítulo 2

2. Escola Pública- Uma organização em mudança.....	32
2.1 As raízes da Escola Pública.....	33
2.2 Horizontes de base única no sistema educativo.....	36
2.3 Reformulação da gestão Escolar.....	38
2.4 Atualidade - Rumo à Autonomia.....	39

#### Capítulo 3

3. Liderança.....	42
3.1 Lideranças intermédias/ O papel do coordenador de departamento.....	44
3.2 Uma Escola com novos desafios.....	45

### PARTE II

#### Capítulo 4

4- Metodologia do estudo.....	48
4.1 Âmbito e objetivos da investigação.....	48
4.2 Contexto e participantes.....	49

4.3 Estudo de caso.....	51
4.4 Procedimento de recolha e tratamento de dados.....	53
4.4.1 Inquérito por questionário.....	53
4.4.1.1 Organização e aplicação.....	54
4.4.1.2 Análise e tratamento de dados.....	55
4.4.2 Entrevista.....	56
4.4.2.1 Análise das entrevistas.....	56
4.4.2.2 Perguntas-tipo.....	57
4.4.2.3 Análise de conteúdo.....	57

### PARTE III

#### Capítulo 5

5- Análise e tratamento de dados .....	60
5.1 Questionário/Análise descritiva.....	60
Bloco Temático I – Perceção do conceito de Supervisão.....	64
Bloco Temático II – Práticas de Supervisão experienciadas.....	76
Bloco Temático III – Supervisão Pedagógica no desenvolvimento profissional.....	79
Bloco Temático IV – Supervisão Pedagógica na Qualidade de Ensino.....	82
Bloco Temático V – Supervisão Pedagógica no Agrupamento.....	85
Bloco Temático VI – Recetividade de Implementação de uma Supervisão Desejável no Agrupamento.....	94
Conclusões.....	101
5.2 Análise Inferencial.....	103
5.3 Entrevista /Análise Interpretativa .....	103
Categoria: Perceção do conceito de Supervisão.....	105
Categoria: Vantagens e desvantagens.....	108
Categoria: Supervisão existente no Agrupamento.....	109
Categoria: Conhecer a relevância da S. no desenvolvimento profissional.....	113
Categoria: Conhecer a relevância da S. na melhoria da qualidade de ensino.....	115
Categoria: Constrangimentos.....	116
Categoria: Abertura à implementação da supervisão desejável.....	120

<i>5.4 Triangulação</i> .....	122
<i>Capítulo 6</i>	
<i>Considerações Finais</i> .....	127
Referências Bibliográficas.....	128
Sites Consultados.....	132
Revistas.....	132
Legislação.....	132
Anexo I (Formulário do Questionário).....	133
Anexo II (Gráficos e Tabelas de Apoio à Análise Descritiva).....	143
Anexo III (Análise Inferencial realizada).....	162
Anexo IV (Guião das entrevistas).....	177
Anexo V (Análise de conteúdo das Entrevistas).....	182

## **Siglatário**

ADD – Avaliação de Desempenho Docente

SADD – Secção de Avaliação de Desempenho Docente

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

SPSS - Statistical Presentation Software Systems

PQND - Professores do Quadro de Nomeação Definitiva

PQZP - Professores do Quadro de Zona Pedagógica

OEI - Organização dos Estados Ibero-americanos

## Agradecimentos

- O presente estudo propõe-se divulgar todo o trabalho de investigação realizado ao longo de meses de laborioso trabalho que teria sido impossível sem a colaboração de Docentes, Coordenadores e Diretora do Agrupamento a quem agradeço a cooperação.
- Uma palavra especial de agradecimento à minha orientadora, Professora Doutora Maria do Céu Roldão, que com a sua mestria e sabedoria, apesar das imensas tarefas que a assobebaram, neste mesmo período de tempo, soube limar as arestas das minhas fragilidades, orientar-me numa perspetiva de desenvolvimento e construção pessoal e profissional, suscitando em mim o gosto pela investigação.
- Ao Professor Doutor, Matias Alves, que com cortesia e simpatia fez as honras da Casa no primeiro dia e nos acolheu como se fôssemos membros queridos da Família Católica.
- A todos os Professores deste Curso de Mestrado, pelos contributos científicos, pelas oportunidades de reflexão e pela disponibilidade incondicional que manifestaram para nos ajudar sempre que necessário.
- Agradeço à Doutora Joana Xavier dos Serviços Administrativos e ao pessoal da Biblioteca que competentemente me guiaram.
- À minha amiga de viagem, Margarida Gonçalves, que me acompanhou sempre e às minhas três colegas Isolina, Márcia e Adélia que me farão recordar doces memórias para sempre associadas a este trabalho.
- Aos meus filhos, Inês e Gonçalo por terem tido a paciência de viver com a ausência da mãe nos momentos difíceis desta caminhada.

## Introdução

As questões educativas têm sido objeto de interesse desde o início do nosso percurso profissional. A prática de supervisão tem sido alvo de estudos nas últimas décadas e com as constantes alterações legislativas novos desafios se colocam à escola e conseqüentemente aos professores como agentes de mudança, daí a abordagem a esta temática ser um desafio a qualquer trabalho de investigação dentro da organização educativa, nomeadamente os agrupamentos de escola, com contratos de autonomia.

A supervisão pode constituir um dispositivo que conduza a um caminho de libertação partindo de uma lógica de controlo e sujeição para uma lógica de transformação e emancipação.

É aqui que reside o fundamento do nosso estudo. É daqui que emerge o nosso propósito de conhecer as perspetivas da supervisão dos docentes de diferentes níveis de ensino num agrupamento, que será o campo de estudo, no desenvolvimento profissional e na melhoria da qualidade do ensino.

A motivação para esta investigação decorre da minha participação em projetos de formação contínua dinamizados pela universidade de Aveiro no âmbito da Matemática (m@c 1 e 2) e das Ciências Experimentais onde a supervisão pedagógica foi implementada. As mudanças que se estão a operar nas escolas, o paradigma da avaliação de desempenho docente e a atribuição de novas tarefas aos professores e coordenadores de departamento foram também fatores que me impulsionaram para avançar com este estudo.

A dissertação que aqui se apresenta, está organizada em seis capítulos distribuídos por três partes. A primeira faz o enquadramento deste estudo na literatura de referência, com abordagem às temáticas de supervisão pedagógica, desenvolvimento profissional, melhoria da qualidade de ensino, no capítulo um; No capítulo dois apresenta-se uma resenha das mudanças da escola pública ao longo do tempo e no capítulo três analisa-se o quadro teórico relativo a lideranças onde se procura compreender as suas funções na organização escolar.

A segunda parte dedicada à investigação empírica inicia-se com o capítulo quatro onde se explicita o tipo de estudo que foi realizado (estudo de caso), a metodologia de investigação privilegiada (abordagem quantitativa e qualitativa), as técnicas e procedimentos de investigação assim como tratamento de dados utilizado. No capítulo

cinco apresentam-se e analisam-se os dados relacionando-os e cruzando-os com os elementos resultantes do trabalho teórico-empírica.

A parte final do trabalho integra o capítulo seis onde são apresentadas as considerações finais.

**PARTE I**

## CAPÍTULO 1

### 1- UM NOVO PARADIGMA - ESCOLA

Hoje, a procura do sucesso educativo para todos instiga as escolas a (re)pensarem as suas práticas educativas e organizacionais, enraizando-as em projetos educativos coerentes com as suas metas e objetivos de promoção de melhores aprendizagens, de maior qualidade de ensino.

Conhecer a realidade da supervisão que subjaz no percurso profissional dos docentes, compreender que vantagens e desvantagens lhe atribuem e conhecer em que contextos aceitariam implementar a supervisão numa prática constante em prol do desenvolvimento profissional e melhoria da qualidade de ensino é a pretensão desta investigação.

Os atuais paradigmas educativos estão alicerçados na implementação de um ensino de qualidade, que aponta necessariamente para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos na escola, integrando-o na promoção da evolução positiva da instituição escolar. Neste sentido, o despacho nº 16034/2010, de 22 de outubro, estabelece o perfil profissional do docente, estruturando-o em quatro dimensões fundamentais que, de acordo com este documento legal, são: a dimensão profissional, social e ética; o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a participação na vida escolar e a relação com a comunidade educativa e, ainda, o desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

Assim, é de realçar que as funções docentes atuais devem ser desenvolvidas numa pluralidade e numa diversidade abrangentes, que exigem necessariamente a reflexão interpares, como forma de dar resposta às exigências do ensino na sociedade complexa em que vivemos.

O professor precisa de ser aberto à imprevisibilidade dos contextos, tomando decisões humanamente legíveis, desenvolvendo capacidades para agir e pensar nas suas ações, de maneira a reformulá-las, quando necessário, de adaptar as suas competências, de resolver problemas e gerir esse contexto marcado pela imprevisibilidade.

As problemáticas da Educação levam a um crescente interesse da investigação. Das questões ligadas à aprendizagem dos alunos, evoluiu-se para o crescente enfoque na melhoria da qualidade da educação, onde os professores se constituem como os principais promotores da tão desejada melhoria da ação educativa. Gregory citado por Sergiovanni (1996, p. 152), lembra que “uma escola que não trabalha para os professores tem poucas hipóteses de trabalhar para os seus alunos.” Também Hargreaves considera que “os

professores constituem (...) a chave da mudança educativa” (1998) alertando para a importância do desenvolvimento dos professores, no acompanhamento das inovações e no seu envolvimento nos processos de mudança educativa.

Neste contexto a supervisão pedagógica assume cada vez mais um papel de relevância, tendo em vista a melhoria da educação e, sobretudo o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Como parte estruturante deste trabalho, pretendemos abarcar diferentes conceções de supervisão pedagógica, bem como a evolução do conceito ao longo dos tempos.

É este o cenário que se apresenta para posicionar o nosso olhar sobre a supervisão em educação. É preciso compreender que atravessamos uma fase de incertezas e mudanças. Que supervisão será adequada ao desenvolvimento profissional que se exige?

### **1.1 Um caminho - Supervisão**

Até aos anos noventa, a supervisão, em Portugal, esteve ligada ao acompanhamento dos estágios em formação inicial de professores. Para o exercício da supervisão nesse contexto não era exigida, nem existia formação específica, baseando-se apenas no reconhecimento dos supervisores. Na década de 90, o conceito é clarificado e vulgarizado decorrente, por um lado, da criação de cursos de mestrado, de doutoramento, de encontros científicos, entre outros, no âmbito da supervisão, por outro lado, da publicação de legislação relativa à formação especializada, a qual incluía a formação ao nível da supervisão “entre as necessidades de qualificação dos professores para o desempenho de determinadas funções educativas com vista à construção de uma escola de qualidade, democrática e autónoma” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 4).

É certo que a escola atual se reveste de uma grande complexidade, envolta na incerteza e na imprevisibilidade, face às inúmeras exigências da sociedade envolvente.

Deste modo, o professor e a instituição educativa, onde está inserido, confrontam-se diariamente com profundos desafios, responsabilidades acrescidas e diversos dilemas que, por vezes, colocam à prova as capacidades dos docentes.

Face à constante transformação da sociedade e à complexificação crescente da escola de massas atual é exigida ao professor uma melhor e maior qualificação e um desenvolvimento pessoal e profissional contínuo.

Uma das vias de resposta é precisamente através da supervisão pedagógica, como promotora de atitudes de indagação crítica, de reflexão conjunta, de autorreflexão, de diálogo e de trabalho colaborativo entre os professores.

O conceito de supervisão pedagógica adquire claramente uma pertinência crescente, perante as mutações imparáveis do sistema de ensino.

De acordo com Alarcão e Tavares (2010), a supervisão de professores é entendida como o processo, ou o conjunto de processos, em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta e acompanha um outro professor, ou grupo de professores, no seu desenvolvimento humano e profissional, quer na formação inicial, quer no âmbito da formação contínua.

Segundo Vieira (2006), citada por Maria Alfredo Moreira (2009), a supervisão pedagógica é entendida pela “teoria e prática de regulação dos processos de ensino e aprendizagem, desenvolvida no quadro de uma visão da educação como espaço de transformação pessoal e social, assente na reflexividade profissional e conducente à autonomia do aluno”. (p. 253).

Por sua vez, Glickman, Gordon e Ross-Gordon (2001), citados por Maria Alfredo Moreira (2009), referem que a supervisão pedagógica incrementa o sentido de eficácia do professor, promove a consciencialização dos docentes acerca do modo como se complementam na prossecução de objetivos partilhados, bem como constitui um estímulo para o planeamento conjunto de ações comuns.

Dos vários conceitos de supervisão pedagógica referidos pelos investigadores emerge a importância desta área fundamental do saber na promoção do trabalho colaborativo e das relações interpessoais dentro da escola, enquanto organização educativa com funções sociais, sendo este um caminho indispensável a percorrer na senda do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

### **1.1.1 Como evoluiu o conceito?**

Como qualquer área do saber, a supervisão pedagógica tem sofrido uma evolução nítida ao longo das últimas décadas.

Inicialmente a supervisão pedagógica baseava-se no “cenário da imitação artesanal”, referido por Alarcão e Tavares (2010). Destinada apenas à formação inicial, “consistia em colocar os professores a praticar com o mestre, o modelo, o bom professor, o experiente, o prático, aquele que sabia como fazer e transmitir a sua arte ao neófito”. Este

cenário encontrava-se perfeitamente enquadrado com a conceção da imutabilidade do saber e da autoridade do mestre, pela qual o saber-fazer era transmitido por imitação das práticas do professor metodólogo. Os estágios clássicos decorriam desta forma hierárquica, em que dominava o poder de controlo do supervisor.

A supervisão, como a própria palavra indica, é uma “super-visão”, referida por Stones, que nos remete para uma observação cuidada, isenta e atenta às pessoas e aos contextos, numa perspetiva de mudança.

No entanto, nem sempre foi este o entendimento da supervisão. No campo da educação foi durante muito tempo conotada com uma visão de inspeção, controlo, tendo esta perspetiva sofrido uma alteração em virtude da introdução de um modelo de supervisão clínica, nos Estados Unidos (Vieira, 2009). Em Portugal, a conceção de supervisão pedagógica, foi introduzida por Alarcão, na década de 80, para indicar a orientação da prática pedagógica, no contexto da formação inicial, sendo, contudo este termo, historicamente conotada com relações diferenciadas de poder, remetendo para a inspeção e fiscalização, conceções que só muito lentamente serão alteradas.

A evolução social e conseqüentemente a evolução da educação redefiniram a supervisão pedagógica, enquadrando-se esta num novo paradigma educacional, partindo do modelo bancário de educação, identificado por Paulo Freire, onde o professor era o centro da educação, sendo um transmissor de conhecimentos relativamente ao aluno, para (...) uma conceção de professor como a pessoa que orienta e estimula, com vista à aprendizagem e ao desenvolvimento da autonomia dos seus alunos. (...) uma conceção transmissiva dá lugar a uma conceção socio construtivista (Alarcão & Roldão, 2008, p.41)

Emergente do novo paradigma da escola, a supervisão “torna-se um mediador de aprendizagem e do desenvolvimento do adulto” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 102).

Abordando este novo paradigma educacional, onde a escola se situa no centro como fator de reflexão de práticas, de melhoria da sua qualidade, sem esquecer o contexto onde se insere, Alarcão e Roldão salientam que a supervisão possui “uma dimensão colaborativa, autorreflexiva e auto formativa”, inerente ao papel desempenhado pelos professores e à sua própria profissionalidade.

Neste sentido, Alarcão enquadra os profissionais da educação “no conjunto dos profissionais do desenvolvimento humano” a quem compete “( ...) estabelecer a mediação entre os aprendentes (...) os saberes (...) e a sociedade” (2008, p. 16) alargando, pois o seu campo de ação, saindo da escola, trazendo da e para a sociedade os

conhecimentos, as experiências, as vivências próprias, atendendo aos contextos onde cada um se insere.

Aludindo à organização escolar, Sá-Chaves destaca os vários órgãos de gestão da comunidade escolar (direção, coordenação de departamento, coordenação de projetos, entre outros) a quem é solicitado o ato de supervisionar, o que só por si permite o alargamento do campo de atuação do supervisor, não o focando apenas na formação inicial. Salientando que “ as ações de direção, de orientação, de aconselhamento ou mesmo de inspeção (...) não são atributos exclusivos da relação que se estabelece na prática pedagógica e no quadro de sistemas de formação de novos profissionais” (2007, p. 118).

Contextualizando o conceito de supervisão Alarcão e Roldão referem que “(...) reconhecem-se nos seus objetivos e objeto de estudo as temáticas que, no pensamento atual, cruzam as questões do ensino, da aprendizagem, da formação e da profissionalidade docente” (2008, p. 12).

Vieira considera a supervisão como teoria e prática da regulação de processos de ensino-aprendizagem, orientando-nos para a sua relação com o “desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos” (2010, p. 15). Salientamos aqui a importância da prática reflexiva inerente à supervisão que neste contexto visa sobretudo a melhoria da prática pedagógica, emergindo no processo ensino-aprendizagem.

Concebemos como essencial a reflexão, enquanto ato fundamental da supervisão, partindo da ideia de Schon que podemos descrever como algo que deverá ocorrer na e sobre a ação, permitindo uma monitorização, através da observação, orientação, comunicação, aconselhamento, visando a consequente melhoria das práticas pedagógicas, tendo em vista o sucesso dos alunos.

Contudo como refere Vieira (2010, p. 16), “ a reflexão profissional não garante, por si só, a qualidade das práticas educativas”, pois vários fatores condicionam a reflexão profissional, desde logo centradas no próprio professor e estendendo-se a toda a organização escolar, que se mostra, muitas vezes, resistente às mudanças.

Alarcão considera que o ato supervisivo não se pode só centrar no professor, alargando-o a toda a organização escolar, isto é, a toda a escola e a “todos os que na escola realizam o trabalho de ensinar, estudar ou apoiar a função educativa” (2009, p. 119).

A existência de vários modelos, que acompanharam a evolução da sociedade e da educação ao longo dos tempos, constitui um instrumento para que se confira à supervisão

um carácter mais objetivo, uma forma de a concretizar. Desde o modelo da imitação artesanal [ligado à escola tradicional ao modelo situacional (Gonçalves, 2010)], passando pelos modelos ecológico, clínico, reflexivo e o não standard (ligados ao novo paradigma da Escola), o supervisor dispõe de uma diversidade de modelos que adota e adapta, utilizando de cada modelo aquilo que de mais positivo ou o que melhor possuem para o contexto em que o supervisor e supervisando se encontram, uma vez que estes modelos podem coexistir (Alarcão 2010). Será pertinente uma abordagem aos conceitos associados aos modelos resultantes numa forma de pensar a escola.

### **1.1.2 Um olhar sobre os modelos**

#### **Modelo de Supervisão Clínica**

A supervisão clínica foi desenvolvida pelos investigadores M. Cogan, R. Goldhammer e R. Anderson, na Universidade de Harvard, nos finais dos anos cinquenta do século XX, como forma de os professores melhorarem as suas práticas educativas, tornando-se eles próprios agentes ativos e dinâmicos de todo o processo supervisiivo.

A clínica é a sala de aula, palco privilegiado das práticas docentes, incidindo sobre esta uma análise profunda e crítica, desenvolvida conjuntamente pelo professor e pelo supervisor. Deste modo, a supervisão clínica dirige-se ao interior da sala de aula, na qual ocorrem inter-relações, dinâmicas e inúmeros fenómenos que importa analisar reflexivamente.

A supervisão clínica atua “de dentro para fora”, uma vez que cabe ao próprio professor a compreensão plena das suas competências e das suas fragilidades. (Alarcão & Tavares, 2010).

O papel do supervisor é ajudar, acompanhar e colaborar com o professor, levando-o a ter um papel ativo na autodescoberta de novas práticas e de novos caminhos, bem como na procura incessante da evolução positiva do serviço educativo prestado.

A relação entre o supervisor e o professor tem de ser autêntica e verdadeira, havendo proximidade, amizade e companheirismo. Ambos têm que estar no mesmo patamar, sem hierarquias que, decerto, dificultariam todo o processo clínico de supervisão. Entre o supervisor e o professor é necessário que haja uma relação embebida por uma dimensão

ética plena, sem qualquer traço de desconfiança, onde impere o respeito mútuo e a reflexão conjunta, num verdadeiro trabalho colaborativo entre colegas.

A supervisão clínica implica necessariamente um espírito de colaboração entre o supervisor e o professor, bem como uma atividade continuada que envolve planificações, observações das situações reais de ensino em sala de aula, análises reflexivas e avaliações conjuntas de todo o ciclo supervisiivo. (Alarcão & Tavares, 2010).

Os investigadores Goldhammer e Anderson (1980), citados por Alarcão e Tavares (2010), propõem cinco fases para o Ciclo de Supervisão Clínica.

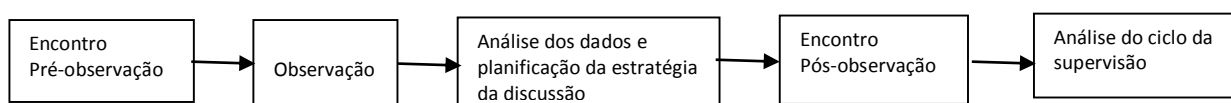


Figura 1 - Fases do Ciclo de Supervisão Clínica, segundo Goldhammer e Anderson (1980). (Alarcão e Tavares, 2010, p. 26)

Em todas as fases do processo supervisiivo do modelo clínico cabe ao professor um papel muito ativo, na planificação das práticas educativas, nas observações das aulas dos seus colegas, nas interações reflexivas e na avaliação de todos os processos. Pelas suas características, Alarcão e Tavares (2010) consideram que o modelo clínico de supervisão é mais apropriado no contexto de formação contínua de professores, embora também possa ser desenvolvido no âmbito da formação inicial, nos casos em que seja possível atribuir aos estagiários uma quase total responsabilidade e autonomia na docência.

O que é necessário realçar é a essência da supervisão clínica: em todo o processo, que se pretende continuado, deve haver um verdadeiro trabalho colaborativo e reflexivo entre o supervisor e o professor, numa perspetiva investigativa assente na metodologia de resolução de problemas. Não há nem pode haver receitas, nem fórmulas mágicas. Quer o supervisor, quer o professor devem assumir uma postura de aprendentes reflexivos, sendo esta a trave mestra deste modelo.

Pretende-se assim, desenvolver “uma autêntica relação de colaboração entre colegas que, na clínica da sala de aula, procuram a interação do processo de ensino-aprendizagem como objeto de reflexão e questionamento crítico e fonte de hipóteses de solução e de mudança”. (Alarcão & Tavares, 2010, p.119).

Tendo como foco o enriquecimento mútuo dos professores, a supervisão clínica envolve os docentes num acompanhamento interpares e num clima de crescimento e de aprendizagem, rumo a práticas de ensino mais sustentadas e mais eficazes. Deste modo, as vantagens são claras, ao permitir a identificação de constrangimentos e ao fornecer

alicerces bem firmes na prevenção de situações indesejáveis na relação pedagógica professor-alunos.

Assim, a supervisão clínica leva os professores a caminharem lado a lado, de forma conjunta e partilhada, permitindo a reorientação das práticas docentes do dia-a-dia e constituindo uma estratégia de formação em contexto com muitas potencialidades, que de outra forma não seria possível alcançar.

### **Supervisão Colaborativa**

Num contexto de profundas transformações sociais e educativas, a supervisão encontra-se atualmente em grande evolução e mudança, visando a sua expansão a novas e abrangentes formas de diálogo, de partilha e de reflexão, constituindo as parcerias atrás referidas formas fundamentais de trazer novas correntes educativas às escolas. Pelas palavras de Veiga Simão (2007), “a aquisição de saber docente deve ser baseado na prática e na reflexão conjunta, por meio da partilha de experiências individuais ou coletivas, sendo esta a via para a mudança”. (p. 95).

A supervisão colaborativa é uma área que visa a mudança e a abertura do sistema de ensino a novas metodologias educacionais, capazes de promover o diálogo reflexivo interpares, o crescimento profissional, a autonomia e a responsabilidade, integrados num trabalho conjunto desenvolvido com objetivos partilhados, sempre em estreita harmonia com a tradição, a história e a cultura da escola e da comunidade educativa envolvente.

Vieira (2006) refere-se à evolução da supervisão e ao alargamento da sua abrangência, ao afirmar que uma “perspetiva transformadora da supervisão exige um esforço deliberado de democratização das relações interpessoais e dos processos de construção do conhecimento, contrário a práticas de dominação e dirigido à busca de libertação e emancipação”. (p. 11).

A supervisão colaborativa está imbuída nestes ventos de mudança e é ela própria o motor da própria mudança ao preconizar a valorização do professor, a partilha e a discussão das boas práticas educativas, salientando-se as verdadeiras potencialidades dos docentes, através de relações de colegialidade, que implicam corresponsabilização na implementação de estratégias de ensino diversificadas.

A supervisão de futuro implica, necessariamente, a inclusão das dimensões colaborativa e reflexiva nos métodos de trabalho diário do professor. Tal como salienta Perrenoud (2002), “um profissional reflexivo aceita fazer parte do problema. Ele reflete sobre a sua

própria relação com o saber, com as pessoas, com o poder, com as instituições e com as tecnologias, assim como reflete sobre a sua forma de superar limites”. (p. 198).

Assim, a supervisão colaborativa projeta-se num futuro, que se quer próximo e real, que se vai tornando possível à medida que os professores começarem progressivamente a adquirir confiança na relevância do seu conhecimento profissional.

A aplicabilidade da supervisão colaborativa passa necessariamente, como referem Alarcão e Roldão (2010) pela ação dos professores e pelo seu empenho em que se faça “ouvir a sua voz como investigadores da sua própria prática e construtores do saber específico inerente à sua função social”. (p. 15).

### **O Modelo Ecológico de Supervisão**

A perspetiva ecológica de supervisão fica a dever-se ao investigador americano, de origem russa, Urie Bronfenbrenner, que em 1979, desenvolveu uma extensa teoria que permitiu a compreensão do desenvolvimento humano, tendo como foco principal os processos de interação entre a pessoa em crescimento e os contextos que a envolvem.

De acordo com este autor (1979), citado em Oliveira-Formosinho (2002), o ser humano desenvolve-se psicológica e intelectualmente através de uma dialética interacionista entre a pessoa e os múltiplos contextos em que está inserida, sendo este o enfoque do modelo ecológico de desenvolvimento humano.

Ocorre uma transição ecológica para um determinado indivíduo, sempre que há uma alteração nos contextos envolventes, ou nas funções a desempenhar, ou ainda nas responsabilidades envolvidas. Ao passar de estudante universitário a professor estagiário em formação inicial, ocorre uma transição ecológica. De igual modo, a passagem de professor estagiário a profissional em plenas funções docentes numa outra escola, também corresponde a uma transição ecológica.

De facto, as transições ecológicas têm um enorme interesse em investigação, dado que são promotoras do desenvolvimento humano e profissional do docente. Pretende-se, assim, que toda a formação académica decorra na tónica da reflexão, da investigação, do rigor, da exigência e do trabalho responsável, visando uma harmoniosa transição ecológica para o ano de estágio pedagógico. Também se pretende que as práticas pedagógicas da formação inicial confirmem ao estagiário atitudes reflexivas e investigativas, que permitam uma plena integração deste na sua vida profissional, ocorrendo também aqui uma transição ecológica de sucesso. Contudo, convém reforçar que as transições ecológicas acontecem durante todo o espaço de vida do sujeito. São

elementos constantes do seu processo vital de crescimento. “É neste sentido que se pode dizer que no modelo ecológico de supervisão o estágio é o primeiro passo da formação contínua, concebendo, assim, a formação como um processo ao longo da vida.” (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 102-103).

Sem nunca esquecer as influências dos contextos e a importância das transições ecológicas, todo o processo de supervisão da formação inicial no modelo ecológico é promotor de relações interpessoais balizadas pela humildade, respeito e pelos valores éticos do ser humano. Também é dado um grande enfoque ao trabalho colaborativo, à reflexão conjunta, à autorreflexão e à troca de experiências, como formas de promover o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os envolvidos, sendo este o fulcro da supervisão.

Também Alarcão e Roldão (2010) se referem às transições ecológicas do professor, como sendo processos de mudança que ocorrem ao longo de toda a carreira e que exercem uma forte influência no desenvolvimento profissional docente. Na perspetiva destas investigadoras ocorrem transições ecológicas quando o professor realiza novas atividades e novas funções, quando estabelece novas interações interpessoais e ainda quando existem mudanças de atitude face ao conhecimento profissional, decorrentes da realização de pós-graduações, mestrados ou doutoramentos.

De acordo com as mesmas autoras também as alterações normativas instituídas no sistema educativo aparecem vividas pelos professores como transições ecológicas, porque obrigam os docentes a assumir novos papéis e a lidar com a mudança.

Em todos estes processos de mudança que vão ocorrendo ao longo da carreira docente, é desejável que haja uma evolução do conceito de professor, de uma conceção de centralidade sobre si próprio, para “uma conceção de professor como a pessoa que orienta e estimula, com vista à aprendizagem e ao desenvolvimento da autonomia dos seus alunos”. (Alarcão & Roldão, 2010, p. 41).

É desejável que o professor adquira uma visão cada vez mais abrangente sobre a profissão e, simultaneamente, mais consciente face às responsabilidades com que se vê confrontado, tornando-se mais exigente em relação a si próprio e aos outros.

As transições ecológicas levam o professor a um progressivo desenvolvimento do espírito analítico reflexivo, que “conduz a atitudes críticas relativamente à filosofia de ensino e ao desempenho de alguns profissionais”. (Alarcão & Roldão, 2010, p. 47).

Assim, na conceptualização e na aplicação do modelo ecológico de supervisão à formação de professores torna-se necessário integrar vários aspetos tais como:

- A supervisão como processo de apoio à formação;
- A formação como aprendizagem profissional contínua que envolve a pessoa, os seus saberes, as suas funções e as suas realizações;
- O carácter sistemático dessa formação que, para o ser, exige ser feita num quotidiano de ação-reflexão das práticas na sala (de aula) e na instituição (de ensino superior);
- A necessidade de usar meios adequados para o desenvolvimento de tal processo tais como observar, projetar, agir, refletir, planejar, agir de novo, dialogar, comunicar, avaliar;
- O entendimento de que este processo não se encerra em si mesmo, mas antes visa promover outro processo – o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, dos atuais e dos futuros;
- O carácter de abertura de todo este processo, por parte dos diferentes atores envolvidos, aos contextos mais amplos das crenças e valores; (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 116).

O modelo ecológico de supervisão permite atribuir significado aos conhecimentos, técnicas e destrezas adquiridos durante o processo de formação, ao conjugar essa aprendizagem e desenvolvimento com os valores e as crenças da sociedade e com a cultura envolvente, conferindo “sentido histórico, social e cultural a todos os processos em torno do ensino-aprendizagem”. (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 117).

### **Metáfora das janelas e muros**

Qualquer área científica possui no seu âmbito de estudo um conjunto de modelos conceituais, que permitem organizar e sistematizar os conteúdos abordados, bem como compreender as dinâmicas e as correlações existentes na abrangência da ciência.

Não é nossa pretensão fazer uma abordagem exaustiva aos vários modelos mas será pertinente referir a metáfora extremamente sugestiva das janelas e dos muros, utilizada pelos investigadores Sergiovanni e Starratt (1993), citados por Oliveira-Formosinho (2002), para salientar respetivamente os benefícios e os perigos que ocorrem na utilização de modelos conceituais em supervisão pedagógica.

Como janelas, os modelos fornecem aos investigadores as estruturas necessárias para organizar a prática, ilustram as interligações entre a teoria e a experiência e permitem

tornar mais acessíveis diferentes perspetivas, expandindo a visão do investigador para novas abrangências, através dos novos conhecimentos adquiridos.

As vantagens dos modelos em ciência são muito superiores aos seus inconvenientes. Oliveira-Formosinho (2002) refere, a este propósito, o seguinte:

“Os modelos criam também janelas múltiplas pelas quais podemos ver o mundo da prática. Além disso, se me deslocar para outra janela, estruturada por uma base conceptual diferente, vejo um cenário diferente. Se andar para trás e para a frente entre essas janelas, começo a ser capaz de notar as características distintas de cada uma e reconhecer a paisagem em que cada uma está pintada.” (p. 27).

Assim, a análise crítica e reflexiva de vários modelos de supervisão pedagógica permite colocar à disposição do professor “estruturas comuns para compararmos as nossas próprias convicções e comportamentos ao longo do tempo”. (Oliveira-Formosinho, 2002, p.28).

Além disso, é necessário salientar um aspeto fundamental. Um determinado modelo não pode ser classificado como bom ou mau. É a forma como o professor constrói ou se apropria dos conhecimentos, a partir dos modelos analisados, e os aplica na prática educativa que pode ser classificada como positiva ou negativa, face aos objetivos e aos contextos concretos da situação.

Resumindo, os modelos de supervisão pedagógica abrem janelas quando conseguem “expandir os nossos horizontes, constituindo acréscimos à nossa compreensão das possibilidades de investigação e prática na supervisão”. (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 28).

Contudo, os modelos de supervisão pedagógica também podem constituir muros, quando “ameaçam limitar e extinguir a reflexão”. (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 28). A utilização de um único modelo constituiria certamente um muro e criaria uma espécie de visão de túnel, levando o investigador a ignorar outras perspetivas, decerto enriquecedoras.

Por outro lado, a excessiva competição entre os defensores de modelos específicos constitui igualmente um muro, uma vez que “existe o perigo de que reivindicações irracionais sejam feitas relativamente a um modelo, na tentativa de aumentar o número dos seus proponentes”. (Oliveira-Formosinho, 2002, p.29).

Fundamentalmente, o que é desejável é que cada professor, com a sua identidade e profissionalidade muito próprias, integrado num contexto concreto, seja capaz de

construir o seu próprio conhecimento e de se apropriar das estratégias adequadas à sua realidade, relacionando-as com a *pessoa* do professor, única e inconfundível.

### 1.1.3 Os vários cenários de supervisão

No campo da supervisão iremos centrar-nos nos quadros referenciais das práticas supervisivas, tendo em conta as questões de investigação do nosso estudo. Neste âmbito, evidenciam-se os estudos de Alarcão e Tavares pelo facto de serem minuciosos e pioneiros, em Portugal. Para estes autores, o supervisor é um facilitador de aprendizagens e exerce uma ação direta sobre as aprendizagens do supervisando e indireta sobre as aprendizagens dos alunos. Estas são tanto mais facilitadas “quanto a relação supervisiva o estimule, potencie, desenvolva e sustente ao longo do tempo” (Sá-Chaves, 2002, p. 72). Contudo, estudos realizados evidenciam diferentes práticas de supervisão. Procurando realçar aspetos mais relevantes e característicos da praxis de supervisão, com o propósito de facilitar a sua análise, Alarcão e Tavares (2003) agrupam as práticas de supervisão em nove cenários: Imitação Artesanal, Aprendizagem pela Descoberta Guiada, Behaviorista ou Comportamentalista, Clínico, Psicopedagógico, Pessoalista, Reflexivo, Ecológico e Dialógico. Importa, contudo, salvaguardar, a ideia de que tais “cenários não devem ser entendidos como compartimentos estanques ou categorias que se excluem mutuamente já que coexistem com frequência” (Alarcão e Tavares, 2003, p. 17).

O **cenário da Imitação Artesanal** baseia-se na ideia da inalterabilidade do saber e na alegação de que se aprende vendo como se faz, fazendo de seguida. Neste cenário as estratégias formativas assentam numa lógica reprodutora e de perpetuação em que o formando tem um papel passivo, de observador atento, regido pelo trabalho e profissionalismo do seu formador, o qual se configura como um modelo a imitar para se tornar um bom profissional.

De acordo com Alarcão e Tavares (2003), no **cenário da Aprendizagem pela Descoberta Guiada** destaca-se uma estratégia que atribui ao supervisor o papel de providenciar ao formando oportunidades de observar diferentes professores em contextos diversos, retirando ensinamentos para posterior aplicação. Neste cenário, o professor tem um papel mais ativo (comparativamente ao que acontece no contexto do cenário da Imitação Artesanal), pois é-lhe dada a possibilidade de desenvolver a capacidade de observar e de refletir sobre variáveis em jogo nos contextos observados, assim como de experimentar e de inovar. Cabe ao supervisor conduzir o formando de modo a que este descubra o seu estilo pessoal.

No **cenário Behaviorista**, o formando deve dominar técnicas de intervenção pedagógica, independentemente do contexto de intervenção, adquirindo-as com base na investigação científica.

Nesse sentido, deve ter oportunidade de as treinar, de as pôr em prática, através de miniaulas, videogravadas. O supervisor tem a função de desenvolver no formando essas mesmas práticas de ensino, simplificando “um processo de elevada complexidade como é o processo de ensino-aprendizagem” (Tomaz, 2007, p. 133).

Do **cenário Clínico** emerge a ideia de colaboração, em que o supervisor apoia e colabora com o supervisionado no processo de formação, ajudando-o a analisar e a repensar as suas próprias práticas com o propósito de as melhorar, desenvolvendo, assim, atitudes reflexivas e investigativas. Pressupõe uma abordagem assente na resolução de problemas, organizada em fases que constituem o ciclo de observação: o encontro pré-observação, a observação e o encontro pós-observação, na linguagem de Vieira (1993) ou fases pré-ativa, interativa e pós-ativa, conforme terminologia usada por Tomaz (2007).

No primeiro momento, o supervisor e o professor procuram identificar os problemas emergentes das práticas e definir soluções, analisam e reformulam a planificação e identificam os aspetos, as técnicas ou os instrumentos de registo a usar durante a observação.

Na fase interativa, o supervisor observa o modo como o formando atua e interage com os alunos, sendo o momento de recolha de informação, com base nos objetivos definidos na fase pré-ativa.

Na fase pós-ativa, o supervisor e o supervisionado interpretam o que foi observado. Este momento tem como fim “confrontar os dados recolhidos com os dados de observações anteriores, analisá-los em função dos objetivos de observação traçados, questionar a relação entre o ensino efetuado e a aprendizagem dos alunos e refletir sobre a eficácia do ciclo de observação experienciado” (Vieira, 1993, p. 43).

É durante o ciclo de observação que o supervisor e o formando têm oportunidade de confrontar as diferentes perspetivas sobre o processo de ensino e de aprendizagem e deste modo criar oportunidades para que o formando seja crítico e produtor criativo de saber, favorecendo a democratização do processo de construção do seu conhecimento (Vieira et al., 2006).

No **cenário Psicopedagógico** e ainda segundo Alarcão e Tavares (2003), a função do supervisor é a de monitorização da capacidade do formando em mobilizar os diversos conteúdos e princípios psicopedagógicos, em função das finalidades educativas

estabelecidas. Tal deve ocorrer num clima de diálogo e de encorajamento. De acordo com este cenário, “o ciclo de supervisão integra três etapas: a) a preparação da aula do formando com a ajuda do supervisor; b) a discussão sobre a aula dada pelo formando, e, finalmente, c) a avaliação do ciclo supervisivo” (Tomaz, 2007, p. 135).

No **cenário Pessoalista** o formando deve aprender a ser professor através do seu autoconhecimento e autodesenvolvimento (maturidade psicológica). O supervisor tem a função de promover a maturidade psicológica do professor “numa atmosfera relacional e de um clima humanamente consistente, que favoreça esse mesmo desenvolvimento” (Tomaz, 2007, p. 135).

O **cenário Reflexivo** sustenta-se nas perspetivas de Donald Schon, conforme referem Alarcão e Tavares (2003). Neste contexto, o processo supervisivo “combina ação, experimentação e reflexão dialogante, sobre as experiências vividas, segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo (e pensando), que conduz à construção ativa do conhecimento gerado na ação e sistematizado na reflexão” (Alarcão & Tavares, 2003, citado em Tomaz, 2007, p. 135). O supervisor orienta, estimula, apoia, exige e avalia essa formação ajudando e apoiando o formando na reflexão crítica com vista à compreensão do processo de ensino e à procura de soluções alternativas.

O **cenário Ecológico** fundamenta-se no modelo de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1997, citado em Alarcão & Tavares, 2003, p. 37). Apoia-se numa estratégia de supervisão de cariz reflexivo e numa “metodologia de aprendizagem experiencial, de ação-formação-investigação, em que o formando constrói o seu saber mediante a realização de diferentes tarefas que o levam a assumir diferentes papéis e a interagir com pessoas distintas” (Alarcão, 2006, citado em Tomaz, 2007, p. 136). O professor deve ter consciência que o desenvolvimento humano é um processo inacabado, interativo e dinâmico, o qual não depende só de si, mas também do contexto e das dinâmicas sociais em que está inserido. O supervisor deve estar desperto para entender a influência e confluência na ação formativa dessas dinâmicas organizando e gerindo os contextos de desenvolvimento.

O **cenário Dialógico** enfatiza a ideia que o supervisor e o formando devem partilhar conhecimentos e experiências, num diálogo construtivo recaindo a ação supervisiva na análise dos contextos “e na desocultação das circunstâncias contextuais, escolares e sociais que influenciam o exercício da sua profissão” (Alarcão & Tavares, 2003, p. 40). Por último, Alarcão e Tavares (2003) sintetizam “de forma convergente uma imensa diversidade de olhares só aparentemente divergentes” (p. 43), a que Sá-Chaves (2002)

veio a chamar **cenário Integrador**. Foi com base neste cenário que a autora desenvolveu o conceito de supervisão não standard o qual renuncia à ideia de que existe um conhecimento de tipo standard. Assim, numa perspetiva de supervisão não standard não há uma resposta generalizada, o que remete para uma gestão flexível dos próprios processos supervisivos.

A supervisão implica interagir, informar, questionar, perceber, sugerir, encorajar, avaliar construtivamente, escutar e compreender o outro, para com ele resolver problemas.

“Supervisão (Vieira, 1993) pode definir-se como atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação nas suas dimensões analítica e interpessoal, de observação como estratégia de formação e de didática como campo especializado de reflexão /experimentação pelo professor. Desta definição decorrem os seguintes pressupostos: o objeto da supervisão é a prática pedagógica do professor; a função primordial da supervisão é a monitorização dessa prática, os processos centrais da supervisão são a reflexão e a experimentação”.

Também para (Alarcão & Tavares, 2003) “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”.

Segundo Sá-Chaves (2000) existe **um outro cenário possível** a ter em conta em que estão incluídas três ideias que norteiam a supervisão:

- 1- O professor é um adulto em desenvolvimento com um passado próprio e um futuro cheio de possibilidades.
- 2- No processo de ensino-aprendizagem, o professor também se encontra em desenvolvimento.
- 3- O professor, em desenvolvimento, tem por missão ajudar um professor em formação a desenvolver-se. Este desenvolvimento irá por sua vez influenciar a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

A autora refere que a aprendizagem não pode ser desligada de desenvolvimento, tendo a considerar dois fatores importantes neste processo. Deve ser adequado ao nível de desenvolvimento do aluno, possibilitando-lhe atingir um nível de desenvolvimento maior e mais complexo. Trata-se na opinião da autora de um cenário “algo inacabado e suscetível de autorregulação constante através de uma persistente atitude de questionação”. (2002, p.161) que denominou esta perspetiva como “cenário integrador”. Mais tarde veio a desenvolver o conceito de supervisão “non-standard”, onde defende que

o professor tem um passado do qual não se consegue desligar e que vai influenciar as suas práticas no presente e futuro.

Importa realçar que estes cenários são flexíveis uma vez que coexistem entre si. O supervisor reflexivo é aquele que envolve os professores na sua própria formação, com vista ao alcance de competência e eficiência profissional, com base em conhecimentos teóricos e científicos experimentados e adaptados às suas práticas.

Sob esta perspetiva o objetivo principal da supervisão é o desenvolvimento profissional do professor. Como poderá a supervisão constituir-se como estratégia promotora do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores?

## **1.2 Um meio - Desenvolvimento profissional**

Num mundo cada vez mais competitivo, tudo em seu redor se transforma. A sociedade transforma-se e a educação não fica alheia a estas mutações, porque também a escola sofre várias metamorfoses.

Partindo da compreensão da supervisão no domínio da organização escolar, num campo mais lato, e da supervisão entre pares, num campo mais restrito, devemos realçar que o objetivo da mesma é “o desenvolvimento profissional do professor” (Alarcão, p. 16, 2010) enquanto processo, ou seja, algo que implica dinamismo e continuidade temporal. O modelo concetual de supervisão proposto por Pawlas e Oliva (2007, p. 21-22), incide em três domínios: instructional development - desenvolvimento instrucional; curriculum development - desenvolvimento do currículo; staff development – desenvolvimento profissional. Trata-se de uma caracterização formadora de supervisão, capaz de potenciar as experiências educativas e a aprendizagem de alunos, professores e de escola enquanto comunidade educativa aprendente, colaborativa e democrática. Nesta aceção, a supervisão funcionaria como teoria e prática de auto e hetero-regulação em meio escolar, através da reflexão dos princípios nas práticas, incentivando o desenvolvimento profissional. A supervisão surge então, como um processo complexo e situado, numa escola entendida como um todo organizacional ecológico, na assunção do envolvimento de uma comunidade educativa, reflexiva e aprendente (Alarcão & Roldão, 2008; Oliveira-Formosinho, 2002; Senge et al., 2000).

A mudança de paradigma supervisivo, vigente nas propostas, de uma supervisão durante largos anos apenas circunscrita à formação inicial, com formandos a cumprirem o estágio pedagógico, para uma supervisão alargada ao quotidiano dos professores e à avaliação

docente, tem levado um grupo crescente de professores-investigadores a procurarem mais formação, mais reflexão teórico-prática, iniciando novo ciclo de estudos.

Por isso, neste estudo interessa analisar as perceções dos professores face à supervisão e ao seu desenvolvimento profissional, que se traduz no seguinte problema de investigação que norteia o estudo:

***“Que perspetivas têm professores, de diferentes níveis de ensino, da supervisão no seu desenvolvimento profissional?”***

Segundo Alarcão e Roldão (2008) é necessário que a supervisão promova ambientes de construção e de desenvolvimento profissional, em progressivo desenvolvimento da autonomia profissional.

A função docente enquadra-se numa profissão do conhecimento. De acordo com Marcelo (2009), o conhecimento e o saber têm sido os elementos legitimadores da profissão docente e “a justificação do trabalho docente tem-se baseado no compromisso em transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos”. (p. 8).

Heideman (1990), citado em Marcelo (2009), destaca a necessária interligação entre o desenvolvimento profissional dos professores e o sucesso dos alunos, ao referir que a evolução positiva dos docentes deve implicar, necessariamente, adaptações aos processos de mudança “com o fim de modificar as atividades de ensino-aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos”. (p. 10).

Os investigadores Pacheco e Flores (1999) definem o desenvolvimento profissional dos professores como “o processo contínuo de aprendizagem que inclui, por um lado, a aquisição de novas competências, resultantes de práticas de inovação escolar e, por outro, a consolidação de competências adquiridas e mantidas ao longo da carreira”. (p. 168).

Também García (1999) considera que a reflexão dos professores é uma estratégia para o desenvolvimento profissional. Pelas palavras deste investigador, a reflexão visa “desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitem conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente, assim como os substratos éticos e de valor a ela subjacentes”. (p. 153).

De acordo com as investigadoras Alarcão e Roldão (2010) o desenvolvimento profissional docente é “um processo de mudança conceptual, numa lógica de desenvolvimento de adultos, em contextos de natureza construtivista-sistémica, interativa, epistemologicamente fundamentada e metodologicamente apoiada em contextos de formação-investigação-ação”. (p. 25). As mesmas investigadoras reforçam que o desenvolvimento profissional dos docentes é “um processo de autoformação

sistemático, numa atenção constante às necessidades próprias e num processo de mudança de posição face ao conhecimento e aos atores da relação educativa”. (Alarcão & Roldão, 2010, p. 32)

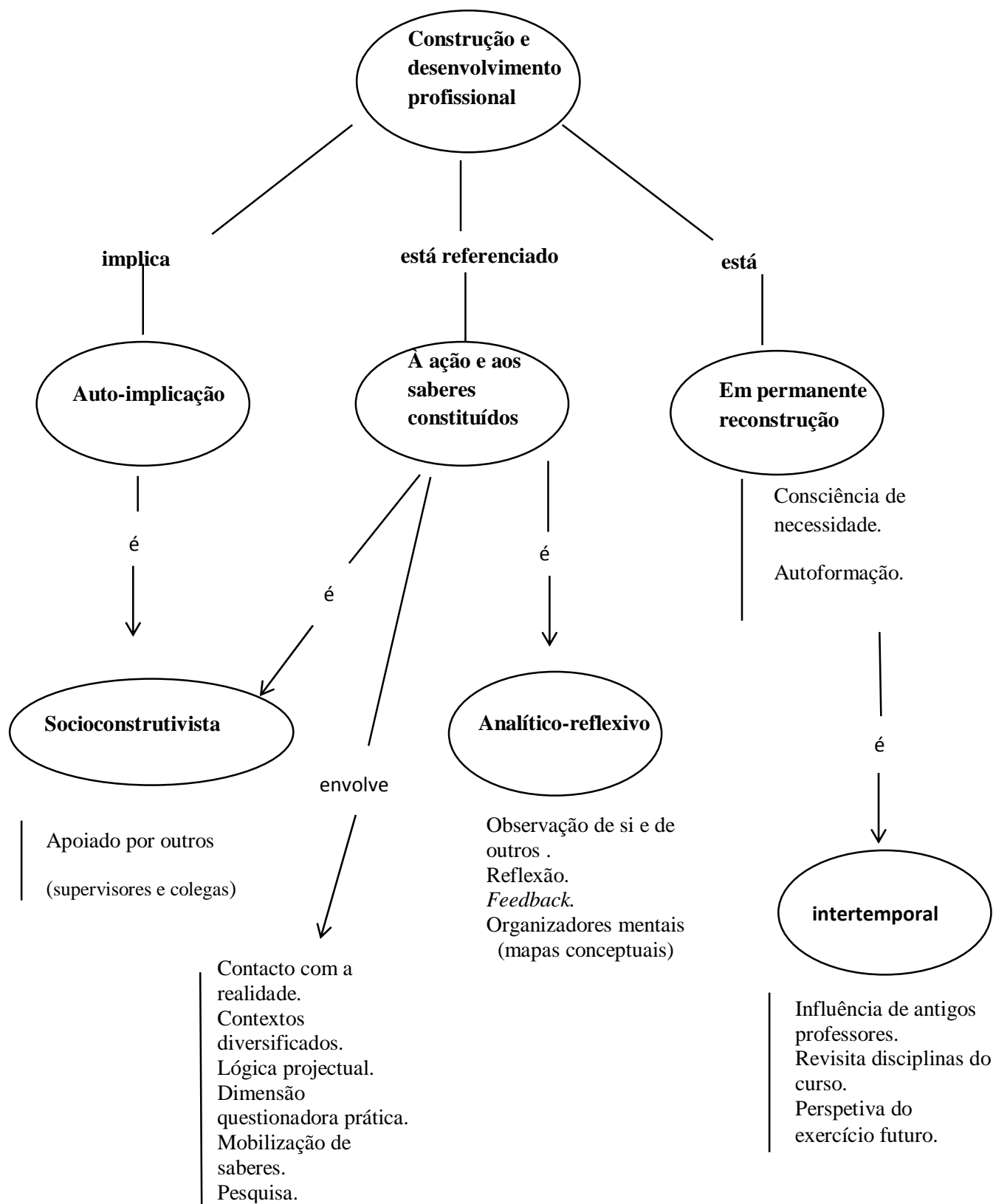


Figura 2 - Processos de construção e desenvolvimento profissional dos professores. (Alarcão & Roldão, 2010, p. 26).

O conceito de desenvolvimento profissional tem vindo a evoluir, tendendo, atualmente, a ser perspetivado como um processo de crescimento contínuo e progressivo ao longo de toda a carreira. Neste quadro, Roldão (1998) refere que “o desenvolvimento profissional - expressão bem mais rigorosa do que formação de professores - implica um processo de crescimento do profissional, por ele gerido e direcionado, na interface das fontes e contextos geradores do saber profissional” (p. 32).

Por outro lado, as investigações de Marcelo (2009, p. 10) perspetivam o desenvolvimento profissional docente como devendo apresentar as seguintes características:

- ✓ Basear-se no construtivismo das aprendizagens e não nos modelos meramente transmissivos, tendo em conta que o professor deve ser um agente ativo nos processos que visam o seu próprio desenvolvimento;
- ✓ Relacionar as novas atividades de desenvolvimento profissional com os conhecimentos prévios do professor, de modo a ser proporcionada uma aprendizagem mais significativa e sustentável;
- ✓ Ajudar o professor a refletir profundamente, tendo por base as mais recentes investigações em educação, de modo a que possam ser desenvolvidas novas práticas pedagógicas;
- ✓ Conceber o desenvolvimento profissional dos professores segundo uma cultura colaborativa, sem prejuízo da existência de espaços para o trabalho individual e para a autorreflexão;
- ✓ Estabelecer fortes ligações entre o desenvolvimento profissional docente e os processos de mudança da escola, como instituição educativa, tendo por base a conceção de que os professores devem ser agentes ativos na construção da cultura escolar;

Por outro lado, o desenvolvimento profissional dos professores está intimamente relacionado com a construção da identidade docente. A este propósito Marcelo (2009) refere que “a existência de uma identidade profissional contribui para a perceção de autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho do professor e é um fator importante para que este se converta num bom professor”. (p. 12).

Além disso, García (1999) salienta a importância de os professores, em atividades interpares, desenvolverem processos de desenvolvimento curricular, uma vez que estes constituem excelentes oportunidades para o desenvolvimento profissional docente.

Diversas investigações de referência têm interligado o desenvolvimento profissional dos docentes ao seu sistema de crenças. Estes estudos têm sido de grande importância, uma

vez que têm apontado explicações sobre o facto de muitas ações, que visam promover o desenvolvimento profissional docente, não terem revelado impactos reais nas mudanças das práticas de ensino e, menos ainda, na aprendizagem dos alunos. (Marcelo, 2009).

Considerando que as crenças são as premissas e as proposições que as pessoas defendem como verdadeiras, com base em interpretações que fazem dos acontecimentos do dia-a-dia, os investigadores Guskey e Sparks (2002), citados em Marcelo (2009), demonstraram que os professores podem mudar as suas crenças ao comprovarem, na prática, a eficácia dos processos de mudança dos seus métodos de ensino.

Assim, estes investigadores formularam um modelo de desenvolvimento profissional dos professores, que envolve as seguintes etapas sequenciais:

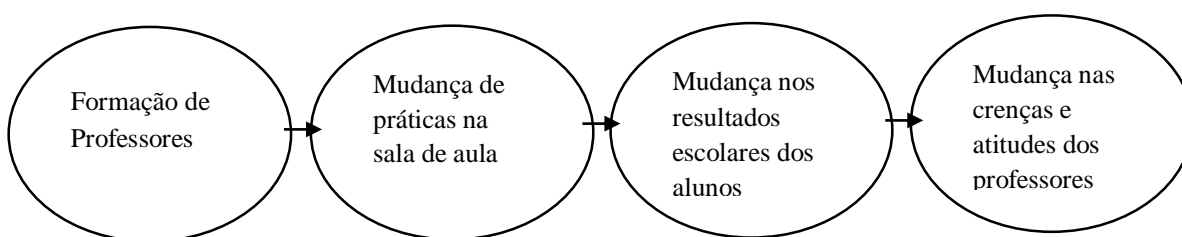


Figura 3 – Modelo de Desenvolvimento Profissional dos professores, de Guskey e Sparks (2002). (Marcelo, 2009, p. 16).

Independentemente dos modelos de desenvolvimento profissional que sejam formulados, todos os investigadores são unânimes em afirmar que é primordial a importância do conhecimento, do controle e da segurança que o professor tem de ter sobre as matérias que leciona, de modo a que as suas aulas apresentem fluidez, estrutura, organização e clareza.

Ora, o desenvolvimento profissional docente visa a evolução positiva das capacidades educacionais dos professores, dotando-os de tato pedagógico e de destrezas eficazes, que permitam ao professor exercer a combinação adequada entre os conhecimentos das matérias a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático necessário para a concretizar na prática.

Além disso, diversas investigações, (Alarcão, 1993; Ponte, 1994; Garcia, 1999 & Day, 2001) têm revelado que o desenvolvimento profissional docente é influenciado por múltiplos fatores, dos quais se destacam os seguintes: a qualidade da formação inicial do professor; a pertinência e a qualidade da formação contínua ao longo de toda a carreira docente; a eficácia dos processos de desenvolvimento curricular realizados reflexivamente em trabalho colaborativo interpares; as “transições ecológicas” pelas quais o docente passa e a forma como este as encara, adaptando-se às mesmas; a

experiência profissional que o professor vai adquirindo ao desempenhar diversos cargos, tarefas e obrigações; a qualidade das práticas letivas, a relação pedagógica com os alunos e os feedbacks que estes proporcionam ao professor; os múltiplos e complexos contextos que afetam a escola, os alunos e o trabalho do docente; o papel ativo do professor no seu próprio desenvolvimento profissional; as atitudes do professor face ao seu profissionalismo e a motivação deste em relação à função docente; os estímulos e os incentivos que o professor recebe das lideranças da escola, para o desenvolvimento do seu trabalho e ainda a personalidade do docente como *pessoa*.

Assim, o desenvolvimento profissional dos professores é uma área das Ciências da Educação, cujo estudo investigativo e reflexivo visa assegurar, na prática, o aumento da qualidade dos processos de ensino/aprendizagem, promover a capacidade de aprendizagem quer dos professores, quer dos alunos, bem como melhorar os resultados escolares destes.

Neste seguimento, importa salvaguardar a ideia que o conceito de desenvolvimento profissional não se restringe ao conceito de formação contínua, porquanto esta é apenas uma das possíveis vias de desenvolvimento profissional. Nestas condições, o formando torna-se capaz de rever, renovar e ampliar permanentemente o conhecimento profissional, assumindo-se como um aprendiz. Nesta linha de pensamento, Ponte (1997) acrescenta que “há fatores que intervêm mais diretamente no desenvolvimento profissional, nomeadamente, fatores relativos ao próprio professor, fatores relacionados com o seu contexto profissional e fatores relacionados com as oportunidades de formação” (citado em Ferreira, 2001, p. 85). Estes dois últimos podem estar interligados, ou seja, podem desenvolver-se no mesmo espaço. Ainda neste contexto, Ponte (1994) sublinha que o desenvolvimento profissional é “um processo em que se atribui ao próprio professor o papel de sujeito fundamental” (p. 13). Este processo “depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente” (Day, 2001, p. 15). Manifesta-se no desejo de inovar, de fazer melhor, que advém do investimento profissional, e, sobretudo, do seu compromisso profissional e responsabilização, sendo favorecido pela interação entre pares, pela reflexão, pela interligação entre teoria e prática e pela aprendizagem em contextos formais e informais. Podemos referir que desenvolvimento profissional do professor ocorre ao longo da sua carreira, implicando o comprometimento e responsabilização do professor. Assumindo-se como sujeito ativo de todo este processo o professor fará emergir progressivamente

uma identidade pessoal e profissional capaz de se refletir na qualidade das práticas de ensino.

### **1.3 Um fim - Qualidade de ensino**

Enquanto os sistemas educativos da sociedade industrial foram marcados por uma preocupação centrada no acesso e expansão dos serviços e por uma massificação da escolaridade, os atuais passaram a centrar-se nos conteúdos dos sistemas educativos, no que acontece no interior das escolas e na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Com efeito, existe, atualmente, um crescente consenso acerca do que é necessário, ou seja não só que todas as crianças e jovens frequentem a escola, mas que a escola garanta, efetivamente, a aquisição de conhecimentos e competências necessárias para uma permanência no mundo do trabalho, face ao rápido desenvolvimento do conhecimento e à constante transformação das profissões e um desempenho e participação na sociedade em que vivemos, uma escola que seja “de massas mas igualmente de apelo à qualidade” (Alarcão, 1998, p. 49).

Esta preocupação com a qualidade encontra-se também presente no dec-lei nº 31/2002, de 20 de dezembro, uma vez que dos nove objetivos do Sistema de Avaliação enunciados no art. 3º, cinco dizem respeito, direta ou indiretamente, à qualidade:

- a. Promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia, apoiar a formulação e o desenvolvimento das políticas de educação e formação e assegurar a disponibilidade de informação de gestão daquele sistema;
- b. Assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade das escolas;
- c. Permitir incentivar as ações e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados das escolas, através de intervenções públicas de reconhecimento e apoio a estas;
- d. Garantir a credibilidade do desempenho dos estabelecimentos de educação e de ensino;
- e. Promover uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo através dos projetos educativos.

Apesar da profusão de referências à qualidade, em nenhum momento se define que conceito de qualidade está subjacente a esta avaliação, o que vai ao encontro de Clímaco (2005) quando refere que a “qualidade em matéria educativa não é um conceito explícito, sendo percecionado como uma característica subjacente à condução, ou mesmo à justificação de determinadas políticas como a igualdade de oportunidades (...) os recursos humanos e os equipamentos educativos (...) a qualificação de todos os envolvidos no processo educativo (...) a avaliação dos alunos (...) ou a orientação escolar” (p. 53).

Esta indefinição ou dificuldade em definir o conceito de qualidade não impede que seja uma das expressões mais utilizadas, no âmbito educativo, servindo de ponto de referência para justificar processos de mudança ou programas de ação. Conseguir escolas de qualidade é um dos objetivos das políticas educativas, num tempo em que “o culto da qualidade, da eficiência, da eficácia, do desenvolvimento das pessoas nas organizações e das organizações enquanto “locus” privilegiado de interesses e ação estratégica de pessoas” (Rocha, 1990, p. 40).

A dimensão da eficácia põe em primeiro plano os resultados da aprendizagem efetivamente alcançados pela ação educativa. Uma educação de qualidade é aquela que consegue que os alunos realmente aprendam o que se supõe que devem aprender - aquilo que está estabelecido nos planos e programas curriculares - no final de um determinado ciclo.

Uma segunda dimensão do conceito de qualidade, é a eficiência, referindo Venâncio e Otero (2002) que uma escola eficiente “é aquela que utiliza os recursos de modo a obter a maior rentabilidade, significando altas taxas de utilização de equipamentos ou elevado número de alunos transitados” (p.41).

Clímaco (2005) associa à eficiência a equidade, referindo que “eficiência diz respeito à qualidade ou excelência do que está disponível para todos. Está relacionada com a equidade e pressupõe a diversificação dos meios para responder à diversidade das necessidades, de modo a garantir o equilíbrio social e o desenvolvimento educativo” (p. 56), referindo-se aos processos e meios que o sistema oferece aos alunos para o desenvolvimento da sua experiência educativa. Assim, um sistema educativo para ser de qualidade deve partir do reconhecimento de que acedem a ele diferentes tipos de alunos, com diferentes pontos de partida. Ao fazê-lo, propõe-se oferecer apoios diferenciados a fim de assegurar que os objetivos da educação se atinjam, de forma equiparável, para

todos. A equidade implica dar mais e apoiar mais os que mais necessitem, de forma a ter reflexos positivos ao nível da eficácia.

Nesta perspetiva, uma educação de qualidade é aquela que oferece ao aluno um adequado contexto físico para a aprendizagem, um corpo docente convenientemente preparado para a tarefa de ensinar, bons materiais de estudo e de trabalho e estratégias didáticas adequadas. Esta dimensão do conceito põe em primeiro plano a análise dos meios empregues na ação educativa.

Estas exigências sociais colocam desafios ao desenvolvimento de novas práticas profissionais aos professores e ao trabalho dos supervisores, sendo lançados novos desafios à supervisão, dado que esta pode promover o desenvolvimento da reflexividade profissional de todos os intervenientes visando a melhoria da qualidade do sistema de ensino. Neste sentido, as estruturas escolares e o processo de comunicação entre os membros da comunidade educativa devem interagir visando uma maior participação. Todos devem refletir e manter um diálogo (democrático) que promova a coparticipação e a corresponsabilização de vários atores (...), beneficiando os diálogos da escola e contribuindo para que os ambientes escolares sejam autodirigidos, auto-organizados, auto construtores e auto-avaliadores (Santos, Gonçalves, Ferraz & Costa, 2008, p.23).

O campo da supervisão surge, assim, como uma estratégia capaz de promover a melhoria da qualidade dos serviços, produtos e instituições, estendendo a sua área de intervenção ao desenvolvimento da organização e do coletivo dos seus agentes educativos.

Esta dimensão do coletivo está presente no modo como Alarcão (2000) perspetiva a supervisão: supervisão e a melhoria da qualidade que lhe está inerente por referência não só à sala de aula, mas a toda a escola, não só aos professores isoladamente, mas aos professores, na dinâmica das suas interações entre si e com os outros, na responsabilidade pelo ensino que praticam, mas também pela formação e pela educação que desenvolvem, na responsabilidade, igualmente, pelas características, pelo ambiente e pela qualidade da escola” (p. 18)

A supervisão, nesta perspetiva, não se limita a uma ação no âmbito micro, da sala de aula, mas mobiliza todos os atores educativos, valorizando a forma como interagem para uma melhoria contínua da escola.

Se cada professor, na sua singularidade é imprescindível para o coletivo, para o todo, esse todo é, parafraseando Edgar Morin (1987), “muito mais que a soma das partes”, donde, o

coletivo de professores, pode fazer a diferença, quer no sucesso educativo dos alunos, quer no sucesso da escola enquanto instituição organizacional que cresce e se desenvolve. Este trabalho visa estudar objetivamente as representações e perceções da supervisão pedagógica em docentes de diferentes níveis de ensino do agrupamento. Que supervisão, consideram estes professores e as lideranças, desejável para o desenvolvimento profissional dos docentes e para a melhoria da qualidade de ensino?

#### **1.4 Novos desafios numa escola aprendente**

Muito se tem evoluído até aos tempos atuais, em que as características do ensino e as finalidades da escola exigem uma atitude reflexiva e crítica em todas as ações educativas. O desenvolvimento profissional dos professores, o sucesso educativo dos alunos e o desenvolvimento organizacional da escola, encarada de forma sistémica, exigem práticas concertadas e orientadas por objetivos comuns, quer por parte dos órgãos de gestão da escola (conselho geral, direção e conselho pedagógico), quer por parte das lideranças intermédias (coordenadores de departamento, coordenadores de grupos disciplinares e coordenadores de diretores de turma), entendidas como estruturas de supervisão.

A supervisão, o desenvolvimento profissional e a qualidade de ensino podem e devem ser perspetivados como elementos que se entrecruzam, pois que, conforme defendem vários autores ganha o seu verdadeiro significado quando a reflexão sobre as suas práticas é efetivada em colaboração com outros pares. Por esta via, poder-se-ão criar condições para o desenvolvimento nos docentes da capacidade de atuação e de mudança, tornando-os capazes de enfrentar, com eficácia, os desafios que a sociedade contemporânea lhes coloca.

No âmbito de uma escola que aprende ou escola reflexiva, Vieira (1993) destaca como processos centrais da supervisão a reflexão e a experimentação. Acrescenta que, apesar da diversidade de propostas teóricas e metodológicas para a supervisão pedagógica, há um fio condutor comum de “desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos” (Vieira, 2006, p.15).

A reflexão surge, assim, como um meio de ação crítica que permitirá ao professor problematizar as decisões que toma e compreender as implicações das suas opções. Este questionamento atribui à experiência educativa uma centralidade fulcral ao considerá-la

um lugar de construção e reconstrução do conhecimento e da ação do professor, por permitir observar a realidade com um olhar crítico e questionador, criando caminhos alternativos. Na perspetiva de Vieira (2006), o professor deve assumir uma postura de prático reflexivo, sendo a *praxis* entendida como geradora de conhecimento e teoria. Esta reflexão profissional permite que o professor não seja um mero reproduzidor do conhecimento e práticas, mas capaz de “transformar os alunos em consumidores e produtores criativos de saberes, e, em simultâneo, perspetivar o professor como intelectual crítico e agente de mudança” (idem, 2006,p.18).

Nesta escola reflexiva que seja capaz de se analisar, interrogar o presente e perspetivar a transformação, os professores serão profissionais capazes de associar a teoria à prática. Utilizando como estratégia a reflexão, numa atitude de pesquisa e de investigação, que proporciona a oportunidade de construir conhecimento e reorientar a ação, de forma a dar resposta aos problemas que se colocam à instituição escolar, o campo da supervisão ganha uma dimensão colaborativa, autorreflexiva e auto formativa, à medida que os professores começaram a adquirir confiança na relevância do seu conhecimento profissional e na capacidade de fazerem ouvir a sua voz como investigadores da sua própria prática e construtores do saber inerente à sua função social (Alarcão & Roldão, 2010, p. 15).

Este aspeto pode constituir um fator de inovação e mudança, pois “ao admitirmos a centralidade da reflexão e da experimentação nos processos supervisivos estamos implicitamente a admitir que a supervisão é um fator importante de inovação e de mudança” (Trindade, 2007, p.33), no sentido de que, ao refletirmos sobre os contextos, traçamos diagnósticos, o que nos permite delinear novas/melhores formas de atuação, com vista à melhoria da escola. Neste processo cabe à supervisão a capacidade de motivar, envolver, criar dinâmicas de inovação e de mudança.

Schon definia o ensino como uma atividade artística, que deveria ser aprendida com profissionais mais experientes, exemplos vivos da reflexão que cada professor faria antes, durante e depois da sua ação. Esta postura reflexiva implica uma racionalidade prática e uma atitude reflexiva, porque indagadora do como, porquê e para quê da prática, conduz à reflexão. Esta provocará maior envolvimento dos professores na descoberta de soluções para os problemas do quotidiano. Nesta escola reflexiva passa a ser essencial um maior empenho e implicação dos professores na vida escolar, alargando-se o campo das suas responsabilidades na prática educativa.

Este quadro permite situar o interesse e as questões que norteiam o presente estudo procurando no interior do agrupamento de escolas em estudo conhecer:

- Que conceções de supervisão têm os docentes de Português e Matemática de diferentes níveis de ensino, do agrupamento e como é que as lideranças a entendem?
- Que vantagens e desvantagens atribuem estes professores e as lideranças à supervisão no desenvolvimento profissional?

## CAPÍTULO 2

### 2- ESCOLA PÚBLICA- UMA ORGANIZAÇÃO EM MUDANÇA

Um estudo que se propõe analisar o papel da supervisão no desenvolvimento profissional e melhoria da qualidade de ensino, não pode deixar de abordar, ainda que de forma breve, a evolução do conceito de educação e escola pública.

A educação é um dos pilares essenciais e um dos indicadores mais relevantes para retratar o nível de desenvolvimento de um determinado país ou comunidade pois se “a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” (Freire, 2000, p.67).

Nos tempos atuais, talvez mais ainda do que em tempos passados, a educação deve definir-se como um “bem público”.

Uma educação pública depende, hoje, de uma mudança dos sistemas de ensino de modo a possibilitar o desenvolvimento de escolas diferentes. Em vez da homogeneização que caracterizou a história do século XX, impõe-se agora uma abertura à diferença, sob todos os pontos de vista:

- a) liberdade de organização de escolas diferentes, por exemplo com base em contratos com entidades ou associações locais;
- b) liberdade na construção de diferentes projetos educativos, por exemplo com base em iniciativas de grupos de professores ou de associações pedagógicas;
- c) liberdade na definição de percursos escolares e de currículos diferenciados, por exemplo com base em acordos com sociedades científicas ou universidades.

A escola adota um forte significado na sociedade atual na medida em que é responsável pela formação e educação dos jovens. Como afirma Azevedo (2003), uma escola é uma “instituição muito peculiar, que lida com pessoas e com relações humanas, que se baseia em atividades de ensino e de aprendizagem, recortadas sobre comportamentos e atividades humanas, e cujo desempenho social se traduz em criar boas condições para que cada aluno aprenda, progrida e se desenvolva, num ambiente de trabalho e otimismo permanentes”.

A escola é um espaço organizacional próprio, com valores, normas comportamentos, perceções e sentimentos próprios e como refere Costa (1996) "a escola, enquanto organização, constitui seguramente, uma das áreas de reflexão do pensamento educacional que se tornou mais visível nos últimos tempos".

Da leitura das várias concepções e teorias da organização salientamos o facto de todas se referirem a «pessoas» que trabalham e que contribuem para objetivos e fins comuns. Consideramos, assim, a escola como uma organização porque, tal como Etzioni (1984) referiu, as organizações são construções sociais, que geralmente refletem a natureza da estrutura da sociedade a que pertencem, combatendo e/ou assimilando os seus padrões, valores, reagindo às relações interpessoais dos atores organizacionais, determinando os seus objetivos, que orientam para uma determinada filosofia, política e/ou finalidade.

Procederemos a uma breve resenha histórica procurando, de forma sucinta, assinalar algumas das características e contextos mais relevantes por que passou a administração e gestão escolar ao longo do tempo em Portugal. Faremos referência aos órgãos de topo das escolas, até à atual figura do diretor, imposta pelo dec. lei nº 75/2008, de 22 de abril. Não é nossa intenção explorar estas questões de forma exaustiva, interessando-nos, fundamentalmente, perceber, de uma forma geral, quais os modelos adotados nos órgãos de topo das escolas.

## **2.1 As raízes da escola pública**

O ensino em Portugal, como na maioria dos restantes países da Europa, esteve durante vários séculos entregue exclusivamente à Igreja. Até ao século XI, há indicações de escolas na Sé de Braga e de um seminário masculino na Sé de Coimbra. No início do século XII, foram criadas mais duas escolas, ligadas à igreja para formar religiosos, uma na Sé do Porto e outra no Mosteiro de Santa Cruz de Coimbra. A partir do século XVIII, o desenvolvimento da ciência e a acumulação de capital impulsionam a mudança social e económica. A valorização da escrita, “como elemento de racionalização, organização e controlo social” (Candeias, 2001) e a sua associação ao progresso e desenvolvimento leva a que se implemente na sociedade um sistema de ensino organizado e com legitimidade nacional (Teodoro, 2001).

O século XVIII é o século pedagógico por excelência. A educação ocupa o primeiro plano nas preocupações dos reis, pensadores e políticos. Surgem duas das maiores figuras da pedagogia e da educação: Rousseau e Pestalozzi. Desenvolve-se a educação pública estatal e inicia-se a educação nacional.

No século XIX, na sequência da industrialização e dos sistemas liberais são publicadas, em Portugal, as reformas da instrução primária, secundária e superior.

Em 1884, é publicada uma reforma, que divide a instrução primária em dois graus e organiza as Escolas Normais de formação de professores. A partir desta data, sucedem-se as medidas tomadas no campo da educação. Na impossibilidade de referir todas as inovações introduzidas, cita-se a criação, pela primeira vez, de um Ministério da Instrução Pública, a de Escolas Normais femininas em Lisboa e no Porto, a fundação de escolas comerciais e industriais e de escolas de desenho industrial.

No final do século XIX, a alfabetização do povo começou a ser garantida por instituições sensíveis à ideologia republicana. Sampaio (1985), referencia as escolas que foram criadas durante este período entre as quais se encontram as Escolas Móveis Particulares (1881); a Associação das Escolas Móveis pelo Método de João de Deus (1882); a Academia de Estudos Livres (1889); a Associação de Escolas Móveis, as Bibliotecas Ambulantes e Jardins-escola (1907) e a Liga Nacional de Instrução (1907). Segundo este autor, neste período, o ensino sofreu uma forte regulamentação e foram publicados, decretos e portarias, que preconizavam medidas que se “tornaram eficazes e algumas delas persistem por decénios” (Sampaio, 1985, p. 6).

A educação e o ensino irão ser indelevelmente marcados pela República. Antes de iniciar qualquer reforma, este novo regime procede à extinção das ordens religiosas, que serão obrigadas a deixar o país. A principal ordem visada era, claramente, a Companhia de Jesus. Ainda nesse mesmo ano, é posto de parte o ensino da doutrina cristã nas escolas primárias, seguindo-se a abolição, no ensino superior, de várias prerrogativas e práticas seculares, bem como a da disciplina de Teologia.

A reforma do ensino primário, datada de 1911, engloba o ensino infantil e o ensino normal primário. Dois conhecidos escritores e pedagogos estão por detrás desta reforma, João de Barros e João de Deus, este último autor da famosa “cartilha maternal”, método de ensinar a ler que foi utilizado até aos anos 30. Por ele é igualmente fundado o ensino infantil particular, com a criação dos primeiros “Jardins-Escola”, ainda hoje existentes, com métodos pedagógicos inovadores e onde as primeiras noções de liberdade, civismo e solidariedade eram ministradas.

O regime de ditadura, iniciado em 1926, implementou, na educação e na sociedade, um referencial de valores tradicionalistas e conservadores. O decreto nº 27279, de 24 de Novembro de 1936, refere que o ensino primário tem como objetivo o “ideal prático e cristão de ensinar bem a ler, escrever e contar e a exercer as virtudes morais e um vivo amor a Portugal” e a escola servia como meio de doutrinação. De forma progressiva, o Estado foi conquistando à Família e à Igreja, a centralidade das questões educativas

(Lima, 1991). A associação da escolarização ao progresso económico e social serve como justificação para um Estado forte e a escola assume a função de “libertar os indivíduos dos elementos culturais particulares (familiares e do meio local), redutores da capacidade de agir racional característica do ser universal.” (Sebastião, 1998, p. 312). A escola é transmissora de ideais afetos ao regime e fortemente controlada pelo poder político.

Na segunda metade do século, podem distinguir-se três fases. Na primeira (1950-60), há um processo de acomodação do sistema de ensino vigente desde a década de 30 à realidade socioeconómica do pós-guerra. A escolaridade obrigatória passa ser de quatro anos (1956), embora atingindo apenas os alunos do sexo masculino e os adultos. O alargamento às crianças do sexo feminino só se fará em 1960. No entanto, o problema do analfabetismo, que é estrutural e decresce de acordo com uma lógica de grande lentidão, não é influenciado por tais medidas político-administrativas.

Numa segunda fase (1960-74), assiste-se a uma maior abertura do sistema, com uma nova tomada de consciência do atraso educacional do país. Generalizou-se neste período a ideia da necessidade de haver estudos cada vez mais longos e ambiciosos e o Estado parece, finalmente, admitir que a mobilidade social não pode ser limitada pelo baixo nível da educação. Também os compromissos internacionais obrigam o governo a alterar a sua política, criada pela conjuntura autoritária dos anos 30. A Mocidade Portuguesa é reformada em 1966, aumenta-se para seis anos a escolaridade obrigatória e, mais tarde, a obrigatoriedade é estendida aos dois sexos. Em 1964, institui-se o Centro de Estudos de Pedagogia Audiovisual, visando uma intensa difusão cultural através da rádio e da televisão. Em 1967, cria-se o ensino preparatório, resultante da fusão dos dois primeiros anos dos ensinos liceal e técnico. Desde o primeiro nível da escolaridade estão, pois, presentes preocupações profissionalizantes. Em 1971, o ministro da educação, Veiga Simão, apresenta o Projeto do Sistema Escolar e as Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior, sendo aprovada, em 1973, a lei que permite uma nova reforma do sistema educativo e que, pela primeira vez, introduziu o conceito de democratização no âmbito de um regime político nacionalista e conservador. (“OEI”, Ministério, 2003).

Na terceira, e com a mudança de regime trazida pela revolução de abril (1974-97), colocar-se-ão novos desafios e o sistema de ensino irá conhecer importantes transformações qualitativas e quantitativas. A reforma de Veiga Simão não chega a ser totalmente implementada, devido ao golpe militar de 25 de abril de 1974, que repõe o estado democrático mas, pela contestação que permitiu, lançou o rumo para novas reformas. A “Reforma Veiga Simão”, numa época marcada pela liberalização do regime,

marca a rutura com o período anterior, e garante alguma mudança, com as propostas de remodelação do sistema global de ensino. A política educativa de Veiga Simão estabelecia que, se pretendêssemos competir com outros países europeus, era necessário desenvolver a educação de massas, e não apenas de elites, assumindo que a “educação era o elemento primário e dinâmico para o progresso e desenvolvimento do país” (Bexiga, 2009, p.34). Esta e outras ideias criadas pelo professor Veiga Simão foram consagradas na Lei de Bases aprovada e publicada em 1973, Lei n.º 5/73, de 25 de julho, que, para a época, representava um passo extremamente importante para a modernização e a abertura do sistema educativo português. (“OEI”, Ministério, 2003).

O retorno ao papel regulador do estado nunca totalmente abandonado está corporizado nos diversos normativos que foram publicados entre 1974 e a atualidade.

## **2.2 Horizontes de base única no sistema educativo**

Logo após o 25 de abril de 1974, alguns exageros foram cometidos, “a maior parte dos reitores foi repudiada pelos professores, pessoal não-docente e alunos, foi verdadeiramente um período de autonomia, operando-se em muitas escolas um período de autogestão. Através de processos de mobilização, participação e ativismo afrontaram-se os poderes centrais, transformando, ainda que transitoriamente, as periferias em centros de decisão” (Lima, 2006, p. 10). Nalguns casos, como refere o mesmo autor, “esta deslocação do poder não foi operada por iniciativa da administração, nem como consequência de um projeto de descentralização política e administrativa da educação [...] não foi sequer uma delegação ou devolução de poderes, foi sim uma apropriação de poderes de decisão” (1992, p. 232).

Perante a tensão instalada para se operar a mudança o decreto-lei nº 221/74, de 27 de maio, atribuiu às comissões de gestão, compostas por professores, alunos e pessoal auxiliar, as mesmas funções que tinham os órgãos de gestão no anterior regime, tendo que ser escolhido um presidente de entre os docentes que “assegurar a execução das deliberações coletivamente tomadas” (Lima, 1992, p. 233). Os reitores e os diretores foram assim substituídos por comissões de gestão constituídas por professores, estudantes e funcionários; o poder encontrava-se dentro das escolas. A publicação do decreto-lei nº 769-A/76, de 23 de outubro, estabeleceu a “gestão democrática” da escola, num contexto de consolidação da democracia representativa, em que a participação e a eleição tinham como intervenientes os membros da comunidade escolar. De acordo com este decreto, as escolas passaram a ter três órgãos de gestão: o conselho diretivo, o conselho pedagógico

e o conselho administrativo. O conselho diretivo passa a ser constituído por três ou cinco docentes, dois representantes dos alunos (nas escolas secundárias) e um representante do pessoal não docente. São criados os cargos de presidente, vice-presidente (docentes profissionalizados) e secretário, de entre o pessoal docente. Todos os membros eram eleitos pelos pares (Ventura, Costa e Castanheira, 2006, p. 129).

A década 80, nos planos político e económico, ficou marcada pela adesão de Portugal à Comunidade Europeia e ficou conhecida, do ponto de vista educativo, pela reforma do sistema educativo levada a cabo pelos ministros João de Deus Pinheiro e Roberto Carneiro, cujo arranque coincide com a promulgação, por parte do governo, da lei de bases do sistema educativo (lei nº 46/86, de 14 de outubro), a qual, segundo Ventura, Costa e Castanheira: defende uma maior autonomia das escolas, defende a descentralização das decisões e procedimentos, proclama um maior envolvimento da comunidade, continua a apoiar o modelo de gestão colegial e reconhece a necessidade de formação específica para a gestão educacional (2006, p. 129). Resultantes da aprovação da Lei nº 46/86, de 14 de outubro (art.º 8º e 9º), surgem mudanças ao nível da estrutura curricular e tipologia organizacional para o ensino básico e secundário. O ensino básico passou a ser visto numa sequencialidade progressiva de três ciclos. A aposta no ensino profissionalizante e técnico tornou-se prioritária, como forma de garantir respostas mais eficazes aos desafios tecnológicos que se impunham na época.

De realçar, que muito embora o seu tempo de vigência fosse inicialmente de dez anos, apesar dos inúmeros governos, ministros de diferentes quadrantes políticos, esta lei, não obstante as suas alterações pontuais, não foi objeto de substituição. A LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo) veio completar, assim, a fase de normalização do sistema, iniciada em 1976, marcada, essencialmente, pela recuperação estatal do poder e controlo do sistema educativo.

Em 1989, o ministro Roberto Carneiro faz aprovar o decreto-lei nº 43/89, de 3 de fevereiro, uma das leis mais importantes nas novas políticas da educação, propondo mudar “a tradição de uma gestão demasiado centralizada e transferindo poderes de decisão para os planos regional e local”, como podemos ler no seu preâmbulo. Está patente “a clara intenção de a Administração Educacional abandonar a prática de tomada de decisões a nível central para aplicação uniforme a todo o território nacional e um desejo de impulsionar os estabelecimentos a tomar decisões estratégicas” (Formosinho & Machado, 2000).

### **2.3 Reformulação da gestão escolar**

Em 1991, com o decreto-lei nº 172/91, de 10 maio, assistiu-se mais uma vez a uma tentativa para alterar de novo a gestão escolar em Portugal. Esta legislação apresentou grandes alterações em relação ao modelo de gestão democrática até então em vigor, veio permitir que emergissem novas formas de organização e administração das escolas, sem contudo abolir aquelas que já existiam. Passou a existir um diretor executivo – ou seja um órgão de gestão unipessoal – em lugar de um conselho executivo. Este diretor executivo seria recrutado pelo conselho de escola (órgão colegial) através de um concurso público. O conselho de escola seria composto por professores (até 50% dos membros), pessoal não-docente, alunos, encarregados de educação e outros membros da comunidade. Este seria o órgão responsável pela orientação das atividades da escola, pela eleição, renovação ou destituição do diretor. A administração da escola ou área escolar seria então assegurada por um órgão de direção (o conselho da área escolar) e por um órgão de gestão (diretor executivo), para além do conselho pedagógico e conselho administrativo. As áreas escolares eram constituídas pela associação de várias escolas do 1º ciclo e jardins-de-infância, sendo uma delas a sede, e as restantes, núcleos, os quais poderiam ter um coordenador quando tivessem três ou mais docentes.

Segundo este diploma era estabelecida uma “separação entre aquelas que eram funções de direção, da responsabilidade do conselho de escola e aquelas que eram funções de administração e gestão atribuídas ao diretor” (Barroso, 1995, p. 42). De acordo com Barroso (1995, p. 42), em todo o modelo é feita uma clara distinção entre “direção” (predominantemente política, selecionando valores e orientações) e “gestão” (predominantemente técnica, exigindo sobretudo capacidade de organização e implementação). De salientar que este regime “nunca chegou a passar da fase experimental visto que só foi implementado em cinquenta escolas. Lima refere, ainda, que quer o “decreto-lei nº 43/89 (regime jurídico de autonomia das escolas), quer o decreto-Lei nº 172/91 (regime de direção, administração e gestão das escolas) tiveram pouco impacto pois o quadro político-institucional era profundamente contraditório” (Lima, 2004, p. 12).

Desde 1998, as escolas públicas portuguesas funcionaram de acordo com a regulamentação do decreto-lei nº 115-A/98, de 4 de maio, que veio implementar a autonomia no processo de gestão das escolas. Este diploma previa a existência de quatro órgãos de administração e gestão: a assembleia, o conselho executivo ou diretor, o conselho pedagógico e o conselho administrativo. A assembleia seria o órgão responsável

pela definição das linhas orientadoras para as atividades da escola, sendo constituída por vários intervenientes e interessados na ação educativa da escola, era o cume da estrutura organizacional. Segundo Ventura, Costa e Castanheira, a assembleia “pretende ser um órgão em que se assegurem os princípios de democraticidade e de participação, em ligação com a comunidade, descentralizando a política educativa, abarcando todos os envolvidos no processo educativo tendo em conta as características específicas de cada escola e da região onde a mesma se insere” (2006, p. 131). Seria um órgão colegial que integrava todos os elementos relacionados com a ação educativa da escola. O presidente era eleito pelos membros da assembleia, tendo que ser docente da escola.

O conselho executivo ou diretor seria o órgão responsável pela gestão corrente da escola. Pelo facto de “as escolas poderem optar por um destes perfis de gestão (o colegial ou o unipessoal) de acordo com o seu regulamento interno, esta legislação é o reflexo de uma certa manutenção política da colegialidade na gestão das escolas. É que, na prática, menos de um por cento das escolas optam por um diretor executivo. A maioria das escolas públicas portuguesas é gerida por um conselho executivo” (2006, p. 131). Os membros do conselho executivo ou o diretor são eleitos em assembleia eleitoral, a constituir para o efeito, integrada pela totalidade do pessoal docente e não docente, mantendo-se assim a gestão num conjunto de professores (um presidente e dois vice-presidentes).

#### **2.4 Atualidade- Rumo à autonomia**

Segundo Lima, apesar da “gestão democrática das escolas” continuar consagrada como referente normativo, “os discursos governamentais, a legislação ordinária e uma boa parte das agendas de política educativa, mesmo no interior das escolas, deslocaram-se para a gestão eficaz e a flexibilidade, a competitividade e a produtividade, a contratualização e a mercadorização, aproximando-se do universo semântico típico da esfera económico-empresarial” (Lima, 2009. p. 241). A publicação do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário - decreto-lei nº 75/2008, de 22 de abril - vem apresentar uma estrutura na partilha de poder e distribuição de competências entre os diferentes órgãos de direção, administração e gestão das escolas.

No entanto, da leitura do preâmbulo do referido decreto-lei, parece haver a introdução de alterações ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão das escolas, fixando-se em três objetivos.

O primeiro “no sentido do reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino. É indispensável promover a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais. Torna-se necessário assegurar não apenas os direitos de participação dos agentes do processo educativo, designadamente do pessoal docente, mas também a efetiva capacidade de intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na atividade e na vida de cada escola” (preâmbulo do decreto-lei nº 75/2008). Surge assim o conselho geral, novo órgão de direção estratégica, que tem a representação do pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação, dos alunos no caso dos adultos e ensino secundário, as autarquias e a comunidade local podendo estar representadas instituições, organizações e atividades económicas, sociais, culturais e científicas. Cabe a este órgão colegial a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (regulamento interno), as decisões estratégicas e de planeamento (projeto educativo, plano de atividades) e o acompanhamento da sua concretização (relatório anual de atividades) ” (decreto-lei nº 75/2008, art. 11º). É ainda confiada a este órgão a capacidade de eleger e destituir o diretor.

O segundo procura reforçar as lideranças nas escolas, impondo-se como necessidade “criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo e executar localmente as medidas de política educativa” (decreto-lei nº 75/2008, art. 18º). É assim criado o cargo de diretor, coadjuvado por um subdiretor e um determinado número de adjuntos (consoante o número de alunos), instituindo um órgão unipessoal. É-lhe confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica, acumulando as funções de presidente do conselho pedagógico e administrativo. Deve ser recrutado de entre os docentes do ensino público ou particular e cooperativo, qualificado para o exercício das funções pela formação adquirida ou pela experiência na administração e gestão escolar. Para reforçar a sua liderança, melhorar a eficácia, mas também mais responsabilidade, é-lhe conferido o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares.

O terceiro objetivo corresponde ao reforço da autonomia das escolas. Pretende-se reforçar a autonomia das escolas conferindo maior capacidade de intervenção ao diretor regulada pelo regime de avaliação e de prestação de contas, pois “a maior autonomia tem de corresponder maior responsabilidade”. A prestação de contas é feita de forma mais imediata pela “participação determinante dos interessados e da comunidade no órgão de

direção estratégica e na escolha do diretor, e por outro lado, pelo desenvolvimento de um sistema de autoavaliação e avaliação externa” (decreto-lei nº 75/2008, art. 8º).

A escola é uma organização peculiar e complexa. Fruto da conjuntura das mudanças reclamam-se lideranças fortes para as escolas. Mas qual será a melhor forma de liderar as escolas? Sabemos que os significados atribuídos à liderança não são consensuais, pois ao longo do século XX e inícios do XXI as pesquisas e abordagens existentes sobre este conceito são imensas, daí a necessidade de uma abordagem ao tema.

## CAPÍTULO 3

### 3-LIDERANÇA

As pesquisas na área da eficácia e melhoria das escolas, têm reforçado a importância da(s) liderança(s) como um dos fatores de mudança, de desenvolvimento e de melhoria, desempenhando um papel importante na motivação de professores e alunos. A liderança em contexto organizacional escolar deve ter dimensões que englobam toda a comunidade educativa, o ambiente da organização e as características locais onde está inserida a escola.

Na organização escolar "o líder deve ser capaz de alcançar objetivos através dos liderados. Ele ordena, comanda, motiva, persuade, dá exemplos pessoais, compartilha os problemas e ações, ou delega e cobra resultados, alterando a forma de agir de acordo com a necessidade de cada momento e com o tipo de liderado, visando a alcançar os objetivos da empresa" Lacombe e Heilborn (2003, p.348). No contexto escolar a relação entre líder e liderados é influenciada pelas características da estrutura organizacional. Se nos inícios do século XX a organização escolar gozava de uma credibilidade equivalente à organização empresarial hoje, tal como as empresas, as escolas fazem face a desafios cada vez mais complexos e para se intervir na resolução dos problemas escolares tem de se conhecer a fundo a organização em si, ler cada uma das realidades (social, política, cultural e económica) para se saber como agir.

Perrenoud (2003, p.105) refere que para a eficácia dos sistemas educativos são necessárias "chefias que exerçam uma liderança profissional mais do que um controlo burocrático". Um líder educativo deve ser capaz de organizar, planificar e orientar as várias atividades que o ocupam, sejam na direção executiva, no conselho pedagógico ou no conselho administrativo e simultaneamente ser capaz de desenvolver nos órgãos intermédios (conselhos de turma, conselhos de diretores de turma, departamentos curriculares, conselhos de docentes) o trabalho cooperativo / participativo, com responsabilidades delegadas, procurando cumprir da forma mais eficiente os seus objetivos, tendo como fim último servir melhor toda a comunidade educativa.

A liderança na escola não tem somente a ver com poder e autoridade. A liderança tem a ver com relacionamentos, com credibilidade e com aquilo que se faz. O "líder não intervém diretamente nas questões didáticas e curriculares, mas procura transformar a cultura escolar, instaurando mecanismos e estruturas que possibilitem o planeamento

conjunto e a colaboração, num processo decisório participativo e partilhado" (Santos, 2008).

Em contexto escolar salientamos as cinco práticas de liderança defendidas por Kouzes e Posner (2007, p. 23-47), pois adaptam-se a este tipo de organização:

- "mostrar o caminho - os líderes dão o exemplo, clarificam os valores e envolvem todos;
- inspirar uma visão conjunta – os líderes sabem o que querem no futuro, descrevem esta visão para que os outros a compreendam e entendam e contribuam para a mudança;
- desafiar o processo – só se aventurando é que se conseguem resultados, o líder tem de ser pioneiro para inovar e mudar; tem de experimentar e correr riscos, tem de confiar nos outros para se mudar;
- permitir que os outros ajam – a mudança só é possível com o trabalho colaborativo, com a criação de confiança e distribuição do poder;
- encorajar a vontade - para se alcançarem os objetivos, o líder encoraja a ir em frente e deve também reconhecer, individual ou publicamente, as contribuições de cada um."

Os líderes eficazes devem ser pró-ativos, orientados para a mudança, inovadores, motivadores, e inspiradores, e infundir uma visão ou missão no grupo. Devem também estar interessados nos outros, ser capazes de promover o empenhamento no grupo estimular os esforços extra e partilhar o poder pelos membros da equipa (Hogg, 2005).

Como referimos anteriormente, na escola atual defende-se um tipo de liderança que envolva toda a comunidade docente.

Mais do que se defender um tipo de liderança para a organização escolar, devem ser desenvolvidas estruturas de orientação educativa que possibilitem a partilha dessa liderança e se aumente a eficácia e qualidade das escolas. A autonomia dada pelos normativos à organização escolar exige que se empreendam mudanças. Barroso defende que "se a autonomia exige participação, ela exige, também o desenvolvimento do «sentido de gestão» na organização e funcionamento da escola e a emergência de formas explícitas de lideranças (individuais ou coletivas) capazes de empreenderem as mudanças que a autonomia obriga".

O poder partilhado e colaborativo é um dos caminhos para que as mudanças se façam sem grande sobressalto. As escolas são contextos de afirmação de liderança, "exige-se novos líderes que concretizem os novos desafios impostos por um sistema escolar, também ele, renovado" (Rocha, 2007, p.115).

As mudanças na organização escolar pressupõem lideranças intermédias com o objetivo de se concretizar a eficácia e a melhoria da qualidade da escola. Tendo em conta o papel

que desempenha, o coordenador de departamento tem de ser líder com capacidade de envolver o seu grupo na organização e gestor para resolver conflitos. (Costa et al., 2001) referem mesmo, que "foi com o advento da escola de massas, com a conseqüente complexificação das estruturas, dos processos e do tipo de população escolar, que se acentuou a necessidade de gestores pedagógicos intermédios".

### **3.1 As lideranças intermédias - O papel do coordenador de departamento**

Se os estudos em liderança escolar se centravam no papel do seu líder, atualmente as mudanças educacionais apontam para a participação dos professores na liderança da escola. Segundo Goleman (2002), "numa organização há muitos líderes, não apenas um. A liderança está distribuída. Não está apenas no indivíduo que detém a posição cimeira, mas reparte-se por todas as pessoas de todos os níveis". A partilha e a colaboração são agora mais visíveis. Tem de haver uma mobilização coletiva, de todos os atores educativos para que se atinjam os objetivos comuns. Há a necessidade de se trabalhar em equipa para se delinear o rumo da escola e alcançar os objetivos propostos.

A liderança neste contexto tem de ser transmitida para ser adotada e não imposta. Formosinho e Machado (2002) defendem que todos os elementos do contexto escolar se devem ajudar mutuamente. Fullan (2002) por sua vez, alerta que a liderança em contexto escolar, como complexa que é, deve ser partilhada por vários elementos da escola, tendo esta a necessidade de desenvolver culturas colaborativas.

A escola, enquanto organização e com lógicas de funcionamento próprias, é dotada de uma estrutura hierárquica da qual fazem parte os órgãos de gestão de topo e as estruturas de gestão intermédia como os departamentos curriculares. Na escola atual, com um projeto educativo próprio que define os seus objetivos e metas específicas e com o novo modelo de gestão têm de surgir lideranças intermédias. Na gestão intermédia encontramos estruturas diversas com atribuições e competências específicas (direção de turma, coordenação de departamento, conselho pedagógico) designadas dentro da autonomia legislada (decreto -lei n.º 75/2008). As estruturas de gestão intermédias são essenciais no processo de melhoria da escola, pois são as responsáveis pelas estratégias da mudança, pelo envolvimento dos professores nos processos de tomada de decisão. Até há pouco tempo os coordenadores de departamento, no exercício das suas funções "enfatizavam os aspetos de cariz burocrático e administrativo, em vez de imprimirem novos rumos e novas trajetórias para as suas escolas" (Diogo, 2004).

As alterações que se têm vindo a processar na organização escolar revelam que para além das lideranças de topo, as lideranças intermédias são fundamentais para os resultados escolares e devem atuar como fonte de mobilização coletiva, encorajando o trabalho colaborativo, favorecendo o desenvolvimento organizacional e incentivando o desenvolvimento profissional dos docentes.

Podemos definir como gestor intermédio "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" (Oliveira,2000).

O coordenador de departamento é, segundo alguns autores Busher, Harris e Benett, citados por Cabral, (2008) considerado a chave para a mudança das práticas, ou seja, as estruturas intermédias são o meio de desenvolvimento das escolas. É a ação dos coordenadores que levará à mudança e em consequência à melhoria das escolas. O papel que o coordenador de departamento tem tido nas escolas portuguesas, pelas atribuições e competências que lhe têm sido designadas, tem sido cada vez mais exigente. Recorde-se que para além da coordenação pedagógica dos professores, orientação dos professores menos experientes e a representação que faz dos grupos disciplinares no conselho pedagógico, tem agora a seu «cargo» a avaliação de desempenho docente ou a delegação de competências noutros professores do departamento para exercerem essa função. Acrescente-se que a recente autonomia das escolas exige também estruturas de gestão multidisciplinares capazes de estimular o trabalho de equipa. As mudanças só serão efetivas se os professores forem colocados "no papel de agentes de desenvolvimento curricular e provocarem o desenvolvimento organizativo interno nas escolas" (Bolívar, 2003, p.22).

O modo de implicar todos os professores na mudança depende em parte do coordenador de departamento, da sua visão da organização escolar, das tomadas de decisão, da influência, do modo como exerce as suas funções no grupo / departamento e do modo como comunica.

### **3.2 Uma escola com novos desafios**

A prestação de contas é um procedimento que está em progressiva implementação na administração pública portuguesa e consequentemente na organização escolar. Uma das premissas deste procedimento administrativo nas escolas públicas e privadas surgiu com

a crescente desconfiança na “escola de massas” e corporizou-se na publicação dos rankings e dos resultados da avaliação interna e externa das escolas. O escrutínio das escolas passa a estar “monitorizado” pela opinião pública.

O ministério da educação segue as lógicas de responsabilização implementadas nos restantes países europeus que obrigam as escolas e os gestores escolares a prestar contas dos resultados alcançados. Com a publicação do decreto-lei 75/2008, de 22 de abril, surgem os conceitos de responsabilização e de dever de informar e de prestar contas. De facto, este normativo preconiza “o princípio da responsabilidade e da prestação de contas do estado assim como de todos os demais agentes ou intervenientes”.

O envolvimento das famílias e outros agentes da comunidade na “direção estratégica” dos estabelecimentos ou agrupamentos escolares “constitui um primeiro nível, mais direto e imediato, de prestação de contas da escola relativamente àqueles que serve” (decreto - lei 75/2008, de 22 de abril).

Para que o quadro fique completo e de acordo com Afonso (1999) a prestação de contas pressupõe ainda “a informação, a justificação e a imposição ou sanção”. Esta orientação referida na legislação justifica a regulação formal feita pela administração central, pela inspeção geral da educação e pelo conselho geral pois, “no desempenho das suas competências, o conselho geral tem a faculdade de requerer aos restantes órgãos as informações necessárias para realizar eficazmente o acompanhamento e a avaliação do funcionamento do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e de lhes dirigir recomendações, com vista ao desenvolvimento do projeto educativo e ao cumprimento do plano anual de atividades” (decreto - lei 75/2008, de 22 de abril).

Afonso (2009) acrescenta ainda o pilar da avaliação ao modelo de prestação de contas que caracteriza como um processo de recolha e tratamento de informações e dados diversos, visando a “elaboração de juízos de valor” sobre a situação analisada. Por sua vez, a legislação refere que a autonomia “supõe a prestação de contas, designadamente através de procedimentos de autoavaliação e de avaliação externa” (decreto-lei 75/2008, de 22 de abril). Os preceitos legais são cumpridos, no contexto escolar, através da elaboração e divulgação dos relatórios das equipas de avaliação interna e externa das escolas. No entanto, o fato de esta opção política estar implementada, não é contudo sinal de que seja consensual e há quem questione “a quem serve a cultura de avaliação” (Perrenoud, 1998).

Em suma, podemos concluir que o papel do diretor tem sido reforçado e que estão em curso medidas que apontam claramente para a profissionalização desta função. Neste

momento apenas podem “aceder” a estas funções os professores qualificados ou com experiência de gestão. As mudanças legislativas tendem a dificultar o papel do diretor que se vê confrontado com o facto de ser “um par” entre os professores mas também a “face” da administração central. Este duplo papel acentua a “solidão” deste agente educativo. A liderança unipessoal, substituindo a gestão colegial, faz com que o estilo de liderança adotado pelo diretor influencie de forma indelével o ritmo e o rumo da organização. Dirigir uma escola pressupõe negociação e incentivo à ação, priorizando a comunicação aberta. No desempenho da sua função o diretor é por inerência um gestor de expectativas, de interesses individuais e coletivos que formam a cultura de escola e criam a sua identidade própria.

As escolas são organizações, têm vida própria, vão-se construindo de acordo com um tempo e um contexto, têm os seus diversos atores, têm a sua própria história.

Conscientes da realidade educativa pretendemos auscultar docentes e coordenadores de departamento, dos diversos níveis de ensino e a diretora do agrupamento de escolas em estudo, investigando as perceções de um conjunto desses atores sobre a relevância que atribuem à supervisão no desenvolvimento profissional e na qualidade de ensino, assim como, conhecer as vantagens e desvantagens atribuídas à supervisão pelas lideranças e pelos docentes nas áreas de Português e Matemática.

**PARTE II**

## CAPÍTULO 4

### 4-METODOLOGIA

Ao longo deste capítulo pretende-se desenvolver a dimensão empírica da tese, em que apresentamos as opções e os procedimentos metodológicos subjacentes à nossa abordagem empírica, abordando as técnicas de recolha de dados e instrumentos de pesquisa, atividades realizadas nesta investigação, assim como processos e os modos de tratamento de dados, de forma a dar resposta às questões colocadas.

#### 4.1 Âmbito e objetivos da investigação

Tendo em conta a fundamentação teórica do nosso trabalho, procuramos, através de uma metodologia de investigação mista, obter respostas que fossem de encontro às questões norteadoras que definimos, bem como os objetivos do estudo, que permitissem conhecer as perceções das lideranças (diretor do agrupamento, coordenadores de departamento curricular, elementos da SADD) e dos docentes de Português e Matemática, dos diferentes níveis de ensino, relativamente à supervisão pedagógica.

Assim, procuraremos conhecer a relevância atribuída pelos professores à supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional e na melhoria na qualidade do ensino.

Tendo em atenção o objeto deste estudo e a sua natureza, definiram-se como objetivos deste trabalho:

- Conhecer as conceções de supervisão expressas pelos docentes de Português e Matemática de diferentes níveis de ensino, do agrupamento de escolas;
- Conhecer os momentos da supervisão identificados no percurso profissional dos docentes;
- Identificar as vantagens e desvantagens atribuídas à supervisão pelas lideranças e pelos docentes nas áreas do Português e Matemática;
- Conhecer as perspetivas dos docentes e das lideranças em relação à supervisão no desenvolvimento profissional e melhoria da qualidade de ensino;
- Conhecer a abertura de todos os inquiridos à implementação da prática da supervisão no agrupamento;

Neste contexto, as questões norteadoras foram as seguintes:

- Que conceções de supervisão têm os docentes de Português e Matemática de diferentes níveis de ensino de um agrupamento?

- Como é que docentes e lideranças percecionam e entendem a supervisão?
- Que vantagens e desvantagens atribuem estes professores e as lideranças à supervisão no desenvolvimento profissional?
- Que relevância atribuem à supervisão, estes professores e as lideranças, para o desenvolvimento profissional dos docentes e melhoria da qualidade de ensino?
- Que abertura existe para a implementação da prática de supervisão no agrupamento?

## **4.2 Contexto e participantes**

Este estudo de caso centrou-se num agrupamento de escolas. Os sujeitos participantes no estudo exercem a sua profissão neste contexto educativo e pretendeu-se abarcar uma amostra de conveniência dos docentes, nas áreas de Português e Matemática, englobando todos os graus de ensino que nele exercem a sua profissão assim como as lideranças.

O agrupamento constituído em quatro de julho de dois mil e doze, por um processo de agregação de escolas orientado pela direção regional de educação do norte, passou a integrar sete estabelecimentos de ensino (uma escola secundária, uma Eb2,3, cinco escolas de 1º ciclo com os respetivos jardins de infância). Apesar de criado recentemente, a escola sede tinha um contrato de autonomia para o desenvolvimento do projeto educativo, desde 2006, homologado pela ministra da educação que vigorou até ao termo do ano letivo 2011-2012.

A população escolar do agrupamento é constituída por 2318 alunos. Destes, 207 frequentam a educação pré-escolar distribuídos por 11 grupos, 582 o 1º ciclo do ensino básico distribuídos por 27 turmas e 426 alunos frequentam o 2º ciclo do ensino básico distribuídos por 18 turmas. Dos 563 alunos que frequentam o 3º ciclo do ensino básico, distribuídos por 24 turmas, 280 alunos (11 turmas) encontram-se na escola sede e 283 (13 turmas) na escola eb2/3. Os 299 alunos a frequentar o ensino secundário nos cursos científico-humanísticos estão na escola sede e encontram-se distribuídos por 11 turmas. Há 210 alunos a frequentar o ensino profissional em ambas as escolas (secundária e eb2/3). Trinta e um alunos frequentam ainda cursos de educação e formação, na escola eb2/3.

A equipa docente é constituída por 241 professores, dos quais 84,2 % são do quadro da escola ou de zona pedagógica. São participantes neste estudo através do inquérito, sessenta e quatro docentes de Português e Matemática de diferentes níveis de ensino e através de entrevista semiestruturada cinco elementos das lideranças.

### Quadro dos inquiridos através do inquérito

Professores 1º ciclo	Professores 2º ciclo Português	Professores 2º ciclo Matemática	Professores 3º ciclo Português	Professores 3º ciclo Matemática	Professores Secundário Português	Professores Secundário Matemática
26	8	6	7	6	6	5

### Quadro de caracterização dos entrevistados

Designação	Cargo Desempenhado	Anos com cargo de liderança	Vínculo Profissional	Formação
E1	Coordenadora de Departamento de 1º Ciclo / Avaliadora	4 Anos/ 4 Anos	PQND	C/formação específica (CFE) - Pós-graduação a Administração Escolar - Mestrado em supervisão
E2	Coordenadora de Departamento de Português de 2º, 3º Ciclos e Secundário /Avaliadora	10 Anos/ 4 Anos	PQND	C/formação específica (CFE) - Dois cursos de formação na área da Avaliação docente (DGE; IAVE); - Pós- graduação em Avaliação Docente pelo ISCTE. - Mestrado em supervisão;
E3	Coordenadora de Departamento de Matemática de 2º, 3º Ciclos e Secundário	7 Anos/4 Anos	PQND	S/formação específica (SFE) - Duas Formações em Avaliação (Ministério da Educação)
E4	Docente de Português/ Elemento do SAAD /Orientadora de Estágio	29 Anos/ 4 Anos/1 Ano	PQND	S/formação específica (SFE) - Formação na área da Avaliação Docente (DGE; IAVE); - Formação em orientação pedagógica de alunos; - Formação de desenvolvimento Psicológico;
E5	Diretora de Escola/ Diretora do Agrupamento	22 Anos/ 3 Anos	PQND	S/formação específica (SFE) - Pós-graduação em Gestão Escolar; - Formação inicial (Licenciatura em Línguas e Literatura, Português/Francês; - Mestrado no âmbito das Didáticas da Língua; - Formação na área da Avaliação Docente;

No decorrer da elaboração do projeto apresentado à Universidade Católica abordámos por escrito a diretora do Agrupamento para realizar esta investigação que manifestou de imediato inteira disponibilidade e apoio para colaborar.

#### 4.2 Estudo de caso

O presente trabalho centra-se num estudo empírico, do estudo das perceções pessoais dos sujeitos, que fornecem informação sobre o que se pretende pesquisar. Pretende-se pois recolher a informação necessária para analisar e compreender as conceções que estes têm sobre o tema em estudo, supervisão pedagógica. É considerado um estudo de caso uma vez que se reveste das características deste estudo, tal como refere (Yin, 2001), “ é uma

investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, principalmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos”. Situando-se as nossas preocupações num campo relativamente recente, com instabilidade e constantes alterações legislativas, não existem ainda muitos estudos no nosso país, que possam sustentar a nossa investigação, pelo que a iremos situar no domínio de um estudo exploratório.

Salientamos ainda a ideia de Yin (2005) de que o estudo de caso surge na sequência de se pretender conhecer melhor um fenómeno, uma situação, que deve ser significativa, sendo amplamente utilizado nas ciências sociais. Este tipo de investigação tem como objetivo conhecer os significados atribuídos à supervisão a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação.

Quanto à metodologia que orientou o estudo situámo-nos, essencialmente, no paradigma de investigação qualitativa com algumas dimensões quantitativas, com recurso ao inquérito por questionário e à entrevista.

As metodologias, quantitativa e qualitativa são substancialmente diferentes nos processos, técnicas e instrumentos de recolha e tratamento de dados, mas podemos encontrar pontos comuns entre as mesmas. Ambas se traduzem num procedimento reflexivo e sistemático, que têm como objetivo máximo a descoberta de respostas através da aplicação de métodos científicos.

A pesquisa quantitativa comumente considerada mais próxima das ciências exatas, embora não exclusiva das mesmas, busca na sua essência, as regularidades e as leis explicativas, utilizando para isso procedimentos objetivos e a quantificação. Procura testar a teoria com o máximo de controlo e precisão. O investigador mantém distância do processo, os elementos básicos advêm da mensuração, são os números, organiza os dados quantitativamente, sob a forma de percentagens, o que possibilita a análise estatística.

Estas dimensões de generalização e causa-efeito não são visadas pelo presente estudo, mas recorreu-se ao instrumento questionário por permitir raciocínio lógico e dedutivo, estabelecer regularidades e também relações entre as variáveis em estudo, mediante análise descritiva e inferencial.

No trabalho apresentado, socorremo-nos de alguns recursos e princípios da metodologia quantitativo-correlacional para realizar e analisar o inquérito por questionário. Recorre-se à dimensão quantitativa, pois, tal como (Fortin, 2009) refere, utiliza dados numéricos para obter informações, descrever e testar relações. E à dimensão correlacional, ainda segundo a mesma autora, apenas na medida em que visa explorar e determinar a existência

de relações entre algumas variáveis, com vista à interpretação dos dados face às questões colocadas.

Para além das estatísticas descritivas, procedemos a algumas análises estatísticas inferenciais procurando cruzar o impacto de diversas variáveis em simultâneo nos resultados da escala utilizada. Recorreu-se ao programa SPSS (versão 13.0 para Windows) para a prossecução destas análises estatísticas. Para chegarmos às correlações entre variáveis, utilizamos como referencial o coeficiente de correlação de Pearson.

A análise das correlações efetuadas veio mostrar-nos que diversas variáveis do nosso questionário estão relacionadas positiva e negativamente, facto que comentaremos na análise dos dados. Como tal, optamos por colocar estes resultados como anexo do trabalho. (ver anexo II)

Passamos de seguida a descrever os instrumentos criados e aplicados, para depois se apresentarem os resultados e se analisarem os mesmos na relevância que têm para o nosso estudo.

## **4.2 Procedimento de recolha e tratamento de dados**

Os três grandes grupos de técnicas utilizadas nas ciências sociais para a recolha de dados, são o inquérito, que pode tomar uma forma oral (a entrevista) ou a escrita (o questionário), a observação, que pode assumir uma forma direta, sistemática ou uma forma participante, e a análise documental. Como técnicas/instrumentos de recolha de dados, no nosso estudo decidimos utilizar o inquérito por questionário e entrevista.

### **4.4.1 Inquérito por questionário**

O inquérito por questionário é uma técnica não documental que é constituída por uma série de perguntas estruturadas, por escrito, relativas a uma temática específica. A estrutura rígida e formal tem por função uniformizar e normalizar a informação de maneira a que possamos realizar um tratamento de abordagem quantitativa. É, assim, uma técnica que limita a profundidade das questões mas, “um dos objetivos ao qual este método é adequado é nos casos em que é necessário interrogar um grande número de pessoas e em que se levanta um problema de representatividade” (Quivy e Campenhoudt, 1998, p.188). Apontam como vantagem, a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação. Barros e Lehfeld (2008), apontam não só vantagens mas também limitações deste instrumento. Como vantagens referem que: possibilita ao pesquisador abranger

maior número de pessoas e de informações em curto espaço de tempo do que outras técnicas de pesquisa; facilita a tabulação e o tratamento dos dados obtidos, principalmente se for elaborado com maior número de perguntas fechadas e de múltipla escolha; com o seu uso, o pesquisado tem tempo suficiente para refletir sobre as questões e respondê-las mais adequadamente; pode garantir o anonimato e, conseqüentemente, maior liberdade nas respostas, com menor risco de influência do pesquisador sobre elas; economiza tempo e recursos tanto financeiros como humanos na sua aplicação. Como limitações apontam a sua devolução, o grau de confiabilidade das respostas obtidas e ainda a necessidade de elaborar questionários específicos para cada segmento da população. (p.107)

Com base nestes pressupostos optámos por um inquérito por questionário, de administração online, onde o preenchimento foi realizado por cada inquirido, o que nos permitiu uma análise quantitativa dos dados.

#### **4.4.1.1 Organização e aplicação**

Na fase de validação enviamos a um grupo de docentes que não fizeram parte da amostra, pertencentes a outro agrupamento do concelho. Verificamos a validade do conteúdo e procedemos a alterações a nível da redação de algumas afirmações de forma a controlar o nível de ambigüidade. Após o pré-teste aplicado a oito docentes externos à amostra mas que lecionavam as mesmas áreas disciplinares e os mesmos ciclos de ensino fizemos novos ajustes, demos por concluído e passámos à sua aplicação.

A secção introdutória do questionário explicita os objetivos do estudo, informa os inquiridos do anonimato das suas respostas e indica as instruções de preenchimento.

Construímos um inquérito dividido em nove partes ou blocos de questionamento. A primeira, composta por dez itens, destinava-se a obter dados que permitissem a caracterização dos professores relacionada com o exercício da profissão, habilitações académicas, tempo de serviço, cargos desempenhados, grupo disciplinar, ciclo de lecionação. Estes itens foram as variáveis de classificação, cujo objetivo foi caracterizar o corpo docente e posteriormente estabelecer relações entre as mesmas.

Além desta parte de descrição e classificação dos sujeitos, relativamente aos oito blocos seguintes, orientados para as questões do estudo, organizaram-se da seguinte forma (Anexo I): a segunda parte composta por sete itens, incluía afirmações de modo a perceber o conceito de supervisão; a terceira, quarta, quinta, sexta e sétima com um item cada, integrava afirmações relacionadas com vantagens e desvantagens, supervisão existente no Agrupamento, relevância da supervisão no desenvolvimento profissional,

relevância da supervisão na melhoria da qualidade do ensino e abertura á implementação de supervisão desejável respetivamente; a oitava, relativa ao conhecimento de literatura/autores de referência ao tema em estudo (supervisão) incluía dois itens um de resposta fechada e o outro de resposta aberta; por fim surge a última parte com um item visando que os inquiridos classificassem a supervisão e a sua relevância no desenvolvimento profissional e melhoria da qualidade de ensino, de 1 a 4, (onde o 1 corresponde ao valor mínimo e 4 ao valor máximo).

As duas últimas partes surgem como elementos adicionais que permitiram dar consistência às opiniões dos inquiridos no questionário.

Utilizamos uma escala tipo Likert de quatro níveis, propondo aos inquiridos que se posicionassem em relação a cada afirmação, desde a discordância total à concordância total, assinalando a opção que melhor identificava a sua opinião. Esta escala, desenvolvida por Rensis Likert tem como objetivo estabelecer uma escala numérica para a mensuração de dados intangíveis. A partir de uma avaliação de vários itens, onde a resposta mais favorável recebe o valor mais alto da escala e a mais desfavorável recebe o valor mais baixo, e, por meio de testes estatísticos de correlação, pode-se determinar ou identificar o nível de relação entre elas.

O inquérito foi aplicado entre os dias doze e vinte e sete de janeiro de 2015 após aprovação pela direção do agrupamento.

#### **4.4.1.2 Análise e tratamento de dados**

Para o tratamento de dados, como foi referido na metodologia, optámos por utilizar o SPSS (Statistical and Presentation Software Systems). O objetivo subjacente ao uso deste programa de análise estatística é essencialmente de natureza diferencial, no sentido de fazer sobressair as áreas de divergências nas perceções, visando uma melhor apreensão das potencialidades existentes para a reconstrução comum da escala.

Refere Ferreira que “o inquérito continua a ser fecundo na exploração dos fenómenos e, por seu intermédio, é possível entrever ligações e interpretações antes insuspeitas. Por outro lado, é uma das vias de acesso às racionalizações que os sujeitos fazem das suas escolhas e das suas práticas.” (p. 194) Menciona no entanto, que o inquérito deve ser feito em articulação com outras técnicas, pois só a multiplicidade de fontes empíricas, cada uma com a sua própria validade, pode devolver-nos a multidimensionalidade das relações sociais, daí termos optado também pela aplicação da entrevista às lideranças do agrupamento.

#### **4.4.2 Entrevista**

“Nas suas diferentes formas, os métodos de entrevista distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana. Corretamente valorizados, estes processos permitem ao investigados retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados.” (Quivy e Campenhoudt, 1998, p. 191) Os autores apontam os objetivos para os quais o método é especialmente adequado. A análise do sentido que os atores dão às suas práticas, aos acontecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências. A análise de um problema específico: os dados do problema, os pontos de vista presentes, o que está em jogo, os sistemas de relações, o funcionamento de uma organização, (p.193)

Também Barros e Lehfeld ( 2008) referem que é uma técnica que permite o relacionamento estreito entre entrevistado e entrevistador de acordo com a sua operacionalização e podem ter a classificação de “estruturadas” e “não estruturadas”. As entrevistas estruturadas quando têm questões previamente formuladas, o entrevistador estabelece um lote prévio de questões e não há liberdade de alterar. As entrevistas não estruturadas procura-se através da conversação dados que possam ser utilizados em análise qualitativa, aspetos considerados mais relevantes do problema de pesquisa, estas últimas com as seguintes vantagens: maior flexibilidade, aplicada a qualquer segmento da população, uma vez que se pode formular e reformular as questões; oportunidade de observar atitudes, reações e condutas durante a entrevista; obtenção de dados relevantes e mais precisos sobre o objeto de estudo. (p.109) Como limitações os autores referem que exige maior dispêndio de tempo por parte do investigador, assim como necessita de treino para habilitar o entrevistador para esta função.

No sentido de recolher toda a informação necessária à nossa investigação optámos pela elaboração de entrevistas semi-estruturadas aos membros da secção de avaliação do desempenho docente, coordenadores de departamento de Português e Matemática dos vários níveis de ensino (1º, 2º, 3º ciclos e secundário) e diretora do agrupamento.

##### **4.4.2.1 Análise das entrevistas**

A análise de uma entrevista insere-se na análise de conteúdo, um método muito utilizado no âmbito da investigação qualitativa. A entrevista em análise foi do tipo semiestruturada,

o que permitiu colocar perguntas ao longo da conversação que não estavam previstas no guião e assim elucidar algumas respostas da parte da entrevistada. Ao analisar a entrevista, a primeira dificuldade apresentou-se na definição das categorias e subcategorias.

Tal como Amado refere “para o investigador, a análise nunca está acabada, suficientemente completa. As zonas de sombra inquietam-no tanto quanto o sentido escondido e o mais fundamentado das suas deduções; mas a marcha da análise é limitada pelas possibilidades práticas” (2000, p. 60). Daí ser um grande desafio para o investigador a análise da entrevista.

#### **4.4.2.2 Perguntas-tipo**

No enquadramento de uma entrevista semiestruturada, as perguntas são entendidas como orientadoras do processo, por isso, é referida a flexibilidade para “reformular e alterar a ordem no decorrer da entrevista”, permitindo abertura ao discurso do entrevistado, mas prevendo simultaneamente algum controlo, caso este se desvie do assunto em estudo.

Para todas as categorias foram delineadas questões encadeadas e sequenciadas (Guião, anexo nº IV) articuladas com as questões de investigação e os blocos de questionamento do questionário.

Uma forma de aprofundar os aspetos positivos da supervisão foi confrontar os entrevistados com alguns resultados do inquérito realizados aos docentes do Agrupamento tentando perceber que supervisão existe e a abertura das estruturas intermédias e de liderança à implementação de uma supervisão desejável.

#### **4.4.2.3 Análise de conteúdo**

As entrevistas foram gravadas e transcritas sendo posteriormente tratadas com a técnica de análise de conteúdo categorial.

Vala refere que “a análise de conteúdo é hoje uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais” (2007, p.100) sendo uma técnica de investigação que permite fazer inferências que devem ser válidas e replicáveis.

Esta técnica propõe analisar o que é explícito no texto para obtenção de indicadores que permitam fazer inferências. Para o tipo de entrevista em apreço é indicada a modalidade de análise qualitativa (procura-se analisar a presença ou a ausência de uma ou de várias

características do texto). Depois de uma primeira leitura da entrevista a analisar, pretendeu-se codificar (salientar, classificar, agregar e categorizar) excertos da entrevista transcrita, que passamos a apresentar em forma de tabela. (ver anexo III)

Apresentam-se de seguida as categorias e subcategorias e respetiva análise do discurso dos sujeitos.

No guião da entrevista estavam previstos seis grandes blocos temáticos da entrevista mas foi incluído um sétimo relativo aos constrangimentos por ter tido grande enfoque nas opiniões dos entrevistados.

1. Perceção sobre o conceito de supervisão;
2. Vantagens e desvantagens da supervisão;
3. Supervisão existente no agrupamento;
4. Relevância da supervisão no desenvolvimento profissional;
5. Relevância da supervisão na melhoria da qualidade do ensino;
7. Constrangimentos;
6. Abertura á implementação de supervisão desejável;

No registo encontram-se os fragmentos de texto que se tomam por indicativo de uma característica, aqui, categoria e subcategoria. Nas unidades de contexto encontram-se os fragmentos do texto que englobam a unidade de registo e que, assim sendo, contextualizam a respetiva unidade de registo no decurso da entrevista.

**PARTE III**

## CAPÍTULO 5

### 5. ANÁLISE E TRATAMENTO DE DADOS

#### 5.1 Questionários / Análise descritiva

Iniciemos a discussão dos resultados com uma análise descritiva dos questionários, que se construíram com base na questão “Que perspetivas têm professores, de diferentes níveis de ensino, da supervisão no seu desenvolvimento profissional?”, efetuados aos professores de um agrupamento de escolas.

O questionário mencionado foi enviado para os professores do agrupamento de escolas, perfazendo um total de 64 docentes.

Tabela nº 1: Taxa de resposta dos docentes ao questionário

	<b>Universo</b>	<b>N</b>	<b>Taxa de resposta</b>
1º ciclo	26	16	61,5%
2º ciclo - Português	8	2	25,0%
2º ciclo - Matemática	6	4	66,7%
3º ciclo - Português	7	2	28,6%
3º ciclo - Matemática	6	1	16,7%
Secundário - Português	6	4	66,7%
Secundário - Matemática	5	2	40,0%
<b>Total</b>	<b>64</b>	<b>31</b>	<b>48,4%</b>

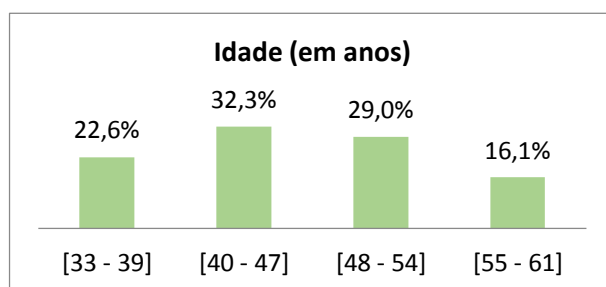
Analisando a tabela acima exposta, verificamos que no total houve 48,4% dos docentes do universo a responder ao questionário.

Pretende-se num primeiro momento caracterizar os respondentes, participando no total 31, quanto à sua idade.

Tabela nº 1: Síntese descritiva da distribuição dos docentes por intervalos etários

	<b>Média</b>	<b>Moda</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>
Idade dos docentes	46,26	40	7,844	33	61

Gráfico nº 1: Idades dos docentes inquiridos



Em relação à idade dos docentes inquiridos, podemos concluir a idade mais frequente são os 40 anos. O docente mais novo tem 33 anos, tendo o mais velho 61 anos.

Gráfico nº 2: Grau de Formação Académica dos docentes

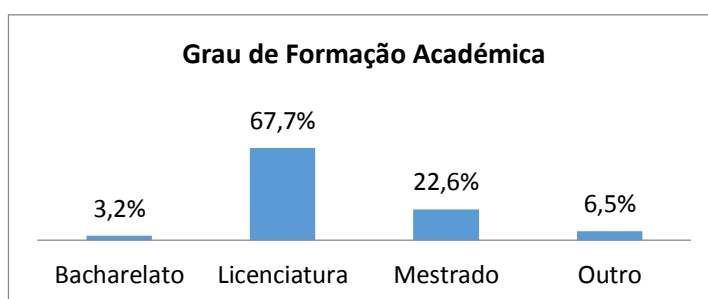
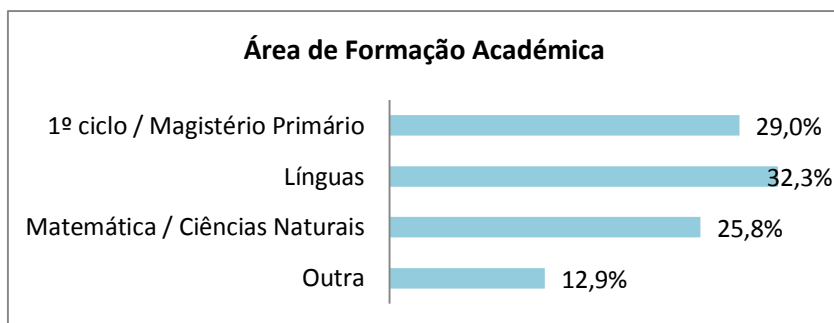


Gráfico nº 3: Área de Formação Académica dos docentes



No tocante ao grau de formação académica, concluímos que a maioria dos docentes inquiridos tem o grau de licenciatura com formação académica nas áreas de Línguas, Matemática/Ciências Naturais e 1º ciclo.

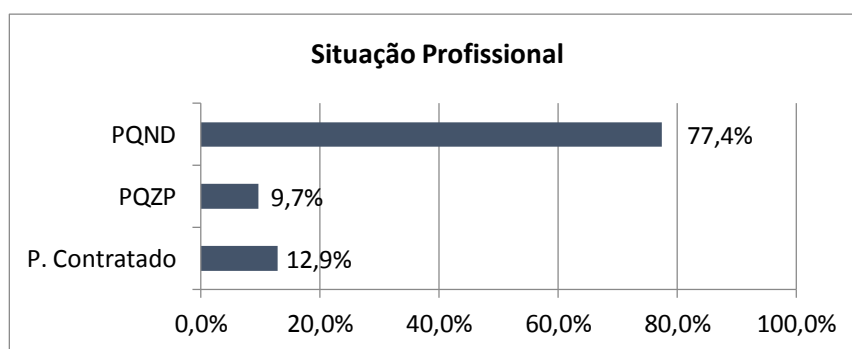
No que concerne ao tempo de serviço dos inquiridos, começamos por observar que nenhum dos inquiridos tem menos de 5 anos de serviço. Já entre os 6 e os 10 anos de serviço encontramos 3 inquiridos (9,6%). Cerca de metade dos inquiridos afirmou ter entre 11 a 20 anos de serviço, e igual número de docentes da nossa amostra afirmou ter mais de 20 anos de serviço.

A média de anos de serviço dos docentes inquiridos é de 21,8 anos, e também se observa que entre os mesmos, o valor mínimo de anos de serviço referido foi de 6, e o máximo foi de 41.

Quando questionados em relação ao tempo de serviço no agrupamento (em anos), 35,5% dos inquiridos encontram-se no mesmo há menos de 5 anos, e 45,2% estão no agrupamento num intervalo de tempo entre 6 e 10 anos. Com mais de 10 anos no agrupamento encontram-se 19,3% dos docentes inquiridos.

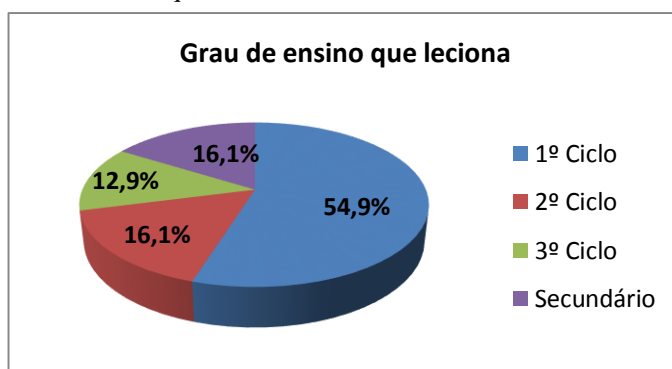
Podemos ainda verificar que a média de anos de serviço no agrupamento dos docentes inquiridos é de 8,7, com um valor máximo de 37 anos.

Gráfico n° 4 : Situação profissional dos docentes



Na questão respeitante à situação profissional dos docentes, mais de metade dos inquiridos são Professores do Quadro de Nomeação Definitiva (PQND), e uma minoria são Professores do Quadro de Zona Pedagógica (PQZP). Ainda na situação de Professor Contratado encontram-se 12,9% dos docentes inquiridos.

Gráfico n° 5: Grau de Ensino que os docentes lecionam



Em relação ao grau de ensino lecionado pelos inquiridos, verificamos que 54,9% lecionam no 1º ciclo. Nos restantes ciclos, 16,1% dos docentes lecionam no 2º ciclo, 16,1% no secundário, e por fim, 12,9% dos inquiridos lecionam no 3º ciclo.

As diferenças decorrem da amostra uma vez que o 1º ciclo apresenta um número maior de docentes inquiridos pois os mesmos lecionam as duas áreas, Português e Matemática. Analisando as respostas à questão sobre a que grupo disciplinar os docentes pertencem, 51,5% lecionam no 1º ciclo; 12,9% no 2º ciclo – Português, e também 12,9% no grupo de Português mas do ensino secundário.

No caso do grupo de Português do 2º ciclo fazem parte 6,5% dos inquiridos e a mesma percentagem pertence ao grupo de Português mas do 3º ciclo. Também 6,5% dos docentes pertence ao grupo de Matemática do ensino secundário. Por fim, 3,2% dos docentes integram o grupo de Matemática do 3º ciclo.

No que diz respeito aos cargos já desempenhados pelos docentes inquiridos, o cargo que se apresenta mais desempenhado, com 67,7% dos inquiridos é o de diretor de turma, seguido pelo de membro do conselho pedagógico, com 35,5% dos docentes já tendo desempenhado o mesmo. Com a mesma percentagem 29% dos docentes já desempenhou o cargo de coordenador de departamento e outros cargos.

### Bloco Temático I – Perceção do conceito de supervisão

No sentido de identificar o entendimento do que é e em que consiste a supervisão por parte dos docentes, foi pedido aos mesmos que se posicionassem de acordo com o seu grau de concordância em relação a um conjunto de afirmações, de acordo com a seguinte pergunta: “O que entende por Supervisão?” Com a modalidade de escala de Likert pretende-se obter o grau de acordo/desacordo dos inquiridos, no que concerne ao conceito.

Tabela nº 2: Síntese descritiva das opiniões dos docentes no contexto “O que entende por supervisão?”

	Média	Moda	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
A supervisão consiste em controlar o trabalho do docente	1,42	1	0,620	1	3
A supervisão tem um papel orientador das práticas pedagógicas	3,32	3	0,541	2	4
A supervisão serve para inspecionar	1,35	1	0,661	1	3
A supervisão apoia e regula o desenvolvimento através do encorajamento	3,10	3	0,700	2	4
A supervisão monitoriza a prática pedagógica	2,97	3	0,795	1	4
A supervisão permite refletir sobre as estratégias de ensino	3,19	3	0,654	2	4
A supervisão proporciona o autoconhecimento de saberes e práticas	2,94	3	0,814	1	4
A supervisão acompanha e discute com vista ao questionamento do processo de ensino aprendizagem	3,19	3	0,654	2	4
A supervisão promove a interação, partilha e cooperação	3,03	3	0,752	1	4
A supervisão mobiliza os docentes na implementação de novas práticas pedagógicas	3,16	3	0,688	2	4

Analisando a tabela verificamos que as posições com valores médios acima de 2,5, ou seja, valores médios de concordância são as posições que se prendem com a supervisão ter um papel orientador das práticas pedagógicas, permitir refletir sobre as estratégias de ensino, e acompanhar e discutir com vista ao questionamento do processo de ensino aprendizagem.

Também na afirmação onde é referido que a supervisão mobiliza os docentes na implementação de novas práticas pedagógicas, o valor médio é de concordância, como

acontece igualmente na afirmação de que a supervisão apoia e regula o desenvolvimento através do encorajamento.

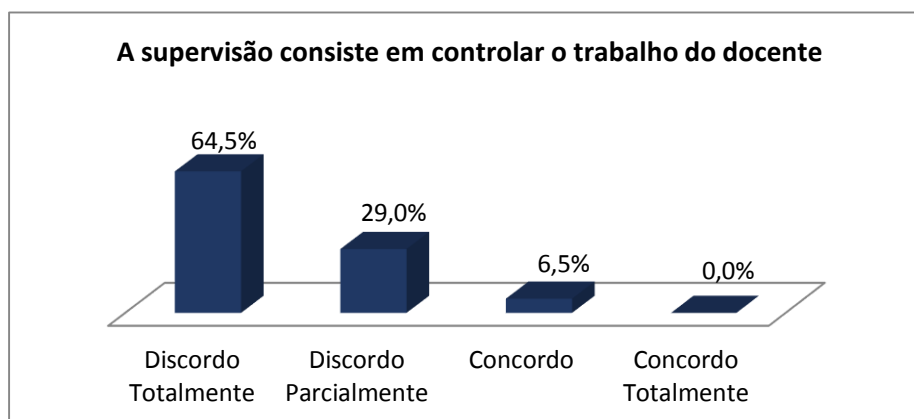
Por fim, há também um valor médio de concordância por parte dos docentes inquiridos em relação à afirmação “A supervisão promove a interação, partilha e cooperação”.

Ainda com valores médios de concordância aparecem as afirmações “A supervisão monitoriza a prática pedagógica” e “A supervisão proporciona o autoconhecimento de saberes e práticas”. Também nestas afirmações todas o valor mais frequente foi o 3, ou seja, o Concordo.

No caso oposto, com valores médios que exprimem a discordância dos docentes inquiridos aparecem as afirmações “A supervisão consiste em controlar o trabalho do docente” e “A supervisão serve para inspecionar”. Estas duas afirmações tiveram como valores mais frequentes o 1, ou seja, o Discordo Totalmente.

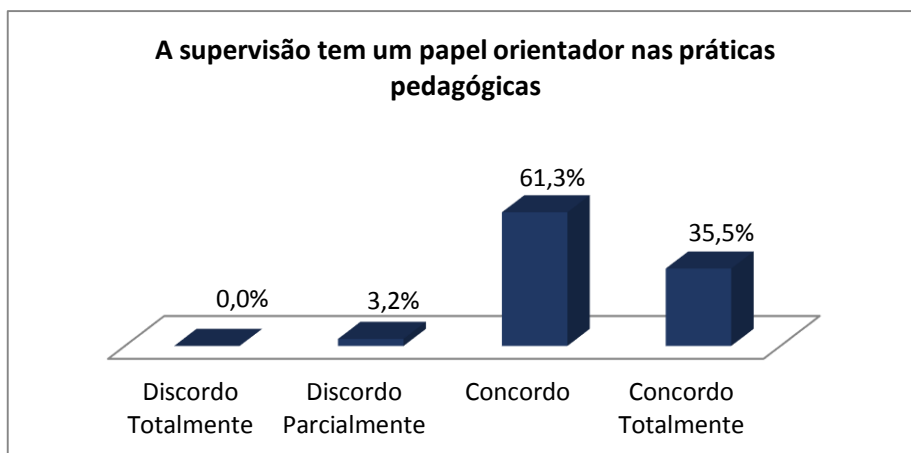
Torna-se importante referir que nenhum docente inquirido discorda totalmente que a supervisão tem um papel orientador das práticas pedagógicas assim como mobiliza os docentes na implementação de novas práticas pedagógicas, apoia e regula o desenvolvimento através do encorajamento, e que permite refletir sobre as estratégias de ensino. Nenhum dos docentes discorda totalmente que a supervisão acompanha e discute com vista ao questionamento do processo de ensino aprendizagem (valores mínimos de 2). No caso oposto é digno de salientar que nenhum dos docentes concorda totalmente que a supervisão consista em controlar o trabalho do docente, assim como esta sirva para inspecionar (valores máximos de 3).

Gráfico 1: Opinião dos docentes inquiridos em relação à afirmação 11 a).



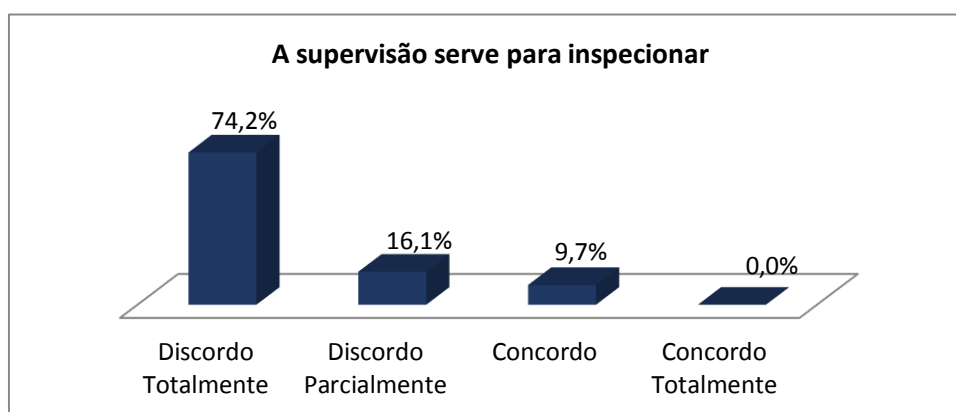
A maioria dos docentes inquiridos não concorda que a supervisão seja algo que sirva para controlar o docente. Nenhum dos inquiridos disse concordar totalmente com a supervisão consistir em controlar o trabalho do docente.

Gráfico 2: Opinião dos docentes inquiridos em relação à afirmação 11 b).



A maioria dos docentes inquiridos concorda que a supervisão tem um papel orientador nas práticas pedagógicas. Apenas um inquirido demonstrou discordar da afirmação, e foi uma discordância parcial.

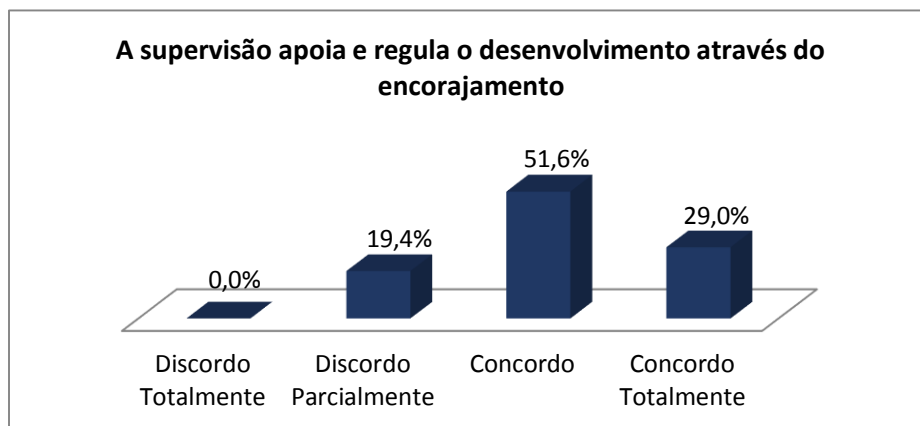
Gráfico 3: Opinião dos docentes inquiridos em relação à afirmação 11 c)



No que concerne às opiniões sobre a afirmação “A supervisão serve para inspecionar”, a grande maioria dos docentes inquiridos, discorda totalmente, e uma minoria afirmou discordar parcialmente. Nenhum inquirido concordou totalmente com a mesma.

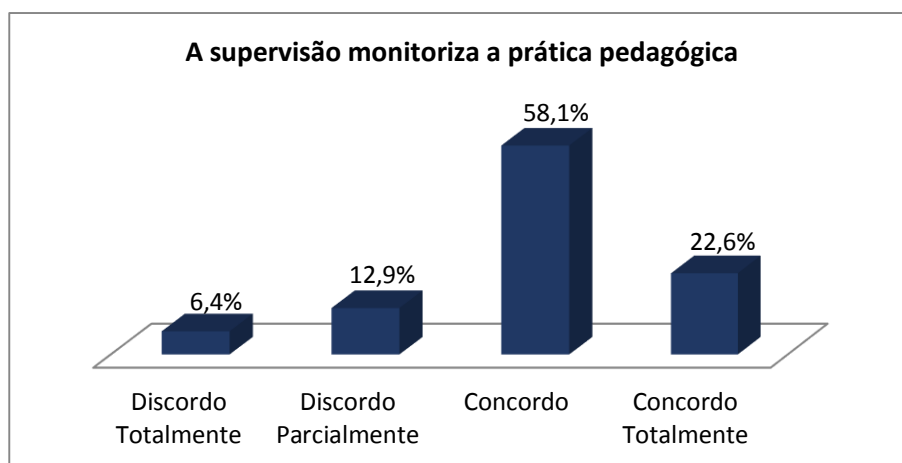
Podemos assim concluir pela análise destes resultados, que estamos perante uma amostra com bastantes docentes que discordam que a supervisão sirva tanto para controlar como inspecionar.

Gráfico 4: Opinião dos docentes inquiridos em relação à afirmação 11 d)



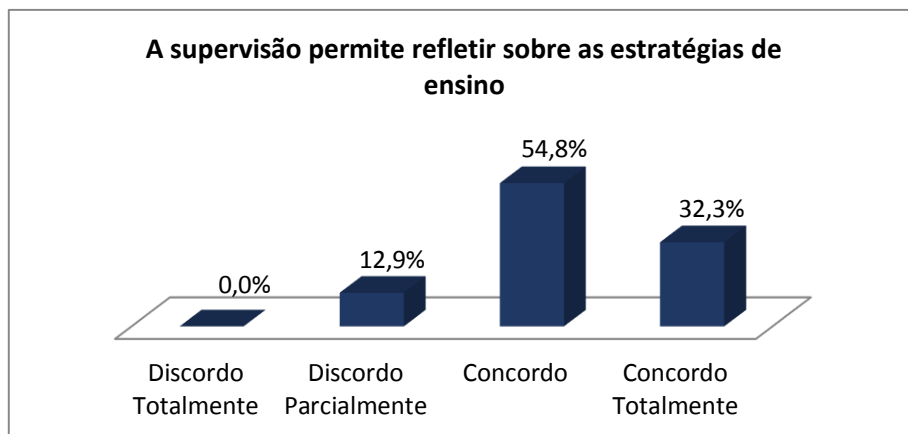
Quando analisamos as opiniões dos docentes em relação à afirmação “A supervisão apoia e regula o desenvolvimento através do encorajamento, verificamos que a grande maioria dos inquiridos afirma concordar com a mesma.

Gráfico 5: Opinião dos docentes inquiridos em relação à afirmação 11 e).



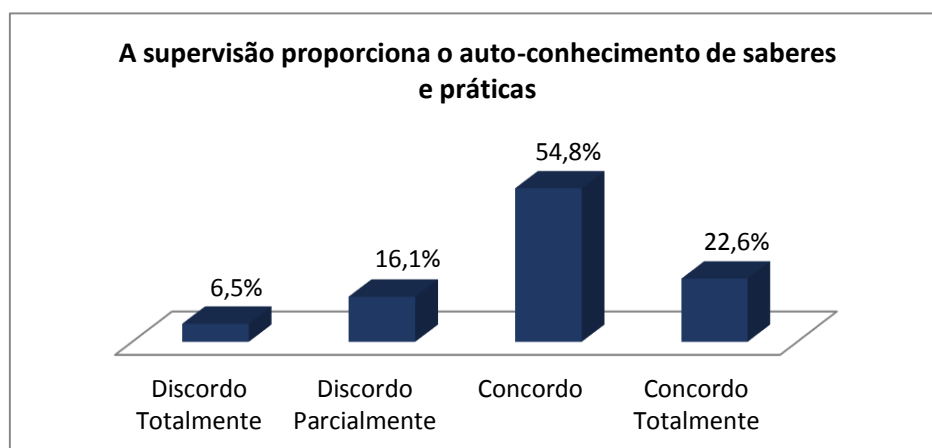
Analisando as respostas com as opiniões dos docentes inquiridos à afirmação “A supervisão monitoriza a prática pedagógica”, verificamos que também neste caso, a grande maioria dos docentes concorda com a mesma. Do lado discordante, uma minoria dos docentes inquiridos discordam parcialmente que a supervisão monitorize a prática pedagógica, e uma amostra residual discorda totalmente.

Gráfico 6: Opinião dos docentes inquiridos em relação à afirmação 11 f).



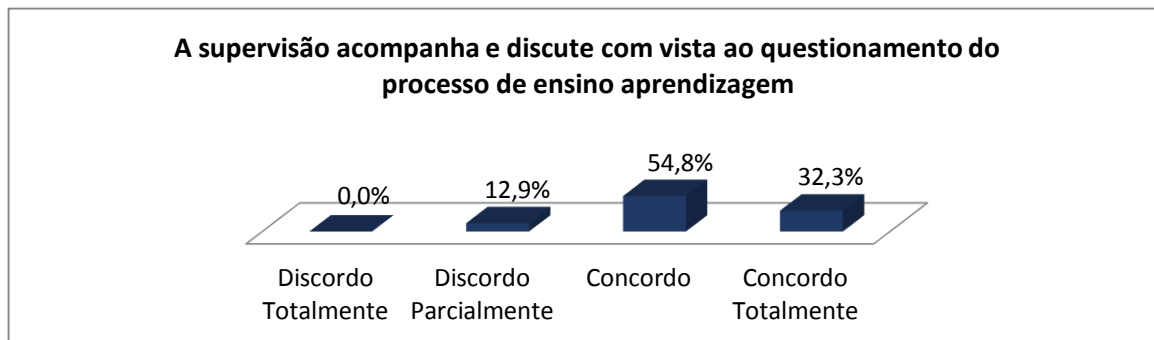
Mais uma vez se verifica que a maioria dos inquiridos afirma que a supervisão permite refletir sobre as estratégias de ensino. Apenas quatro docentes inquiridos afirmou discordar da afirmação, ainda que parcialmente.

Gráfico 7: Opinião dos docentes inquiridos em relação à afirmação 11 g).



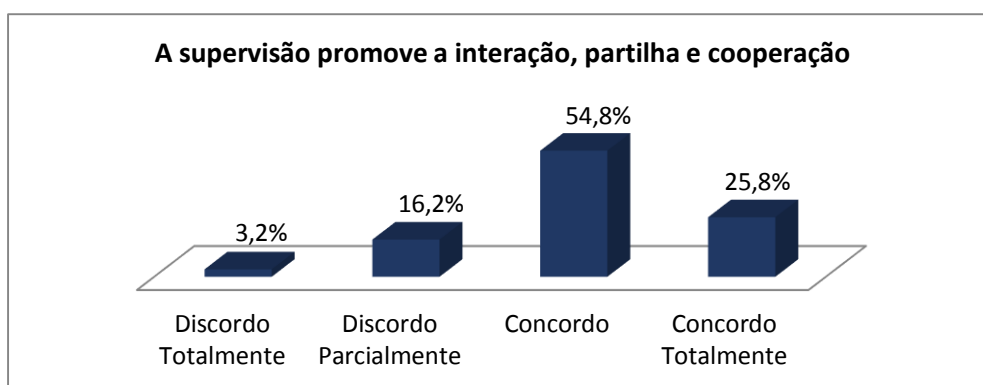
Quando questionados sobre a concordância com a afirmação “A supervisão proporciona o autoconhecimento de saberes e práticas”, a maioria dos inquiridos afirmou que concorda. No lado da discordância, 16,1% dos docentes afirmaram discordar parcialmente, e 6,5% discordam totalmente que a supervisão proporcione o autoconhecimento de saberes e práticas.

Gráfico 8: Opinião dos docentes inquiridos em relação à afirmação 11 h).



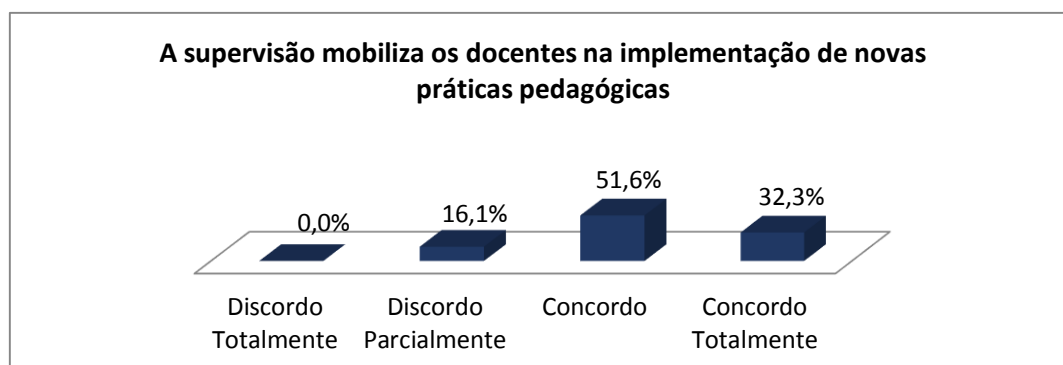
Em relação ao nível de concordância dos docentes inquiridos sobre a supervisão acompanhar e discutir com vista ao questionamento do processo de ensino aprendizagem, novamente a grande maioria afirma concordar e 32,3% fazem-no totalmente. Apenas 4 dos 31 docentes inquiridos discordam parcialmente que a supervisão acompanhe e discuta com vista ao questionamento do processo de ensino aprendizagem.

Gráfico 9: Opinião dos docentes inquiridos em relação à frase 11 i).



Mais de metade dos inquiridos concorda com a afirmação “A supervisão promove a interação, partilha e cooperação”, 25,8% concorda totalmente. No lado discordante, 5 docentes discordam parcialmente que a supervisão promova a interação, partilha e cooperação, e apenas 1 discorda totalmente desta afirmação.

Gráfico 10: Opinião dos docentes inquiridos em relação à afirmação 11 j).



A maioria concorda que a supervisão mobiliza os docentes na implementação de novas práticas pedagógicas. Nenhum docente discorda totalmente da afirmação, e apenas 5 docentes inquiridos discorda parcialmente.

### Significado atribuído à supervisão

Ainda no âmbito do primeiro bloco temático, de forma a perceber qual o significado global que os docentes atribuem à supervisão, foi-lhes novamente pedido que se posicionassem de acordo com o seu grau de concordância em relação a um conjunto de afirmações, de acordo com a seguinte pergunta: “Que significado atribui à supervisão?”

Tabela nº 3: Síntese descritiva das opiniões dos docentes à questão 2.no contexto “Que significado atribui à supervisão?”.

	Média	Moda	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
A supervisão é apenas um processo de avaliação	1,81	2	0,749	1	3
A supervisão não contribui para a valorização da imagem do professor	2,10	1	1,044	1	4
A supervisão pedagógica é um instrumento ao serviço da melhoria do ensino	2,84	2	0,779	2	4
A supervisão não promove a melhoria das práticas pedagógicas	1,65	1	0,661	1	3
A supervisão é uma forma de avaliação na perspetiva da prestação de contas	1,71	1	0,864	1	4
A supervisão tem subjacente uma intenção de controlo	1,94	1	0,814	1	3
A supervisão é um processo fundamental de abertura a novas práticas pedagógicas	3,03	3	0,752	2	4
A supervisão promove a Escola como uma organização aprendente	2,97	3	0,836	1	4
A supervisão é um processo burocrático	2,42	2	0,720	1	4
A supervisão assenta na crítica ao trabalho pedagógico com vista à reconstrução continuada do saber pessoal e profissional	2,90	3	0,746	2	4

Verificamos que as afirmações que obtiveram valores médios concordantes por parte dos docentes inquiridos foram “A supervisão é um processo fundamental de abertura a novas práticas pedagógicas”; “A supervisão promove a Escola como uma organização

aprendente”; “A supervisão assenta na crítica ao trabalho pedagógico com vista à reconstrução continuada do saber pessoal e profissional”. Nestas afirmações o valor mais frequente foi 3, ou seja, Concordo.

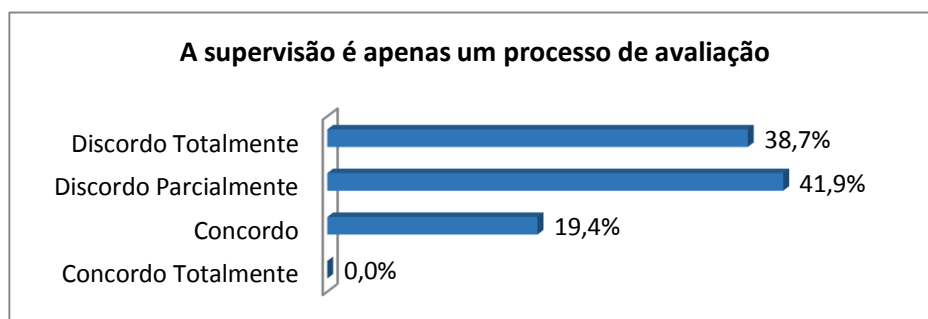
Ainda com um valor médio de 2,84, aparece a afirmação “A supervisão pedagógica é um instrumento ao serviço da melhoria do ensino”. Contudo, nesta afirmação o valor mais frequente foi 2, ou seja, Discordo Parcialmente.

Com valores médios discordantes com as afirmações, parciais ou totais, aparecem as afirmações “A supervisão é um processo burocrático”; “A supervisão não contribui para a valorização da imagem do professor”; “A supervisão tem subjacente uma intenção de controlo”; “A supervisão é apenas um processo de avaliação”; “A supervisão é uma forma de avaliação na perspetiva da prestação de contas”; e “A supervisão não promove a melhoria das práticas pedagógicas”.

É importante salientar que nenhum dos docentes inquiridos discordou totalmente que a supervisão seja um instrumento ao serviço da melhoria do ensino, assim como ninguém discordou totalmente que a supervisão seja um processo fundamental de abertura a novas práticas pedagógicas. Também não houve discordância total de nenhum dos docentes em relação à supervisão assentar na crítica ao trabalho pedagógico com vista à reconstrução continuada do saber pessoal e profissional.

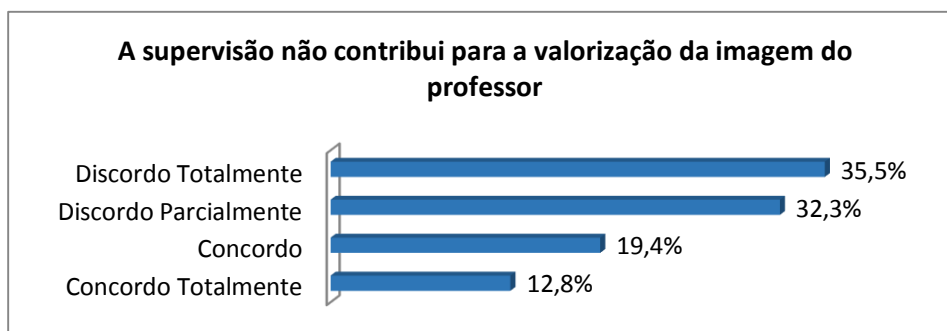
Na situação oposta, não houve concordância total por parte de nenhum docente em relação à supervisão ser apenas um processo de avaliação, e não promover a melhoria das práticas pedagógicas. Por fim, nenhum docente inquirido concorda totalmente que a supervisão tenha subjacente uma intenção de controlo.

Gráfico 11: Opinião dos docentes inquiridos em relação à afirmação 12 a).



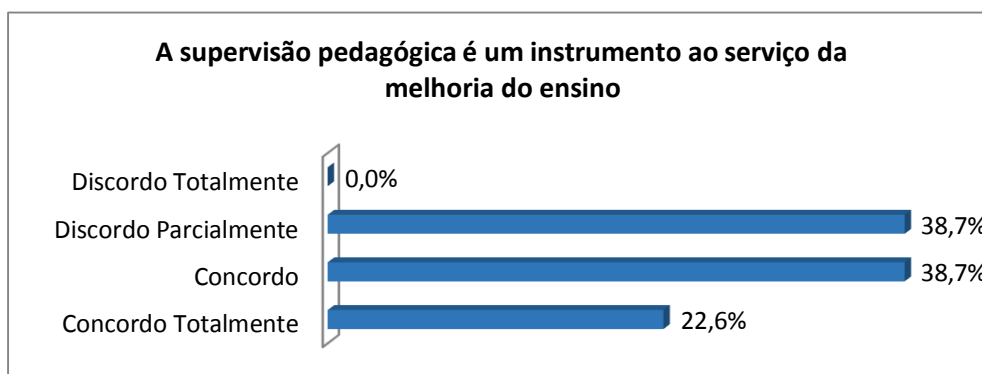
Analisando as opiniões dos docentes verificamos que a maioria dos docentes discorda parcialmente e totalmente que a supervisão é apenas um processo de avaliação.

Gráfico 12: Opinião dos docentes inquiridos em relação à afirmação 12 b).



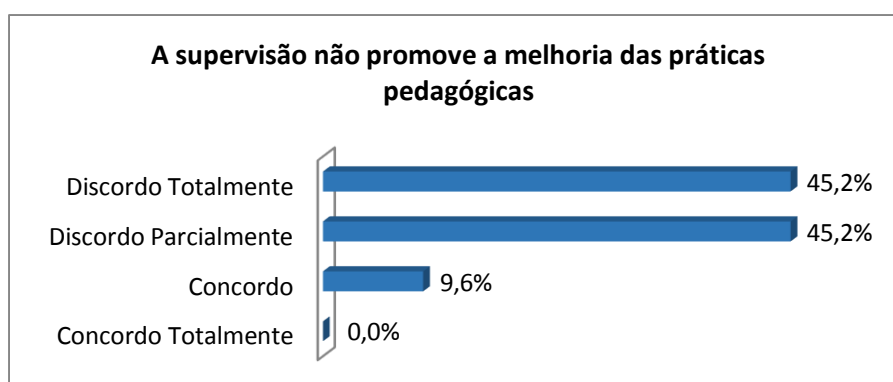
Verificamos que mais de metade dos docentes inquiridos discorda que a supervisão não contribui para a valorização da imagem do professor.

Gráfico 13: Opinião dos docentes inquiridos em relação à afirmação 12 c).



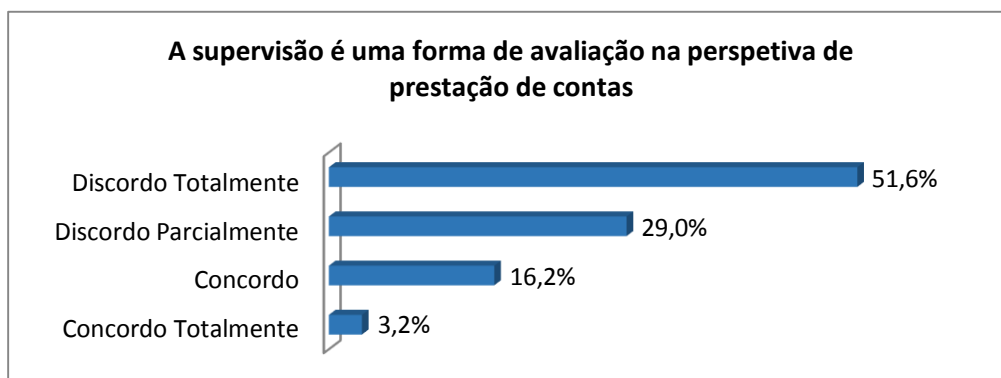
Mais de metade dos docentes inquiridos têm uma opinião concordante sobre a supervisão ser um instrumento ao serviço da melhoria do ensino mas 38,7% dos docentes discorda parcialmente.

Gráfico 14: Opinião dos docentes inquiridos em relação à afirmação 12 d).



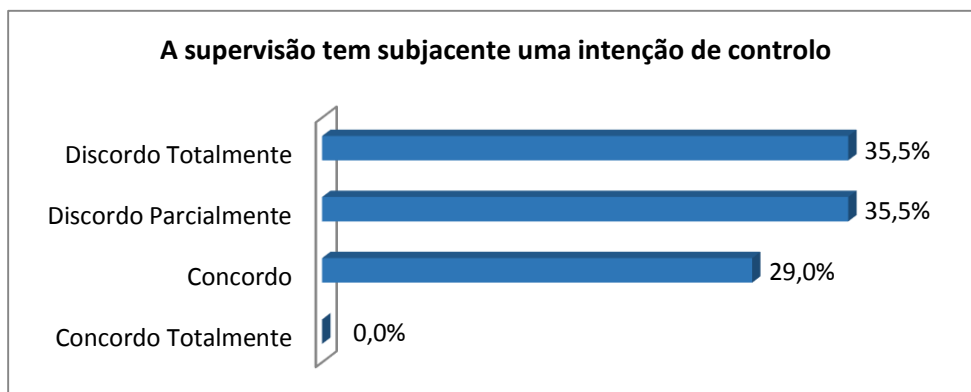
Podemos concluir que a maioria dos docentes tem uma opinião favorável em relação à supervisão, neste caso específico como promotora de melhorias nas práticas pedagógicas.

Gráfico 15: Opinião dos docentes inquiridos em relação à afirmação 12 e).



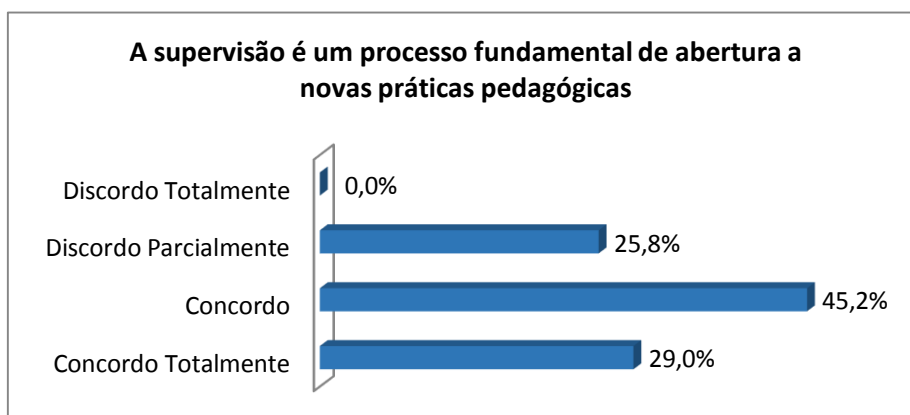
Analisando as opiniões dos docentes inquiridos respeitantes à afirmação “A supervisão é uma forma de avaliação na perspetiva de prestação de contas”, verificamos maioritariamente há uma discordância.

Gráfico 16: Opinião dos docentes inquiridos em relação à afirmação 12 f).



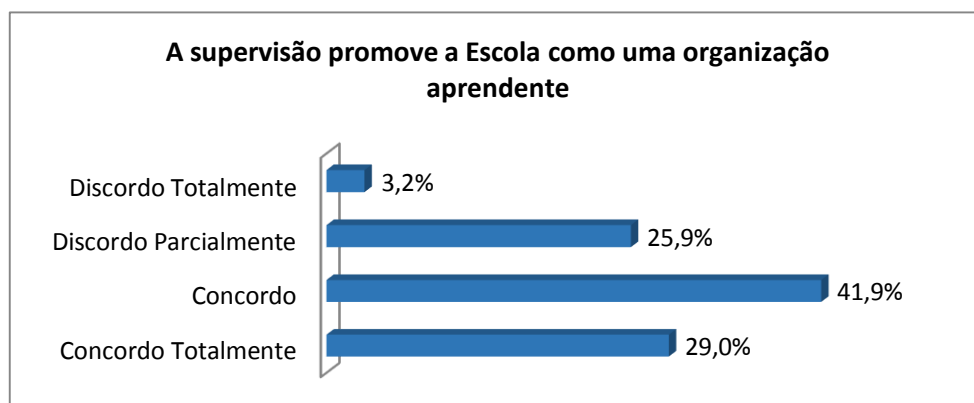
A minoria concorda que a supervisão tem subjacente uma intenção de controlo.

Gráfico 17: Opinião dos docentes inquiridos em relação à afirmação 12 g).



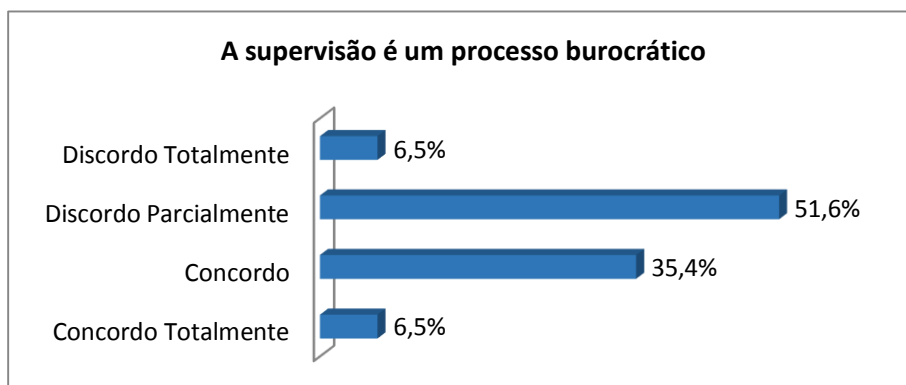
Apenas 25,8% dos docentes tem uma opinião discordante, ainda que parcialmente que a supervisão seja um processo fundamental de abertura a novas práticas pedagógicas.

Gráfico 18: Opinião dos docentes inquiridos em relação à afirmação 12 h).



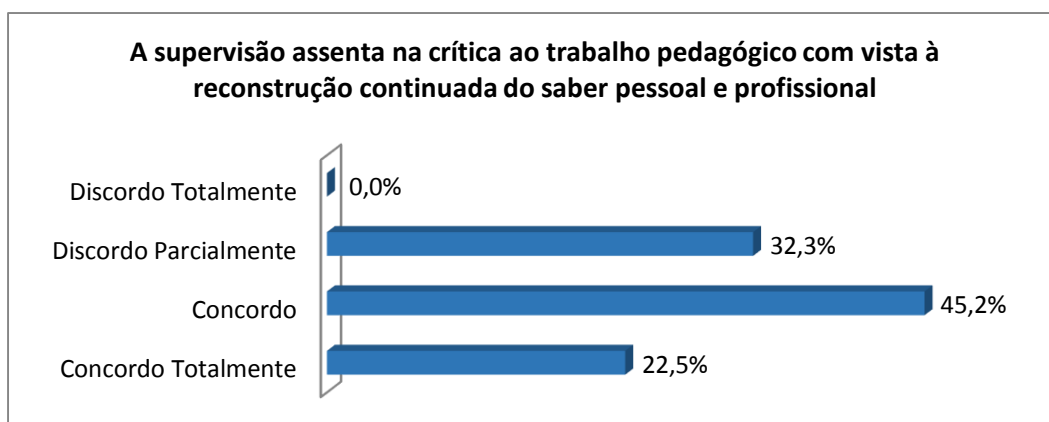
No que diz respeito à supervisão promover a Escola como uma organização aprendente, a maioria dos docentes concorda com a afirmação. Apenas um docente discorda totalmente e oito discordam parcialmente.

Gráfico 19: Opinião dos docentes inquiridos em relação à afirmação 12 i).



Quando confrontados com a supervisão ser um processo burocrático cerca de metade dos docentes inquiridos discorda parcialmente e dois docentes discordam totalmente.

Gráfico 20: Opinião dos docentes inquiridos em relação à afirmação 12 j).



Analisando o gráfico acima exposto verificamos que a maioria dos docentes inquiridos concorda que a supervisão assente na crítica ao trabalho pedagógico com vista à

reconstrução continuada do saber pessoal e profissional. Apenas 32,3% discorda parcialmente.

### **Síntese Bloco I**

Analisando as respostas dos docentes a todas as questões anteriores respeitantes ao bloco I, podemos concluir que os docentes da nossa amostra atribuem um significado à Supervisão como sendo um instrumento com um papel orientador e monitorizador nas práticas pedagógicas; que apoia e regula o desenvolvimento profissional através do encorajamento; permite refletir sobre as estratégias de ensino; proporciona o autoconhecimento de saberes e práticas; acompanha e discute com vista ao questionamento do processo de ensino aprendizagem; promove a interação, partilha e cooperação; e mobiliza os docentes na implementação de novas práticas pedagógicas.

Os docentes definem ainda a supervisão como um processo fundamental de abertura a novas práticas pedagógicas; promovendo a escola como uma organização aprendente; crítica ao trabalho pedagógico com vista à reconstrução continuada do saber pessoal e profissional.

Há uma opinião muito forte de discordância quanto à supervisão consistir em controlar o trabalho dos docentes, e também que esta sirva para inspecionar.

Os docentes da referida amostra discordam ainda que a supervisão seja apenas um processo de avaliação, com um intuito de prestação de contas.

É relevante salientar que os docentes do 1º ciclo e 2º ciclo concordam maioritariamente que a supervisão pedagógica seja um instrumento ao serviço da melhoria do ensino, em oposição os docentes do 3º ciclo e secundário discordam.

Por fim, os docentes do 3º ciclo da nossa amostra concordam que a supervisão seja um processo burocrático, enquanto a grande maioria dos docentes dos restantes ciclos discordam.

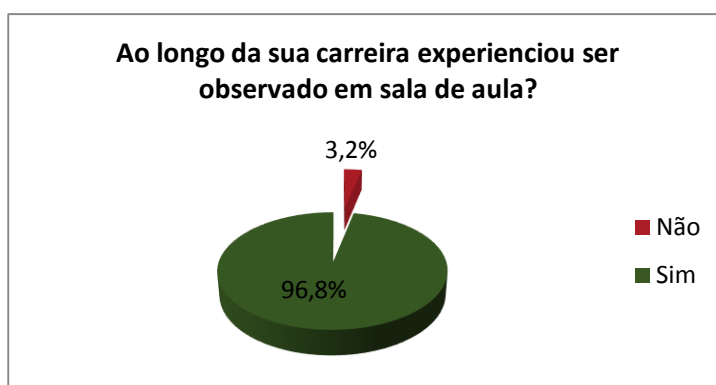
## Bloco Temático II – Práticas de supervisão experienciadas

### Vantagens e desvantagens

De forma a conhecer os momentos da supervisão identificados no percurso profissional dos docentes, foi pedido aos mesmos que identificassem as situações de supervisão experienciadas, assim como o grau de satisfação após essa experiência.

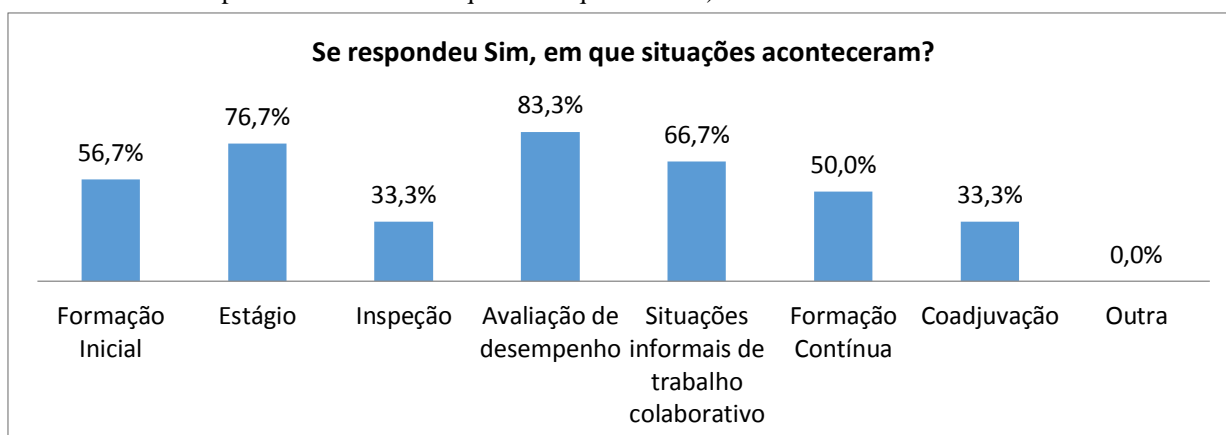
Por conseguinte, para perceber qual a perceção dos docentes em relação a diferentes momentos de supervisão, foi-lhes pedido que indicassem a situação/situações em que a supervisão teve subjacente uma intenção de inspeção e controlo, de desenvolvimento do conhecimento, e ainda impacto na melhoria dos resultados.

Gráfico 21: Respostas dos docentes inquiridos à questão 13.



Verifica-se que a grande maioria dos docentes inquiridos já experienciou ser observado em sala de aula ao longo da sua carreira.

Gráfico 22: Respostas dos docentes inquiridos à questão 13 a).



Como se pode verificar a situação onde mais docentes foram observados foi em avaliação de desempenho, seguida de estágio e ainda situações informais de trabalho colaborativo

com os colegas. Metade dos docentes inquiridos referiu também já ter sido observado em formação contínua e um pouco mais de metade em formação inicial.

Tabela nº 2: Grau de satisfação dos docentes inquiridos após experiência de avaliação.

	Formação Inicial		Estágio		Inspeção	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
Não se aplica	14	45,2%	5	16,1%	20	64,5%
Nada Satisfeito	0	0,0%	0	0,0%	1	3,2%
Pouco Satisfeito	2	6,5%	2	6,5%	2	6,5%
Satisfeito	8	25,8%	16	51,6%	5	16,1%
Muito Satisfeito	7	22,6%	8	25,8%	3	9,7%
Total	31	100,0%	31	100,0%	31	100,0%

	Avaliação de desempenho		Situações informais de trabalho colaborativo com os colegas		Formação Contínua	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
Não se aplica	6	19,4%	11	35,5%	15	48,4%
Nada Satisfeito	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
Pouco Satisfeito	10	32,3%	0	0,0%	1	3,2%
Satisfeito	7	22,6%	8	25,8%	5	16,1%
Muito Satisfeito	8	25,8%	12	38,7%	10	32,3%
Total	31	100,0%	31	100,0%	31	100,0%

	Coadjuvação		Outra	
	Frequência	Percentagem	Frequência	Percentagem
Não se aplica	21	67,7%	31	100,0%
Nada Satisfeito	0	0,0%	0	0,0%
Pouco Satisfeito	0	0,0%	0	0,0%
Satisfeito	4	12,9%	0	0,0%
Muito Satisfeito	6	19,4%	0	0,0%
Total	31	100,0%	31	100,0%

Nota: Quando os docentes não foram observados em determinada situação estão incluídos no item Não se aplica.

Podemos concluir assim que em praticamente todos os contextos em que foram observados em sala de aula, os docentes ficaram satisfeitos com a experiência, excetuando o caso do contexto de avaliação de desempenho.

Analisando o gráfico nº 13 presente no anexo II, torna-se relevante verificar que quase metade dos docentes inquiridos (45,2%) indicaram a situação de avaliação de desempenho como tendo subjacente uma intenção de inspeção e controlo.

No caso de 38,7% dos docentes inquiridos essa intenção esteve presente na situação de estágio, e para 29% em contexto de inspeção. No que respeita à situação de avaliação em contexto de formação contínua, para 16,1% dos docentes inquiridos esta situação teve subjacente uma intenção de inspeção e controlo.

Para 22,6% dos docentes inquiridos nenhuma das situações de supervisão mencionadas teve uma intenção de inspeção e controlo.

Analisando agora o gráfico nº 14 presente no anexo II verificamos que para 45,2% dos docentes existiu uma situação onde a supervisão teve subjacente uma intenção de inspeção e controlo, e para 25,7% nunca tiveram nenhuma situação em que sentissem que tal acontecesse.

Quando sobre em que situação/situações a supervisão teve uma intenção de desenvolvimento do conhecimento, pela análise do gráfico nº 15 presente no anexo II, 67,7% dos docentes inquiridos identificou o estágio, e 41,9% a formação contínua. Ainda 38,7% dos docentes inquiridos identificou a formação contínua como uma experiência que teve uma intenção de desenvolvimento do conhecimento, e 35,5% dos docentes inquiridos tem a mesma opinião em relação às Situações informais de trabalho colaborativo com os colegas.

Em relação à coadjuvação, 19,4% dos docentes identificaram-na como tendo uma intenção de desenvolvimento do conhecimento, e 16,1% identificaram a avaliação de desempenho como sendo uma experiência da supervisão que tem uma intenção de desenvolvimento do conhecimento.

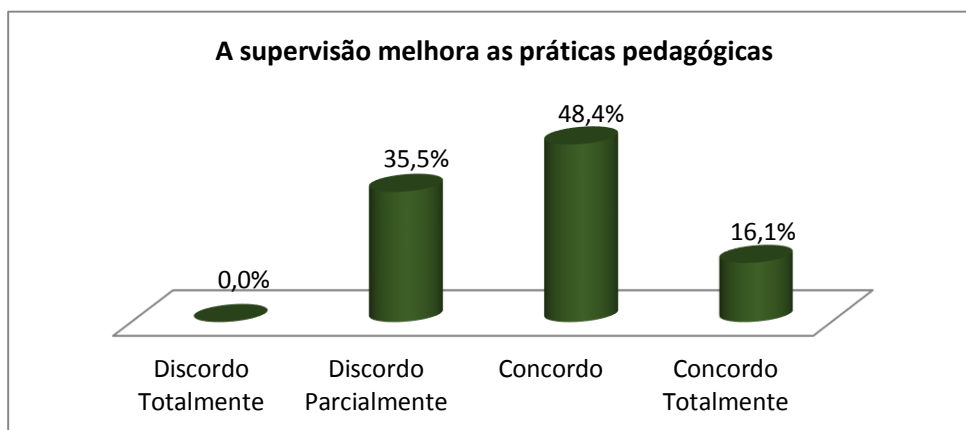
Quando questionados sobre em que situação/situações a supervisão teve impacto na melhoria dos resultados, pela análise do gráfico nº 17 presente no anexo II, verifica-se que 58,1% dos docentes inquiridos identificou a experiência de estágio, 41,9% identificou a experiência de formação contínua, e 32,3% identificou as Situações informais de trabalho colaborativo com os colegas. A coadjuvação foi identificada por 16,1% dos docentes como uma experiência que teve impacto na melhoria dos resultados, tendo a mesma percentagem de docentes inquiridos (16,1%) identificado a avaliação de desempenho como uma experiência que teve impacto na melhoria dos resultados. Apenas 3,2% dos docentes inquiridos identificou a situação de inspeção como tendo um impacto na melhoria dos resultados.

No caso de 9,7% dos docentes inquiridos, nenhuma das situações de supervisão foi identificada como tendo um impacto na melhoria dos resultados.

### Bloco Temático III – Supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional

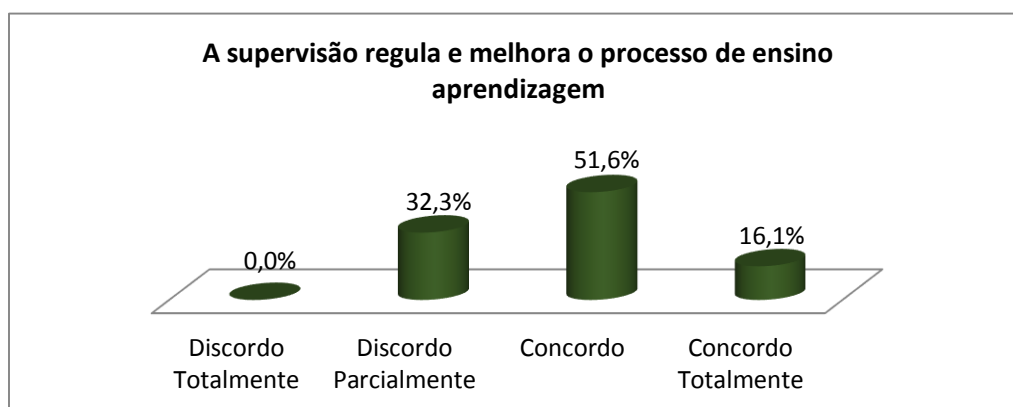
Quis-se averiguar quais as perspetivas dos docentes em relação à relevância da Supervisão no desenvolvimento profissional dos docentes. Assim, foi pedido que dessem a sua opinião em relação a um conjunto de afirmações.

Gráfico 23: Opinião dos docentes inquiridos em relação à afirmação 14 a).



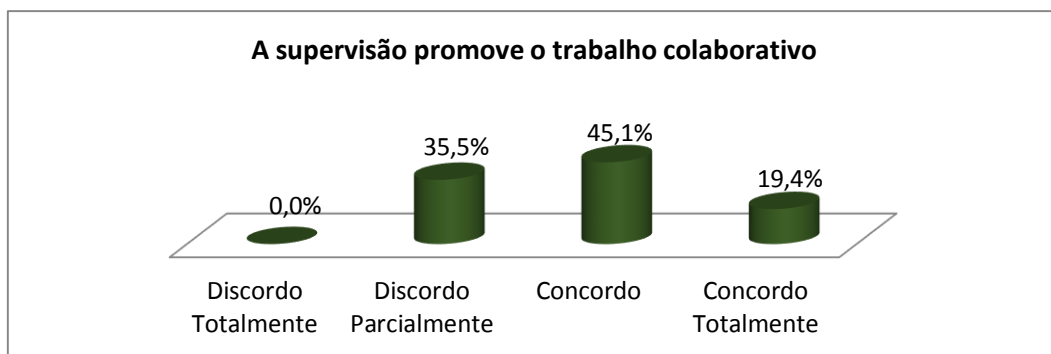
Observando o gráfico acima exposto, verificamos que quase metade dos docentes inquiridos concorda que a supervisão melhora as práticas pedagógicas e 16,1% concordam totalmente que tal aconteça.

Gráfico 24: Opinião dos docentes inquiridos em relação à afirmação 14 b).



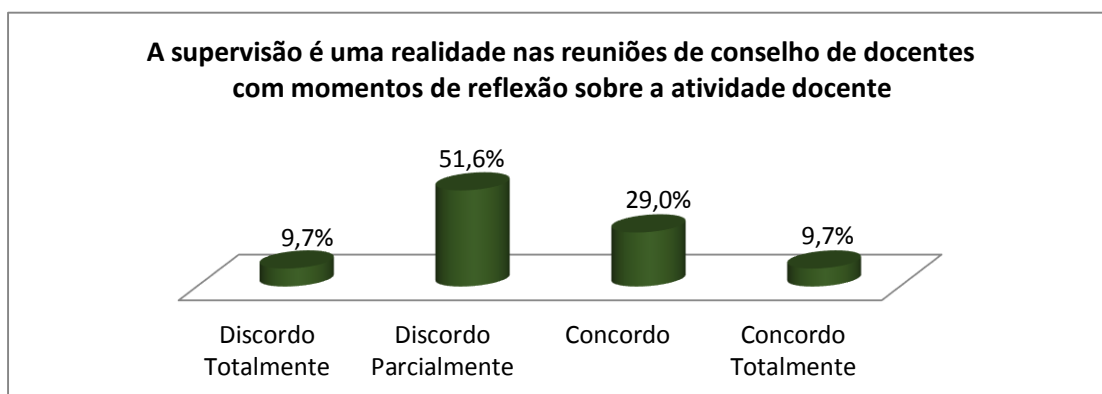
Quando questionados em relação à regulação e melhoria do processo de ensino aprendizagem, aproximadamente metade dos docentes inquiridos concordam que a supervisão regule e melhore tal processo e 16,1% concorda totalmente.

Gráfico 25: Opinião dos docentes inquiridos em relação à afirmação 14 c).



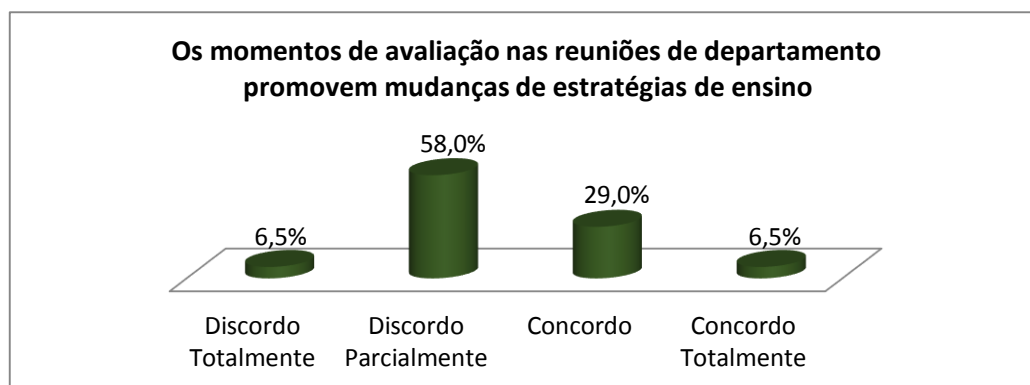
É importante salientar que nenhum dos inquiridos discorda totalmente que a supervisão melhora as práticas pedagógicas, regula e melhora o processo de ensino aprendizagem, e promove o trabalho colaborativo, o que nos indica que há uma forte concordância numa visão positiva da Supervisão e da sua relevância no desenvolvimento do conhecimento dos Docentes.

Gráfico 26: Opinião dos docentes inquiridos em relação à afirmação 14 d).



Pela observação do gráfico acima exposto, verificamos que mais de metade dos docentes inquiridos discorda parcialmente que a supervisão seja uma realidade nas reuniões de conselho de docentes com momentos de reflexão sobre a atividade docente e uma minoria discordam totalmente de tal afirmação.

Gráfico 27: Opinião dos docentes inquiridos em relação à afirmação 14 e).



Pela observação do gráfico anterior, verificamos que mais de metade dos inquiridos discorda que os momentos de avaliação nas reuniões de departamento promovam mudanças de estratégias de ensino.

### Síntese Bloco III

Relativamente às perspetivas dos docentes em relação ao papel da supervisão no desenvolvimento profissional, podemos concluir que os mesmos têm uma opinião concordante quanto à importância da supervisão para melhorar as práticas pedagógicas; assim como para melhorar o processo de ensino aprendizagem.

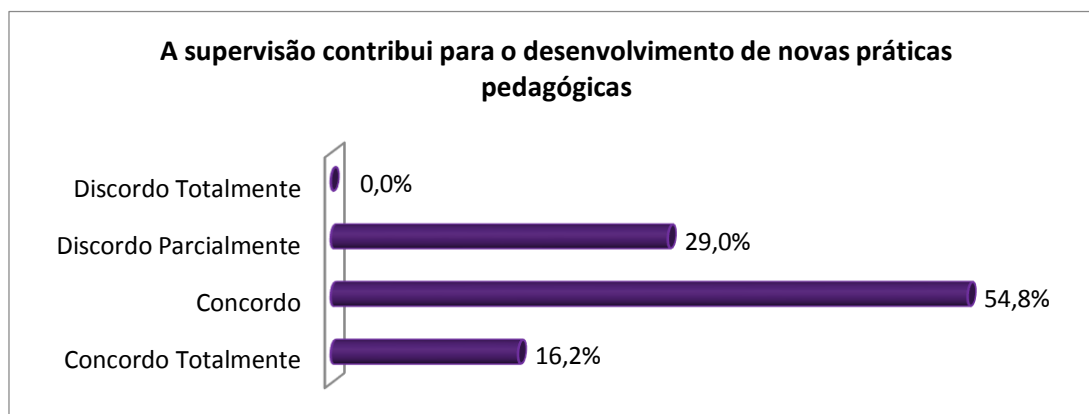
Contudo, quanto à existência de facto de supervisão na vida da escola, discordam que a mesma seja uma realidade nas reuniões de conselho de docentes com momentos de reflexão sobre a atividade docente; assim como que esses momentos quando existem promovam mudanças de estratégias de ensino.

No tocante a esta última questão, é importante salientar que os docentes do 2º ciclo da nossa amostra concordam que os momentos de avaliação nas reuniões de departamento promovem mudanças de estratégias de ensino, enquanto os docentes do 1º ciclo discordam. No que concerne aos docentes do 3º ciclo e do secundário as opiniões dividem-se, não existindo uma harmonia de opiniões.

#### **Bloco Temático IV – Supervisão pedagógica na qualidade do ensino**

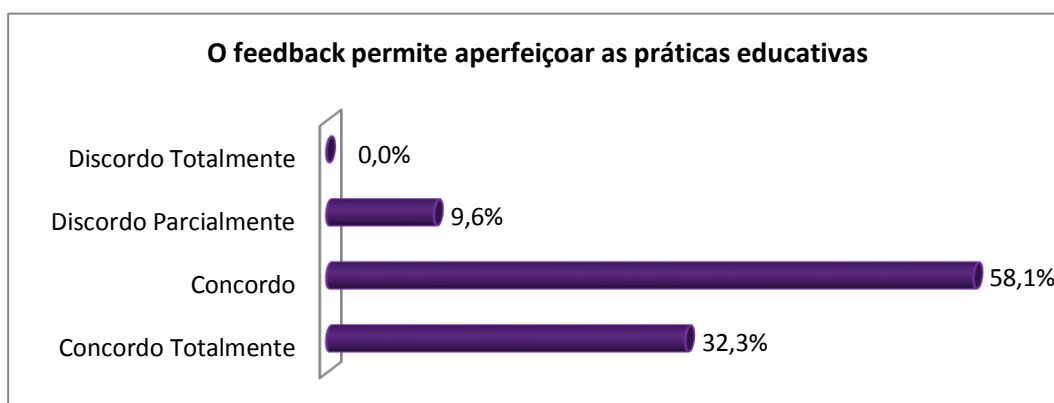
De seguida, quis-se averiguar quais as perspetivas dos docentes em relação à relevância da supervisão, mas desta vez na qualidade do ensino. Assim, foi pedido que dessem a sua opinião em relação a um conjunto de afirmações.

Gráfico 28: Opinião dos docentes inquiridos em relação à afirmação 15 a).



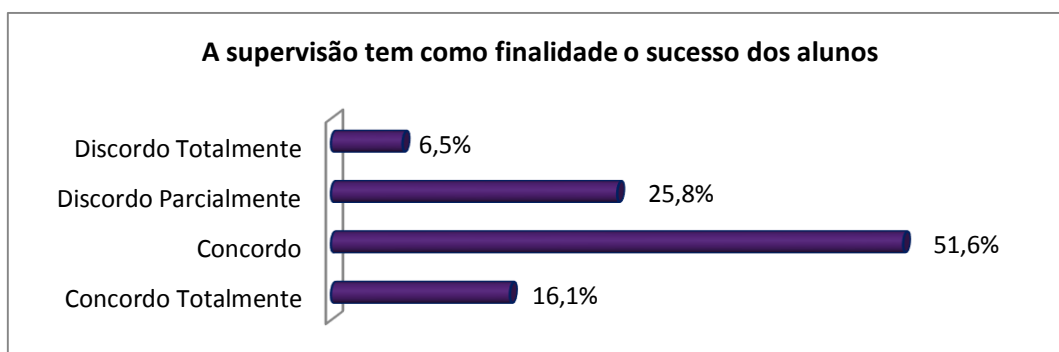
Analisando o gráfico acima exposto, verificamos que mais de metade dos docentes concorda que a supervisão contribui para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas e 16,2% concordam totalmente.

Gráfico 29: Opinião dos docentes inquiridos em relação à afirmação 15 b).



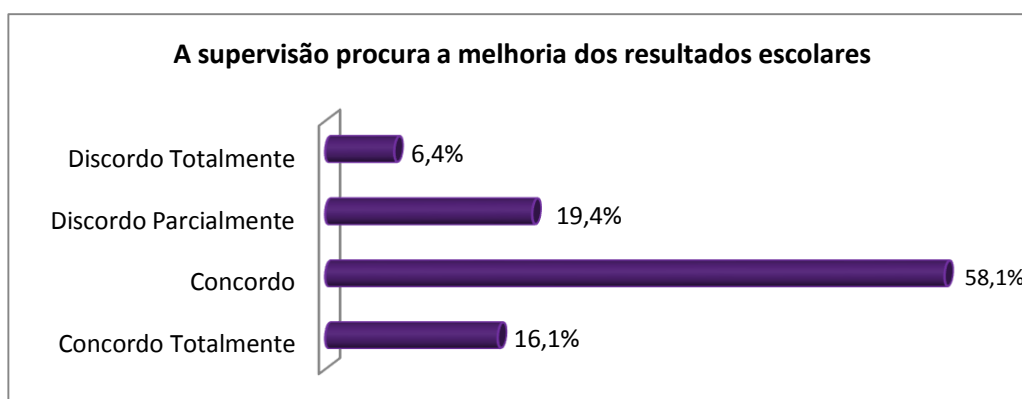
Quando confrontados com a afirmação “O feedback permite aperfeiçoar as práticas educativas”, a grande maioria dos docentes afirmou concordar com a mesma.

Gráfico 30: Opinião dos docentes inquiridos em relação à afirmação 15 c).



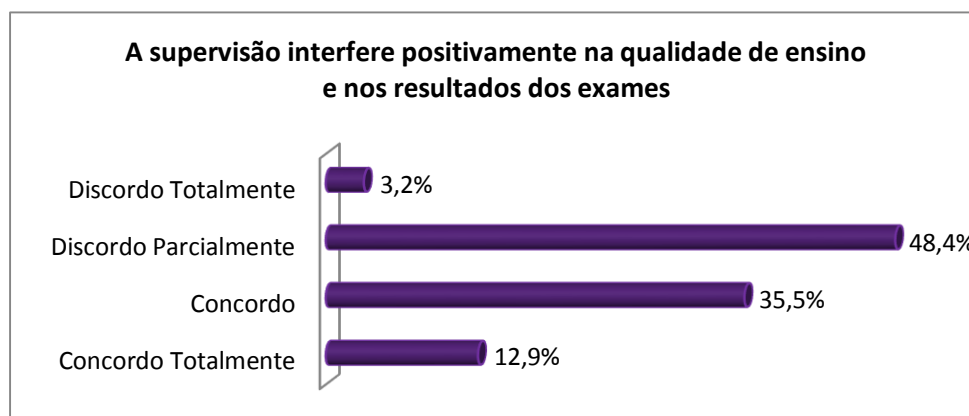
No que respeita à supervisão ter como finalidade o sucesso dos alunos, para 67,7% esta afirmação é concordante. Discordando parcialmente que a supervisão tenha como finalidade o sucesso dos alunos aparecem 25,8% dos docentes inquiridos, e 6,5% discordam totalmente.

Gráfico 31: Opinião dos docentes inquiridos em relação à afirmação 15 d).



Analisando o gráfico acima exposto, verificamos que as percentagens de concordância são muito semelhantes às da questão anterior, com a grande maioria dos docentes a concordar que a supervisão procura a melhoria dos resultados escolares. Discordando de tal afirmação fazem-no de forma parcial 19,4% dos docentes inquiridos, e 6,4% discordam totalmente que a supervisão procure a melhoria dos resultados escolares.

Gráfico 32: Opinião dos docentes inquiridos em relação à afirmação 15 e).



No que diz respeito à interferência positiva da supervisão na qualidade de ensino e nos resultados dos exames, as opiniões dos docentes inquiridos dividem-se. Discordando parcial ou totalmente aparecem aproximadamente metade dos docentes inquiridos.

#### **Síntese Bloco IV**

No tocante às perspetivas dos docentes em relação ao papel da supervisão na qualidade do ensino podemos concluir que a grande maioria dos docentes da nossa amostra afirma concordar que a mesma contribui para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, tem como finalidade o sucesso dos alunos, e procura a melhoria dos resultados escolares. Os docentes da nossa amostra concordam na grande maioria que o feedback permite aperfeiçoar as práticas educativas.

Contudo, uma percentagem grande dos docentes discorda que a supervisão interfira positivamente na qualidade do ensino e nos resultados dos exames, o que mostra uma incongruência de opiniões, nomeadamente quanto ao que entendem por qualidade de ensino que aparece dissociada das práticas e sua melhoria, onde reconhecem potencial de melhoria.

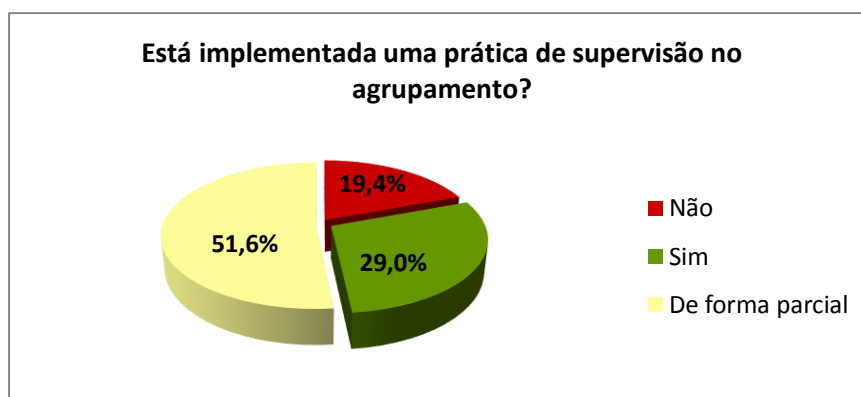
Importa referir também a incongruência na opinião dos docentes do 3º ciclo, que concordam maioritariamente que a supervisão procura a melhoria dos resultados escolares, mas discordam também maioritariamente que a mesma interfira positivamente na qualidade do ensino e nos resultados dos exames.

## Bloco Temático V – Supervisão pedagógica no agrupamento

### Supervisão e supervisor

De forma a tentar identificar as vantagens e desvantagens atribuídas pelos docentes inquiridos à supervisão existente no contexto da supervisão e supervisor, foi pedido que dessem a sua opinião em relação a uma série de descrições.

Gráfico 33: Respostas dos docentes à questão 16.



Verifica-se que aproximadamente metade dos inquiridos referiu que está implementada de forma parcial uma prática de supervisão no agrupamento mas para 19,4% dos docentes inquiridos não está implementada uma prática de supervisão no agrupamento.

Analisando a tabela nº 8 presente no anexo II, verificamos que apenas a afirmação “A supervisão existe como apoio para a avaliação (ADD) obteve um valor médio de concordância de 2,52.

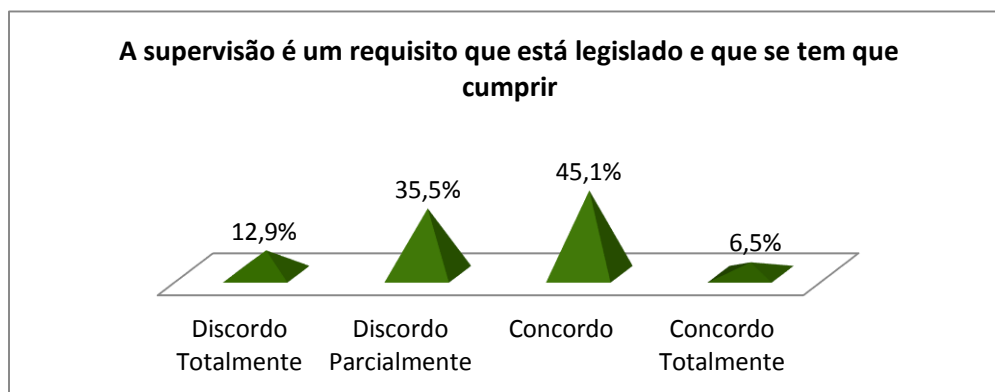
No caso das afirmações sobre o mecanismo de supervisão instalado ter como objetivo o desenvolvimento qualitativo da organização escolar e a supervisão ser um requisito que está legislado e que se tem que cumprir, tiveram valores médios próximos da concordância, de 2,48 e 2,45 respetivamente.

Todas estas afirmações obtiveram valores mais frequentes de 3, ou seja, de concordância com as mesmas.

Valores médios discordantes apresentaram as afirmações onde foi referido que o docente responsável pela observação de aulas não promove encontros de reflexão de melhoria das práticas (2,26), a supervisão ser uma forma de avaliação na perspetiva de prestação de contas (2,16), e ainda a supervisão existente apelar à repetição da experiência (2,16).

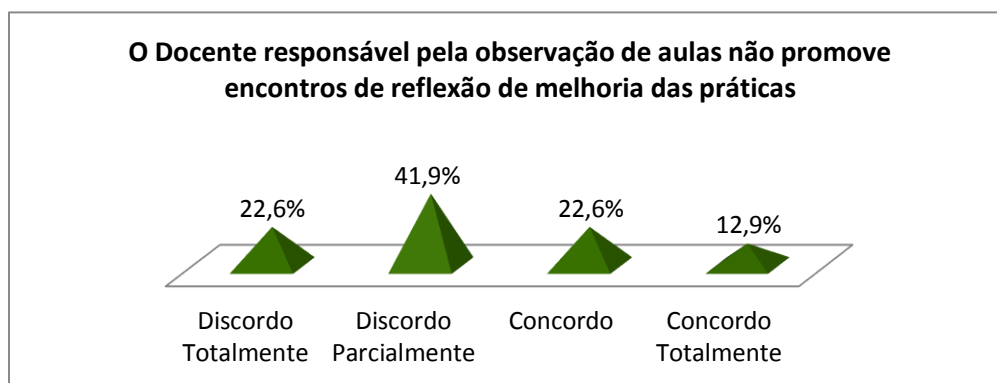
Com o valor médio mais baixo e próximo da discordância (2,13) aparece a afirmação “A supervisão tem uma intenção de controlo e inspeção”. Esta última afirmação registou também o valor mais frequente de 1, ou seja, de Discordância Total com a afirmação, o que vem corroborar a opinião discordante e negativa que os docentes expressam em relação à supervisão poder ser um instrumento de avaliação e inspeção.

Gráfico 34: Opinião dos docentes inquiridos em relação à afirmação 17 a) a).



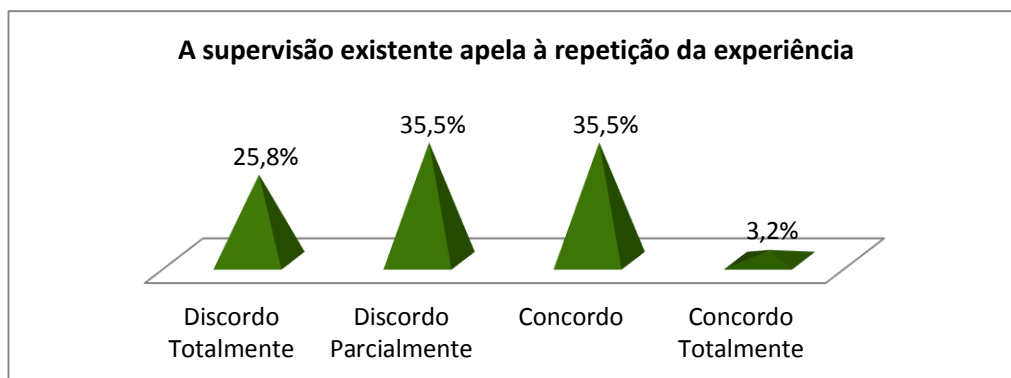
Verificamos que pouco mais de metade dos inquiridos concorda que a supervisão seja um requisito que está legislado e que se tem que cumprir.

Gráfico 35: Opinião dos docentes inquiridos em relação à afirmação 17 a) b).



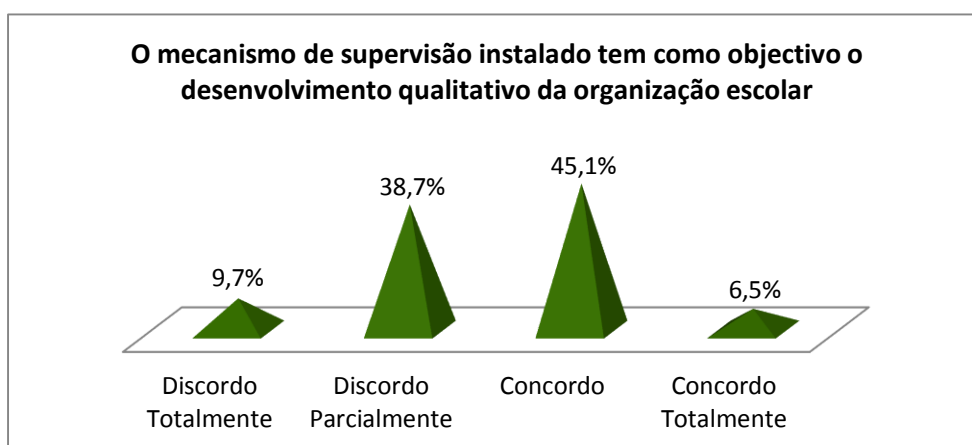
No que diz respeito à observação de aulas e suas implicações na melhoria de práticas, as opiniões dos docentes inquiridos dividem-se quanto às práticas existentes. Mais de metade dos docentes afirmam que o docente responsável pela observação de aulas promove encontros de reflexão de melhoria das práticas. Concordando com a afirmação aparecem apenas 22,6% dos docentes, e 12,9% concordam totalmente que o docente responsável pela observação de aulas não promove encontros de reflexão de melhoria das práticas.

Gráfico 36: Opinião dos docentes inquiridos em relação à afirmação 17 a) c).



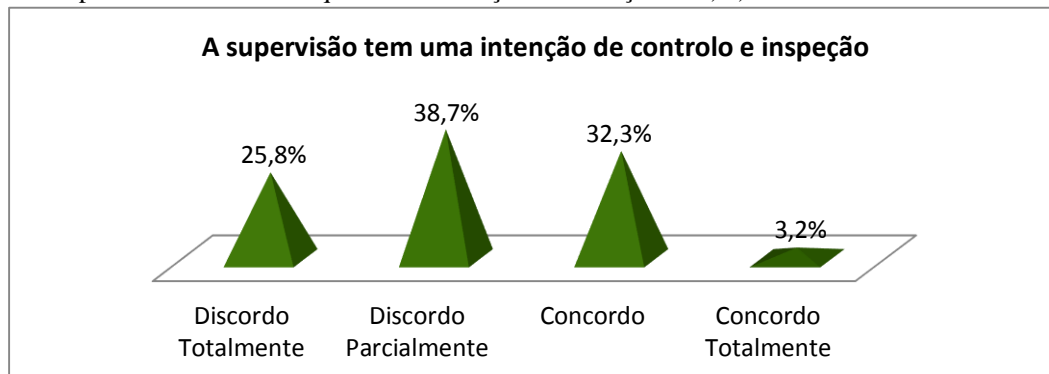
Há uma maior discordância dos docentes inquiridos que a supervisão existente apele à repetição da experiência.

Gráfico 37: Opinião dos docentes inquiridos em relação à afirmação 17 a) d).



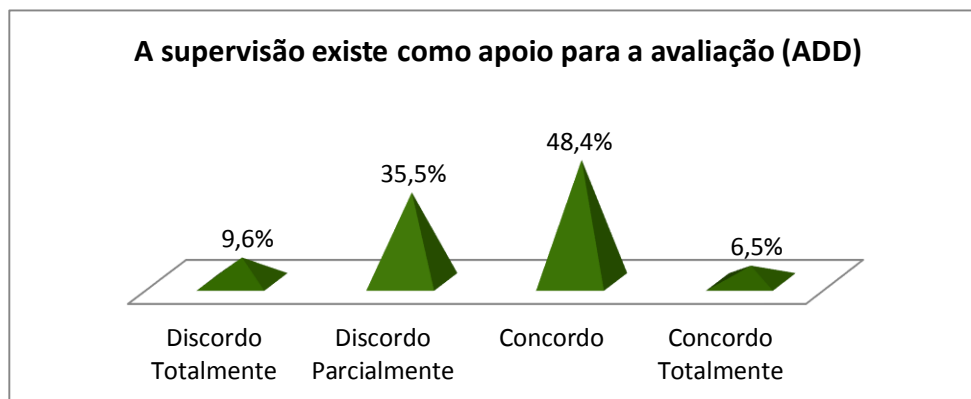
Os docentes dividem-se de novo em relação ao mecanismo de supervisão instalado ter como objetivo o desenvolvimento qualitativo da organização escolar verificando-se que cerca de metade concorda e quase metade discorda.

Gráfico 38: Opinião dos docentes inquiridos em relação à afirmação 17 a) e).



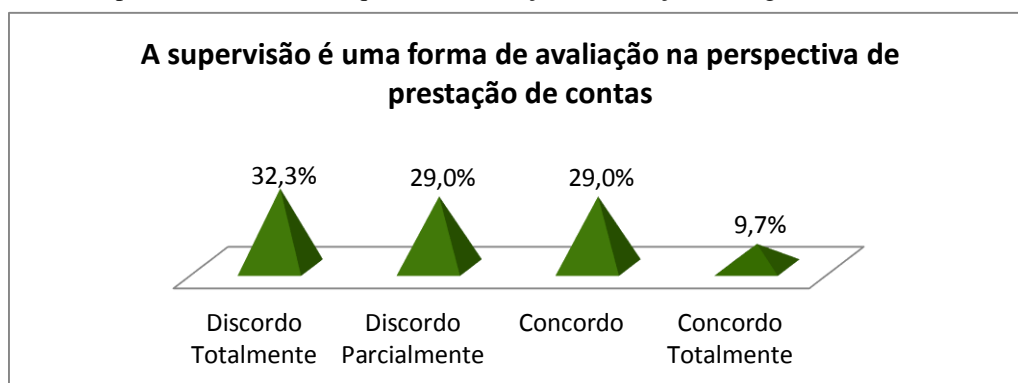
Verificamos que mais de metade dos docentes inquiridos discorda, parcial ou totalmente, que a supervisão existente tenha uma intenção de controlo e inspeção.

Gráfico 39: Opinião dos docentes inquiridos em relação à afirmação 17 a) f).



No que diz respeito à supervisão existir como apoio para a avaliação (ADD), os docentes voltam a dividir-se cerca de metade manifesta-se concordante.

Gráfico 40: Opinião dos docentes inquiridos em relação à afirmação 17 a) g).



A maioria discorda parcial ou totalmente que a supervisão seja uma forma de avaliação na perspetiva de prestação de contas.

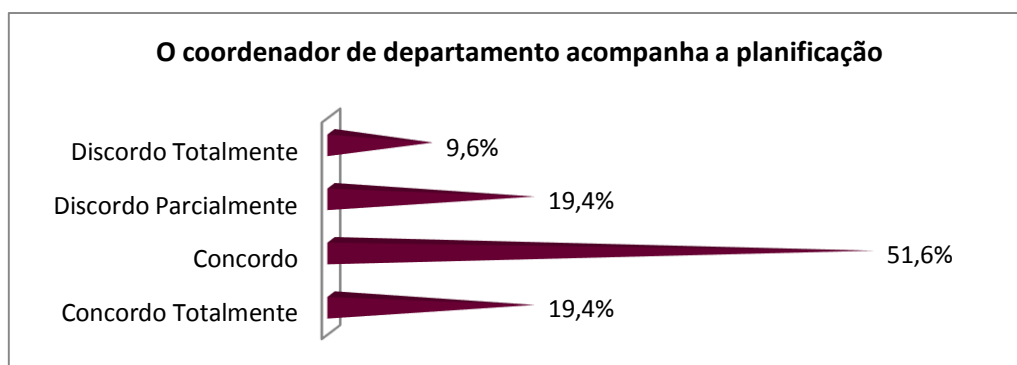
### **Supervisão e departamentos**

De forma a tentar identificar as vantagens e desvantagens atribuídas pelos docentes inquiridos à operacionalização prática da supervisão existente no contexto da Supervisão nos departamentos, foi pedido que dessem a sua opinião em relação a uma série de descrições.

Analisando a tabela nº 9 presente no anexo II, verificamos que no caso das afirmações relativas à Supervisão existente no agrupamento, no âmbito de “Supervisão e departamentos”, de uma forma geral houve uma concordância com todas as afirmações assim como à troca de materiais dos pares com vista a melhorar os resultados dos alunos e facilitar o trabalho dos pares.

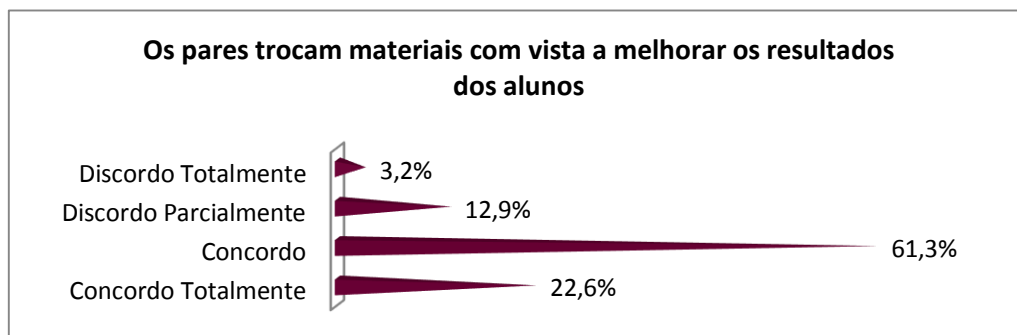
Há concordância por parte dos docentes em que a supervisão proporcione algumas vantagens, que se traduzem em momentos de reflexão que contribuem para o desenvolvimento e crescimentos profissional, assim como para a melhoria dos resultados dos alunos.

Gráfico 41: Opinião dos docentes inquiridos em relação à afirmação 17 b) a).



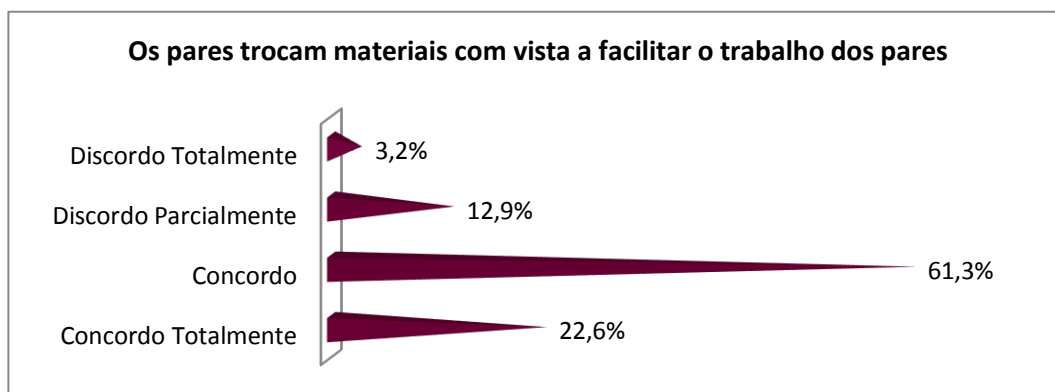
Conclui-se que a maioria dos inquiridos concorda que o coordenador de departamento acompanha a planificação. No lado oposto, 19,4% dos docentes inquiridos discordam parcialmente que o coordenador de departamento acompanhe a planificação, e 9,6% discordam totalmente que este o faça, ou seja, dizem que ele não faz.

Gráfico 42: Opinião dos docentes inquiridos em relação à afirmação 17 b) b).



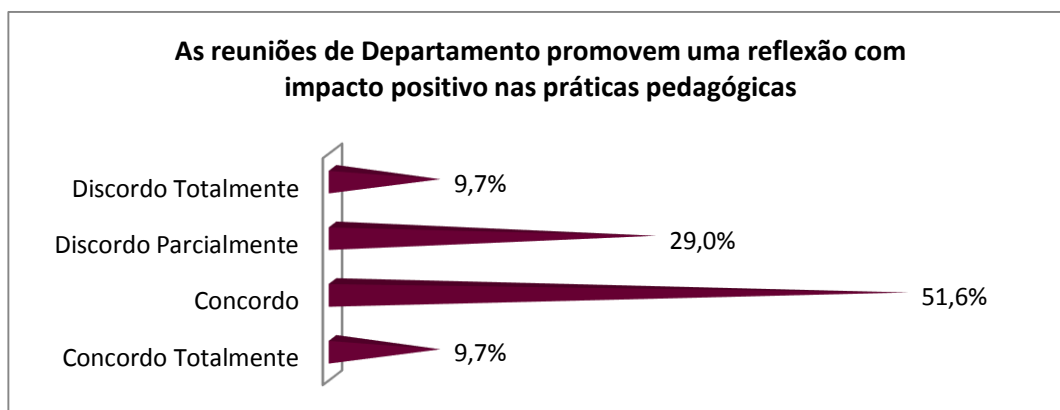
A maioria confirma que os pares trocam materiais com vista a melhorar os resultados dos alunos, verifica-se que a maioria dos docentes.

Gráfico 43: Opinião dos docentes inquiridos em relação à afirmação 17 b) c).



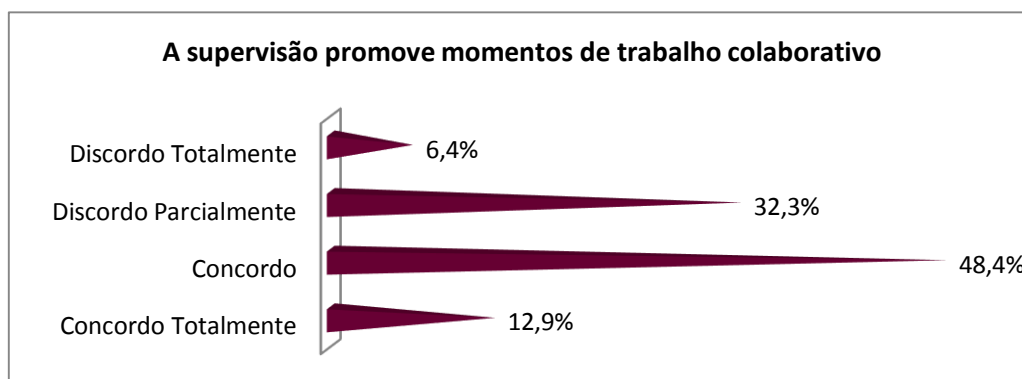
Também na afirmação respeitante à troca de materiais dos pares com vista a facilitar o trabalho dos pares, encontramos a mesma percentagem de docentes (83,9%) concordantes.

Gráfico 44: Opinião dos docentes inquiridos em relação à afirmação 17 b) d).



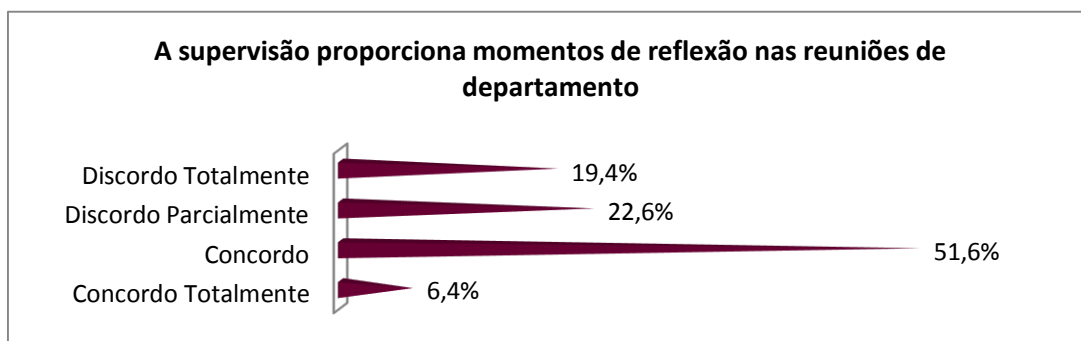
Mais de metade dos docentes inquiridos concorda que as reuniões de departamento promovem uma reflexão com impacto positivo nas práticas pedagógicas.

Gráfico 45: Opinião dos docentes inquiridos em relação à afirmação 17 b) e).



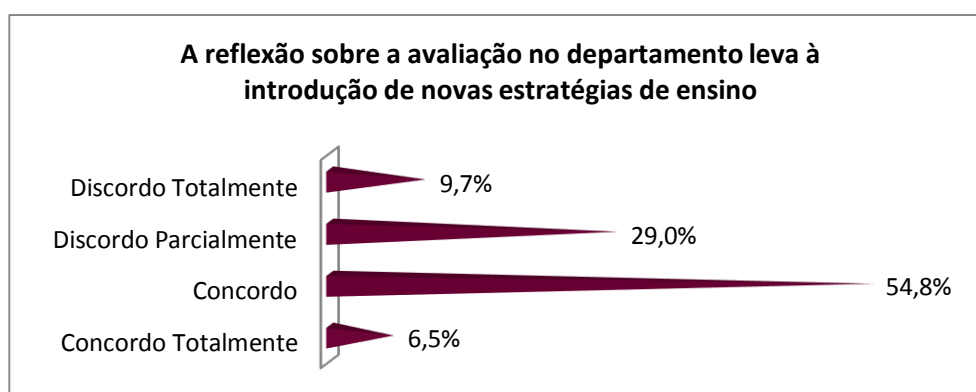
A maioria concorda que a supervisão promove momentos de trabalho colaborativo mas há um número significativo que discorda.

Gráfico 46: Opinião dos docentes inquiridos em relação à afirmação 17 b) f).



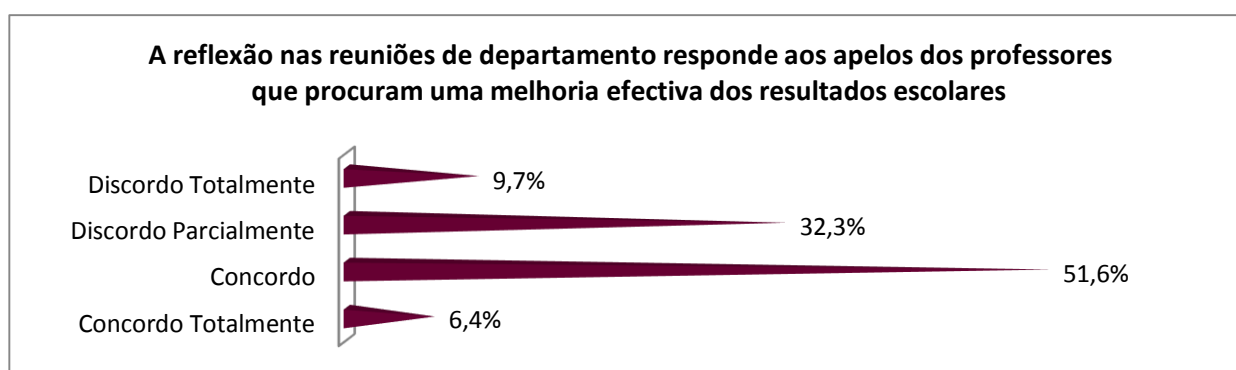
Há uma concordância no que diz respeito à supervisão proporcionar momentos de reflexão nas reuniões de departamento, mas uma percentagem significativa (42%) no caso inverso.

Gráfico 47: Opinião dos docentes inquiridos em relação à afirmação 17 b) g).



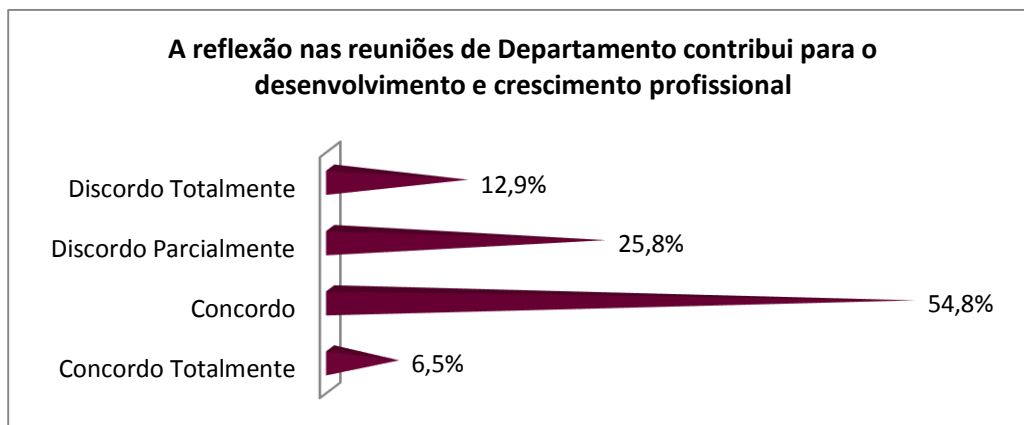
Em relação à reflexão sobre a avaliação no departamento levar à introdução de novas estratégias de ensino os docentes também se dividem.

Gráfico 48: Opinião dos docentes inquiridos em relação à afirmação 17 b) h).



Analisando o gráfico acima exposto, verificamos que há uma concordância em que a reflexão nas reuniões de departamento responde aos apelos dos professores que procuram uma melhoria efetiva dos resultados escolares mas existe uma percentagem significativa (42%) discorda.

Gráfico 49: Opinião dos docentes inquiridos em relação à afirmação 17 b) i).



Há uma concordância por parte da maioria dos docentes inquiridos em que a reflexão nas reuniões de departamento contribua para o desenvolvimento e crescimento profissional. Do lado contrário, discordando parcialmente com tal afirmação aparecem 25,8% dos inquiridos, e 12,9% dos docentes discordam totalmente.

### Síntese Bloco V

No âmbito da supervisão e do supervisor, os docentes atribuem a vantagem de a supervisão existir como apoio para a avaliação (ADD), e afirmam que a mesma promove encontros de reflexão de melhoria das práticas.

Em relação às desvantagens, os docentes da nossa amostra não encaram a supervisão existente como uma experiência que apele à repetição.

A grande maioria dos docentes discordam que a supervisão existente tenha uma intenção de controlo e inspeção, assim como seja uma forma de avaliação na perspetiva de prestação de contas.

Mais de metade dos docentes do ensino secundário (60%) discorda que o mecanismo de supervisão instalado no agrupamento tenha como objetivo o desenvolvimento qualitativo da organização escolar, enquanto os docentes do 2º e do 3º ciclo concordam. Já os docentes do 1º ciclo dividem-se nas opiniões, não havendo uma consonância de opiniões. No tocante à supervisão ser uma forma de avaliação na perspetiva de prestação de contas, verifica-se que apenas os docentes do 3º ciclo concordam que tal aconteça.

No tocante às vantagens e desvantagens atribuídas pelos docentes à supervisão existente no âmbito da supervisão e departamentos, verificamos que os aspetos reconhecidos como existentes pelos docentes da nossa amostra foram num primeiro instante a existência de um acompanhamento da planificação por parte do coordenador de departamento. A troca

de materiais dos pares com vista quer à melhoria dos resultados dos alunos, quer como com vista a facilitar o seu próprio trabalho também foi referida pelos docentes. O impacto positivo nas práticas pedagógicas provenientes da reflexão nas reuniões de departamento também foi mencionado como um aspeto da supervisão existente no agrupamento que foi objeto de estudo.

Os docentes referiram ainda que a supervisão existente no agrupamento promove momentos de trabalho colaborativo, proporciona momentos de reflexão nas reuniões de departamento que conseqüentemente levam à introdução de novas estratégias de ensino. Por fim, mais de metade dos docentes da nossa amostra afirmam que a supervisão existente no agrupamento contribui para o desenvolvimento e crescimento profissional.

Torna-se relevante salientar diferenças de opiniões dos docentes do 1º ciclo. Mais de metade destes docentes inquiridos, ao contrário dos docentes dos restantes ciclos discordam que as reuniões de departamento promovam uma reflexão com impacto positivo nas práticas pedagógicas.

Ainda nas questões respeitantes ao reconhecimento da supervisão promover momentos de trabalho colaborativo e momentos de reflexão nas reuniões de departamento, também há uma discordância por parte dos docentes do 1º ciclo, o que já não acontece nos docentes que lecionam os restantes ciclos.

Ainda relacionado com as reuniões de departamento, os docentes do 1º ciclo demonstram um sentimento negativo em relação às mesmas, discordando que estas levem à introdução de novas estratégias de ensino, procurem uma melhoria efetiva dos resultados escolares, e ainda que contribuem para o desenvolvimento e crescimento profissional.

Os docentes dos restantes ciclos (2º, 3º, e secundário) apresentam uma opinião mais positiva em relação a estas questões.

## **Bloco Temático VI – Recetividade de implementação de uma supervisão desejável no agrupamento**

De seguida, de forma a perceber qual a supervisão pedagógica desejável para os docentes, foi pedido que dessem a sua opinião sobre um conjunto de afirmações.

Analisando a tabela nº 10 presente no anexo II, verificamos que há em média uma concordância muito grande sobre a supervisão dever ser promotora de partilha e cooperação. É importante reparar que esta afirmação não teve nenhuma opinião discordante por parte dos docentes, ou seja, todos eles concordam que a supervisão deve ser um instrumento promotor de partilha e cooperação.

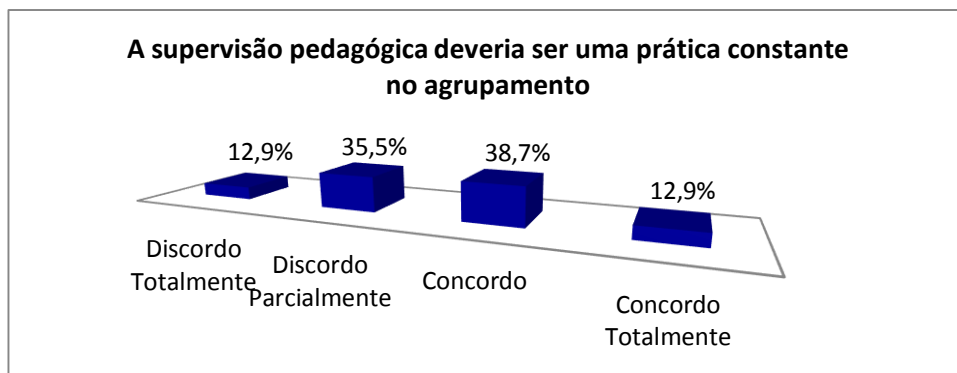
Também a afirmação “As reuniões de departamento deveriam promover momentos específicos para os docentes refletirem sobre as práticas e métodos de ensino implementados” apresentou uma forte concordância dos docentes inquiridos. Nesta afirmação o valor mais frequente observado foi de 4, o que nos traduz um valor mais frequente de Concordância Total com a afirmação.

Ainda é importante referir que também a afirmação “O supervisor deveria ser conselheiro e orientador” apresenta um valor médio alto de concordância. Neste caso, nenhum dos docentes inquiridos discordou totalmente que o supervisor deva ser conselheiro e orientador.

Na situação oposta, verificamos que as afirmações respeitantes à supervisão dever promover a alteração das práticas pedagógicas, fazer parte apenas do processo da ADD, o supervisor dever ser um inspetor, e nas reuniões de departamento não deverem perder tempo com a supervisão registaram todos valores médios discordantes. No caso da afirmação que refere que a supervisão devia fazer parte apenas do processo da ADD verifica-se uma frequente discordância parcial por parte dos docentes inquiridos.

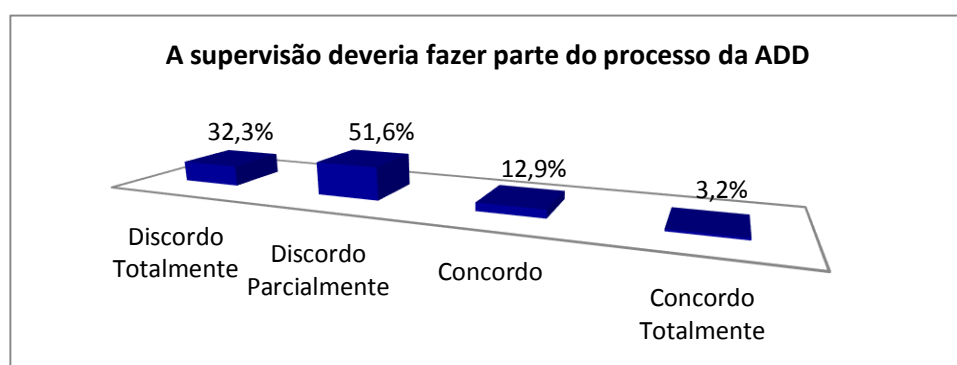
É digno de nota ainda atentar que todos os docentes discordam (parcial ou totalmente) que o supervisor deva ter intenção de controlo.

Gráfico 50: Grau de concordância dos docentes inquiridos em relação à afirmação 18 a).



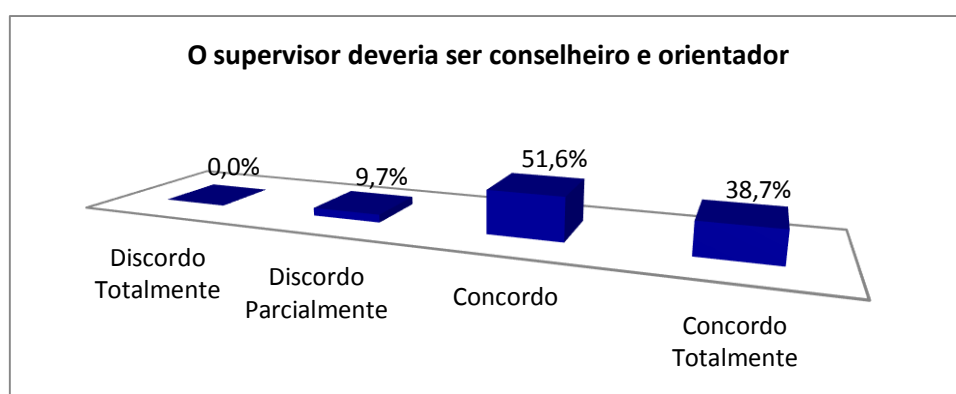
Quando confrontados com a afirmação sobre a supervisão pedagógica dever ser uma prática constante no agrupamento, o grau de concordância dos docentes varia um pouco.

Gráfico 51: Grau de concordância dos docentes inquiridos em relação à afirmação 18 b).



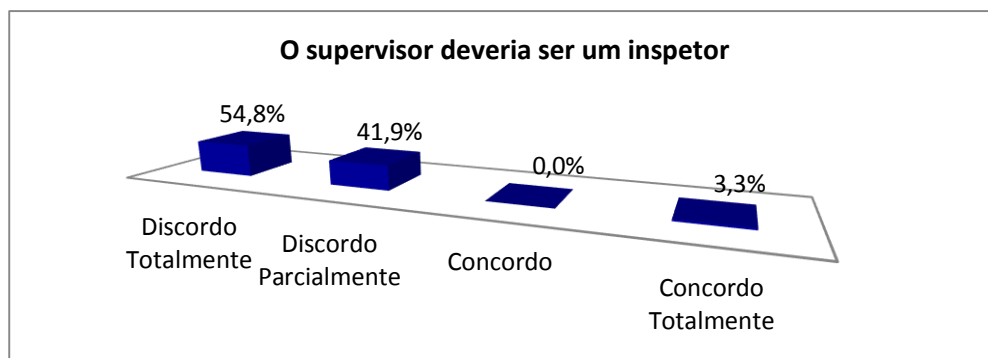
Em relação à supervisão dever fazer parte do processo da ADD, a grande maioria discorda que tal aconteça.

Gráfico 52: Grau de concordância dos docentes inquiridos em relação à afirmação 18 c).



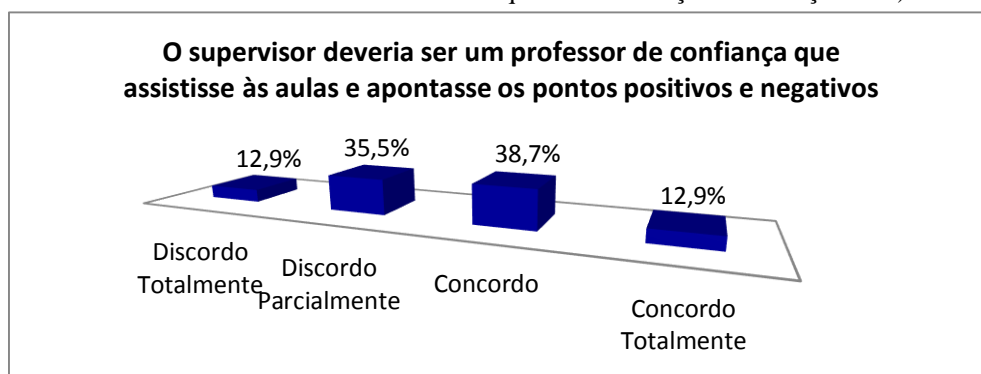
Para a grande maioria dos docentes inquiridos (90,3%) o supervisor numa situação de supervisão desejável no agrupamento deveria ser conselheiro e orientador.

Gráfico 53: Grau de concordância dos docentes inquiridos em relação à afirmação 18 d).



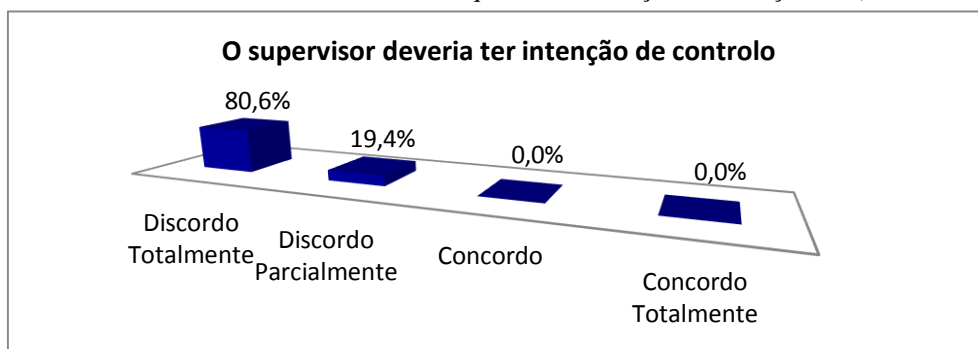
A grande maioria dos docentes inquiridos discorda total ou parcialmente que numa situação de supervisão desejável no agrupamento o supervisor deveria ser um inspetor.

Gráfico 54: Grau de concordância dos docentes inquiridos em relação à afirmação 18 d).



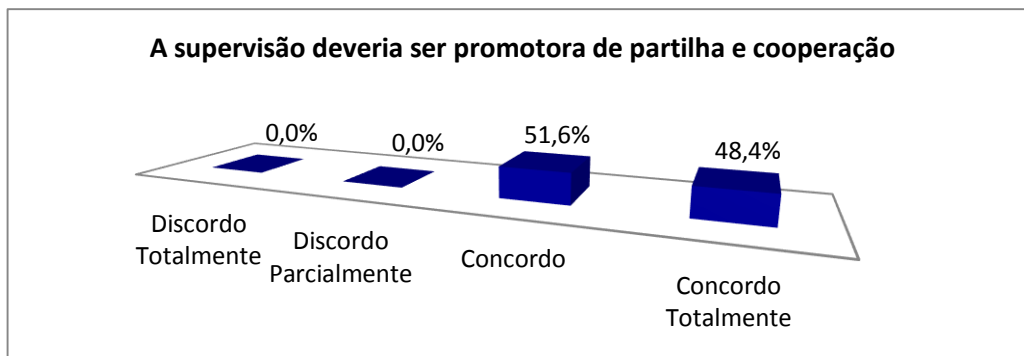
No que concerne ao supervisor dever ser um professor de confiança que assista às aulas e aponte os pontos positivos e negativos, as opiniões dos docentes inquiridos dividem-se.

Gráfico 55: Grau de concordância dos docentes inquiridos em relação à afirmação 18 e).



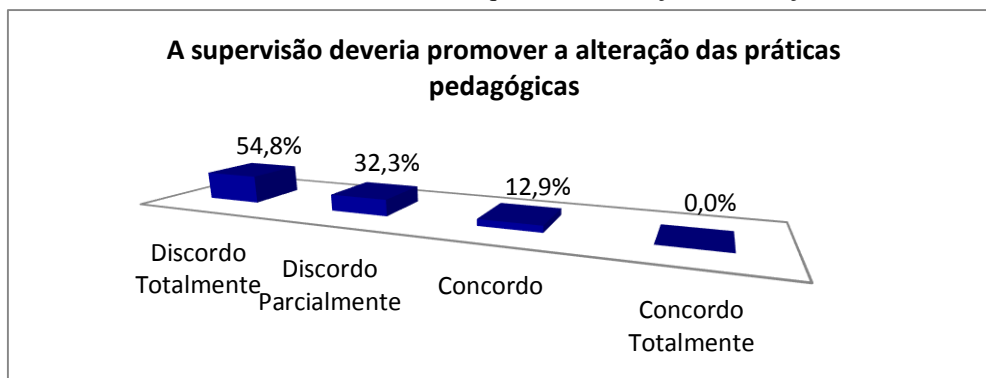
Quando confrontados com a possibilidade de numa supervisão desejável no agrupamento, o supervisor dever ter intenção de controlo, nenhum dos docentes inquiridos concordou com essa possibilidade.

Gráfico 56: Grau de concordância dos docentes inquiridos em relação à frase 18 g).



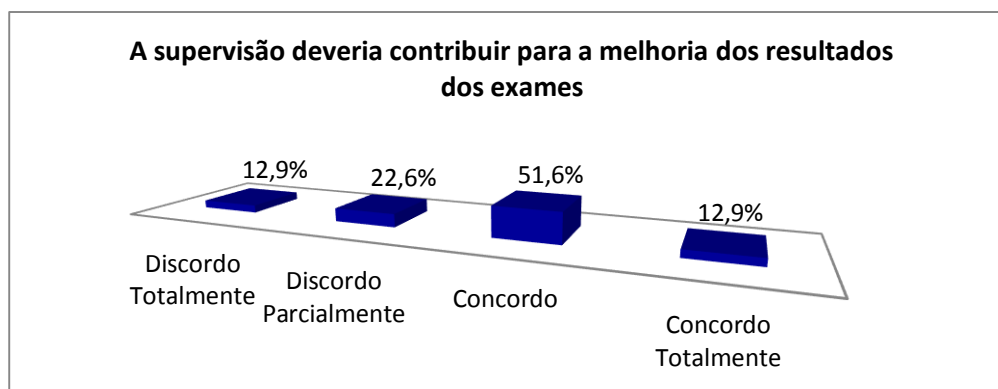
Mais uma vez se confirma que na grande maioria, os docentes não desejam que a supervisão tenha uma intenção de controlo, mas sim de partilha e cooperação.

Gráfico 57: Grau de concordância dos docentes inquiridos em relação à afirmação 18 h).



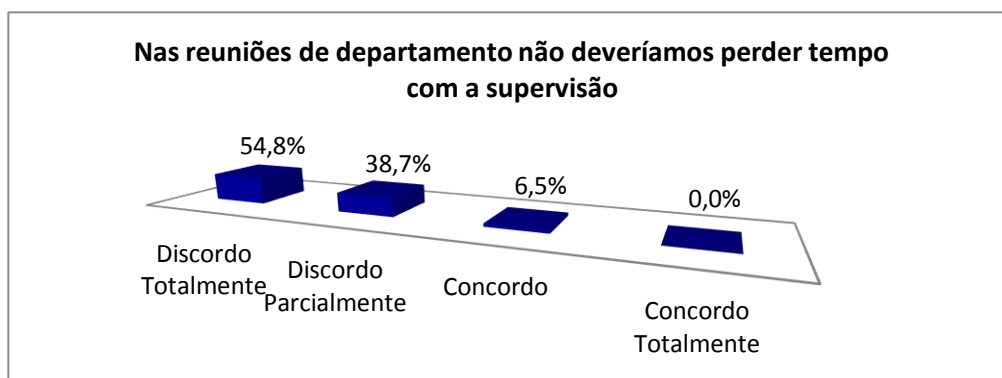
A grande maioria dos docentes inquiridos (87,1%) discorda, total ou parcialmente que a supervisão deva promover a alteração das práticas pedagógicas.

Gráfico 58: Grau de concordância dos docentes inquiridos em relação à afirmação 18 i).



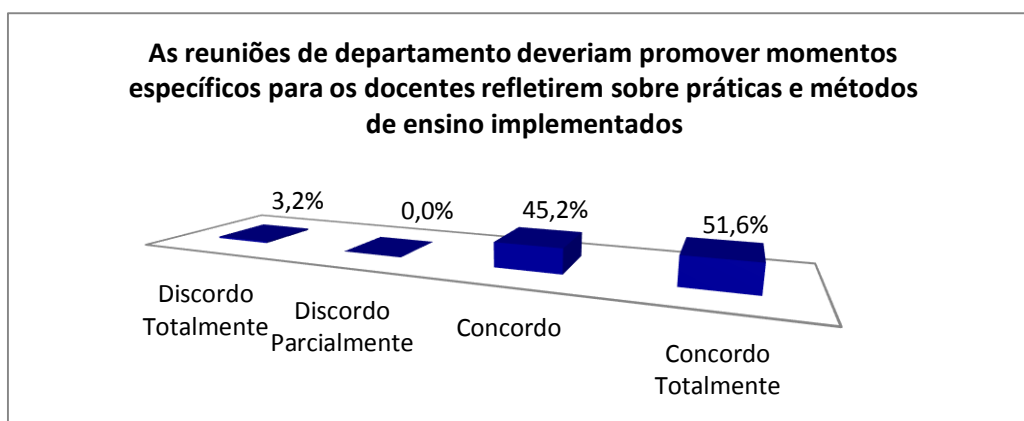
A maioria dos inquiridos concorda que a supervisão deveria contribuir para a melhoria dos resultados dos exames.

Gráfico 59: Grau de concordância dos docentes inquiridos em relação à afirmação 18 j).



Há uma discordância, total e parcial pela maioria dos docentes inquiridos (93,5%) à afirmação respeitante ao tempo perdido com a supervisão nas reuniões de departamento. A maioria dos docentes discorda que não se perca tempo com a supervisão nas reuniões de departamento.

Gráfico 60: Grau de concordância dos docentes inquiridos em relação à afirmação 18 k).



Analisando o gráfico acima exposto, verificamos que apenas 3,2% dos docentes discordam totalmente que as reuniões de departamento devam promover momentos específicos para os docentes refletirem sobre práticas e métodos de ensino implementados. Todos os restantes inquiridos concordam.

## Síntese Bloco VI

Relativamente à recetividade dos docentes quanto às características de uma supervisão dirigida ao desenvolvimento profissional dos docentes e a uma melhoria da qualidade do ensino, a grande maioria dos docentes da nossa amostra indica que a mesma deva ser

promotora de partilha e cooperação; assim como deva contribuir para a melhoria dos resultados dos exames.

Ainda expressam maioritariamente a vontade que o supervisor seja conselheiro e orientador e não um inspetor, nem que este exerça uma intenção de controlo.

Concordam que as reuniões de departamento devam promover momentos específicos para os docentes refletirem sobre práticas e métodos de ensino implementados. Contudo, discordam que a supervisão deva promover a alteração das práticas pedagógicas o que nos mostra uma incongruência de posições, na medida em que se há uma reflexão sobre as práticas e métodos de ensino implementados, poderá eventualmente provir uma alteração dessas práticas e métodos.

Os docentes da nossa amostra discordam que nas reuniões de departamento não devam perder tempo com a supervisão. Ou seja, eles entendem que discutir a supervisão nas reuniões de departamento não representa uma perda de tempo.

As opiniões dos docentes do 1º ciclo dividem-se em relação ao supervisor dever ser um professor de confiança que assista às aulas e aponte os pontos positivos e negativos, enquanto os docentes do 3º ciclo e secundário discordam que tal aconteça. Concordando que o supervisor deva ser um professor de confiança que assista às aulas e aponte os pontos positivos e negativos temos maioritariamente os docentes do 2º ciclo.

## Conhecimento de literatura no campo da supervisão

Para melhor perceber a fundamentação dos dados recolhidos no questionário procuramos perceber o conhecimento dos inquiridos em relação a autores de literatura relevante na área da supervisão.

Gráfico 61: Respostas dos docentes inquiridos à questão 19.



Quando questionados se conheciam literatura relevante na área da Supervisão, a maioria dos docentes inquiridos (80,6%) afirmaram não conhecer, e 19,4% responderam que conheciam.

Tabela nº 3: Frequência das respostas dos docentes à questão 19) a).

	Frequência	Percentagem
Isabel Alarcão	5	83,3%
Idália Sá Chaves	1	16,7%
Total	6	100,0%

Dos 6 docentes que afirmaram conhecer literatura relevante na área da supervisão, 5 deles (83,3%) identificaram Isabel Alarcão como autora, e um docente indicou Idália Sá Chaves.

Analisando a tabela nº 11 presente no anexo II podemos inferir que a média de pontuação global dada pelos docentes quanto à relevância da supervisão no desenvolvimento profissional dos docentes foi de 2,74, com um valor mais frequente de 3.

Como a relevância média seria de 2,5, no caso de uma distribuição uniforme de dados, podemos dizer que a forma como os docentes encaram a supervisão no que diz respeito à relevância no desenvolvimento profissional é positiva.

No caso da pontuação global da relevância da supervisão na melhoria da qualidade de ensino também o valor médio observado foi de 2,68, e um valor mais frequente de 3, novamente como no caso anterior.

Mais uma vez, como a relevância média seria de 2,5, no caso de uma distribuição uniforme de dados, podemos dizer que também é positiva a forma como os docentes encaram a supervisão no que diz respeito à sua relevância na melhoria da qualidade de ensino.

## **Conclusões**

Após a análise final do questionário aplicado ao agrupamento de escolas, podemos concluir que:

- Docentes inquiridos expressam maioritariamente uma opinião positiva acerca da supervisão;
- Docentes inquiridos na sua maioria encaram em termos teóricos a supervisão não como um aspeto avaliador, mas sim como um aspeto orientador, formativo, monitorizador, e que os apoia na formação e implementação de novas práticas pedagógicas;
- Ainda em termos teóricos, existe uma visão maioritariamente positiva da supervisão por parte dos docentes da nossa amostra, e como promovendo a melhoria das práticas pedagógicas. Essa melhoria é expressa pelos docentes em campos como:
  - Desenvolvimento profissional, autoconhecimento;
  - Promoção de partilha e cooperação;
  - Valorização da imagem;
- Docentes concordam que a supervisão regula e melhora o processo de ensino aprendizagem, contudo, não é uma realidade presente com momentos de reflexão nas reuniões de conselho de docentes e de departamento, assim como estes momentos não promovem mudanças de estratégias de ensino;
- Quanto à relevância da supervisão no desenvolvimento profissional dos docentes, estes concordam que esta melhora as práticas pedagógicas, regula e melhora o processo de aprendizagem, assim como promove o trabalho colaborativo;

contudo, manifestam discordância que a supervisão seja uma realidade nas reuniões de conselho de docentes com momentos de reflexão sobre a atividade docente, discordando também que estas reuniões promovam mudanças de estratégia de ensino;

- Para mais de metade dos docentes da nossa amostra, há um contributo positivo da supervisão na qualidade do ensino, traduzindo-se em:
  - contribuição para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas,
  - permitir aperfeiçoar as práticas educativas, promovendo a melhoria dos resultados escolares;
  - finalidade o sucesso dos alunos.
- Quando confrontados com a supervisão existente no agrupamento, os docentes discordam que a mesma tenha uma intenção de controlo e inspeção, o que vai de acordo à sua visão teórica sobre a mesma, e acreditam que a supervisão exista como apoio a avaliação (ADD);
- Grande parte dos docentes da amostra afirma também que o docente responsável pela observação de aulas promove encontros de reflexão de melhoria das práticas;
- Docentes têm uma opinião forte em relação à supervisão estar centrada na melhoria dos resultados. Consideram também na grande maioria a supervisão como um instrumento ao serviço da melhoria do ensino, e promotora de melhoria nas práticas pedagógicas;
- Associam determinadas vantagens à supervisão como a melhoria dos resultados dos alunos, e ainda como um instrumento promotor de momentos de trabalho colaborativo, assim como facilitador do trabalho dos docentes, mas não acolhem a ideia da sua inclusão dentro das aulas;
- Uma supervisão pedagógica desejável dirigida ao desenvolvimento profissional dos docentes e à melhoria da qualidade do ensino é para os docentes da amostra uma supervisão que:
  - É promotora de partilha e cooperação, e o supervisor é conselheiro e orientador, e não um inspetor;
  - As reuniões de departamento devem promover momentos específicos para os docentes refletirem sobre práticas e métodos de ensino implementados;
  - Não deve promover alterações nas práticas pedagógicas;

- Os docentes apresentam uma opinião positiva em relação à supervisão em diversas partes do questionário, contudo, no final quando confrontados com a possibilidade da supervisão vir a ser uma prática constante no agrupamento as opiniões dividem-se bastante, não havendo uma opinião latente de concordância com tal situação.

## ***5.2 Análise inferencial***

A análise descritiva, sendo importante, não permite tirar conclusões mais analíticas. O nosso objetivo implica também averiguar se é possível daí inferir acerca de correlações entre as variáveis que permitam um acréscimo de interpretação dos dados, nomeadamente através da aplicação de testes de hipóteses quanto a essas correlações. Os testes que foram utilizados encontram-se no anexo III. Estes foram os que melhor se coadunaram com o tipo de questões utilizadas e com os objetivos de pesquisa (quando aplicável).

### **Síntese da análise inferencial**

Tendo em conta todo o trabalho de campo efetuado com recurso ao questionário online, podemos desde já concluir que fatores como o grau de formação, a área de formação, o tempo de serviço, o tempo de serviço no agrupamento, a situação profissional, o grau de ensino, e o grupo disciplinar a que os docentes pertencem, não exercem influências que se possam considerar como estatisticamente válidas, nem a nível do entendimento do que é e em que consiste a supervisão, nem na perspetiva da relevância da supervisão no desenvolvimento profissional e na qualidade do ensino, nem ao nível das vantagens e desvantagens atribuídas à supervisão existente.

Aquilo que no entanto se pode concluir é que a forma como os docentes respondem a questões relacionadas com o significado da supervisão, a sua relevância no desenvolvimento profissional dos docentes, e a sua relevância na qualidade do ensino se encontram fortemente associadas à forma como estes manifestam a pontuação global atribuída à supervisão, quer no âmbito do desenvolvimento profissional, quer no âmbito da melhoria da qualidade do ensino.

Os valores de correlação fortes significam que os docentes demonstram coerência de respostas dos docentes no questionário, ou seja, foram coerentes quando responderam ao grupo de questões de forma isolada e de uma forma global.

Estes valores de correlação diretas e fortes (superiores a 0,6) significam também que os docentes não respondem de forma parcelar, mas contínua, encarando o processo da Supervisão como um todo, e que quando tendem a manifestar concordância (discordância) com uma dada questão, o seu comportamento perante as restantes questões tenderá a ir no mesmo sentido, pelo que se conclui que a hipótese 9 se verifica.

Existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de 1º ciclo e 2º ciclo, 3º ciclo, e secundário (Matemática), que se cifram em 0,739. Essas diferenças foram encontradas na questão respeitante à situação existente na escola, no âmbito da relação entre a supervisão e os departamentos. Assim, podemos inferir que os docentes do 1º ciclo têm uma visão menos positiva no que diz respeito à situação existente na escola no momento do questionário, na relação entre a supervisão e os departamentos, quando comparados com os docentes do 2º ciclo, 3º ciclo, secundário (Matemática).

Nas restantes questões, como todos os valores de prova observados foram superiores a 0,05, podemos inferir que existe evidência estatística suficiente para rejeitar a hipótese de existirem diferenças estatisticamente significativas dos docentes nas respostas às restantes questões consoante o grupo disciplinar a que pertencem.

Assim, conclui-se que de uma forma geral o grupo disciplinar a que os docentes pertencem não afeta a forma como estes encaram a supervisão, com a exceção já referida anteriormente. O desdobramento das análises que permitiram retirar tais conclusões encontra-se no anexo III.

### 5.3 Entrevista - Análise interpretativa do conteúdo

#### *Categoria: Perceção do conceito de supervisão*

A perceção é um processo ativo de organização e interpretação objetiva/subjectiva de informações sobre uma qualquer realidade que nos permite conhecer e integrar o mundo. É com ela que vamos comunicando e formando conceitos. Tomamos por base do nosso estudo as perceções dos sujeitos, isto é, pretendemos perceber o significado atribuído à supervisão na perceção dos cinco sujeitos que exercem lideranças. (ver Anexo V)

Os cinco entrevistados revelam perceções diferentes e há manifestamente diferenças entre os que têm e os que não têm formação específica no âmbito da supervisão.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	Entrevistados				
		E1	E2	E3	E4	E5
Perceção do conceito de supervisão	Intenção do controlo do trabalho docente	X	X			X
	Orientação das práticas pedagógicas	X		X		X
	Reflexão sobre as estratégias de ensino/Integração na escola	X	X	X	X	X
	Apoio formativo	X	X		X	
	Avaliação/Prestação de contas	X	X	X	X	X
	Abertura a novas práticas pedagógicas	X	X	X		X
	Falta de conhecimento do conceito	X	X			
	Formação inicial		X	X		
	Carácter informal		X	X		X
Ajuda dos docentes mais experientes		X	X		X	

#### *Intenção do controlo do trabalho docente*

Das afirmações da maioria emerge uma indefinição do conceito de supervisão. A perceção do conceito aparece em alguns entrevistados aliada a ideias dos modelos existentes de supervisão mas não é entendida por todos da mesma maneira e de forma clara. A ideia de inspeção/controlo é indissociável do conceito de supervisão. Esta é a opinião unânime da maioria. A direção recusa o termo supervisão no sentido de fiscalização que lhe é intrínseco.

#### *Orientação das práticas pedagógicas*

É consensual que a supervisão deveria ser acompanhamento, orientação num processo bilateral de construção. A maioria focaliza a orientação das práticas com momentos de reflexão como objetivo primordial do supervisor visando a sua melhoria.

### ***Reflexão sobre as estratégias de ensino/Integração na escola***

Os entrevistados com formação específica atentam nos três momentos importantes da supervisão: antes, durante e depois. Um entrevistado sem formação específica reduz a ação do supervisor a sugestões de melhoria. No entender da maioria, a observação de aulas acontece porque é obrigatória no processo de ADD.

Enquanto as lideranças intermédias focam os seus interesses num acompanhamento das práticas pedagógicas com vista ao desenvolvimento profissional e melhoria do ensino, a direção preocupa-se com um acompanhamento a nível organizacional de integração na política da Escola.

### ***Apoio Formativo***

Todos julgam necessária uma supervisão com carácter formativo sobre o processo educativo embora os coordenadores afirmem que os docentes veem a supervisão como uma auditoria um prestar de contas.

### ***Avaliação/Prestação de contas***

Não há consenso em relação à finalidade avaliativa. Uns entrevistados afirmam que a análise da ação implica uma monitorização, uma avaliação com o objetivo de contribuir para a melhoria do desempenho docente e não como elemento de mera inspeção ou controlo. Outros afirmam que o momento da ADD é um ato artificial com observância dos métodos utilizados apenas numa aula não se traduzindo por isso, na melhoria das práticas.

O elemento da secção de avaliação de desempenho docente e os avaliadores consideram que o processo de ADD no momento não contempla qualquer momento de reflexão contrariando a essência do próprio conceito de supervisão.

### ***Abertura a novas práticas pedagógicas***

É consensual a ideia da supervisão promover a abertura a novas práticas pedagógicas e novas perspetivas de ensino.

A diretora (E5) associa a ideia de acompanhamento com um enriquecimento mútuo e uma troca reconhecendo a necessidade da existência de alguém que lidera esse processo de acompanhamento. Na sua opinião o líder do acompanhamento desencadeia, dá

orientações e pistas, mas, não será um processo unilateral como é o de fiscalizar porque o acompanhamento implica uma didática, um diálogo, um enriquecimento mútuo.

### ***Falta de conhecimento do conceito***

Dois entrevistados, com formação na área da supervisão, reconhecem que há uma falta de entendimento/conhecimento por parte dos docentes em relação à função do supervisor e a falta de consciência dos mesmos em relação à intenção da supervisão na avaliação.

### ***Formação inicial***

A resistência dos professores à observação de aulas é justificada por um entrevistado pela falta de reconhecimento dos docentes pelas Ciências da Educação devido às diversas formações iniciais que implicam interpretações distintas no conceito de docência.

### ***Carácter informal***

A maioria reconhece e sobrevaloriza os momentos informais confundindo-os com a prática de supervisão.

### ***Ajuda dos docentes mais experientes***

Na generalidade reconhecem que a ajuda dos professores mais experientes é uma possibilidade para os mais novos se poderem socorrer, considerando-os verdadeiros momentos de supervisão, daí afirmarem que antigamente fazia-se mais supervisão do que se faz atualmente reconhecendo que era uma prática corrente.

Em síntese o conceito é percecionado pela globalidade como “complexo” e “aglutinador” daí que afirmem que em rigor todos os momentos da vida de um professor são de supervisão.

### **Categoria: Vantagens e desvantagens**

Da interpelação sobre as vantagens e desvantagens surge a grande diferença entre a supervisão na perspetiva organizacional pela diretora e na perspetiva pedagógica pelas lideranças intermédias.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	Entrevistados				
		E1	E2	E3	E4	E5
Vantagens e desvantagens	Orientação para integração na política da escola					X
	Promoção da escola como uma organização aprendente		X		X	X
	Avaliação				X	X
	Promoção de momentos de trabalho colaborativo	X	X		X	
	Não há vantagens/Desvantagens		X	X	X	X

#### ***Vantagens:***

##### ***Orientação para integração na política da escola***

A diretora (E5) reconhece como vantagem o “enquadrar” o professor na política da escola, dando a possibilidade de o orientar na sua integração.

##### ***Promoção da escola como uma organização aprendente***

As lideranças intermédias numa perspetiva de supervisão pedagógica atribuem como grande vantagem a promoção da escola como uma organização aprendente. Reconhecem que o feedback é o momento propício para o debate, discussão, reflexão sobre a prática à semelhança dos estagiários em que a troca de impressões sobre os materiais utilizados, é importante para conhecer os resultados da sua aplicabilidade numa melhoria das práticas.

##### ***Promoção de momentos de trabalho colaborativo***

A maioria considera vantajosa a promoção de momentos de trabalho colaborativo que facultam a articulação entre ciclos e o recurso das tecnologias, nomeadamente o moodle, é nomeado como a via rápida e eficaz de partilha de materiais.

A diretora (E5) e a entrevistada da SADD (E4) atribuem vantagens no primeiro processo de ADD principalmente pela participação e envolvência dos docentes na construção dos instrumentos de avaliação e pela obrigatoriedade do encontro do observador e observado, no próprio dia ou no dia seguinte.

### ***Desvantagens***

As mesmas reconhecem que a primeira experiência de avaliação de docentes teve inconvenientes na medida em que o avaliador sendo interno ou retirava a objetividade pois não “conseguia despir a camisola da amizade e do convívio” ou acrescentava sofrimento no momento da classificação principalmente quando havia a condicionante das cotas.

A maioria considera como maior desvantagem tal como é implementada, com o sentido de inspeção e controlo.

Há entrevistados que não conseguiram enumerar vantagens ou desvantagens afirmando que não há espaço para a supervisão no momento atual devido ao sentimento de confusão que se vive nas escolas.

### **Categoria: Supervisão existente no agrupamento**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	Entrevistados				
		E1	E2	E3	E4	E5
Supervisão existente no agrupamento	Promoção de encontros com o responsável pela observação de aulas visando a melhoria das práticas	X	X	X	X	
	Reflexão sobre a atividade docente nas reuniões de conselho de docentes	X			X	
	Processo burocrático e legislado	X	X		X	X
	Promoção de mudanças de estratégias de ensino	X	X	X	X	
	Abertura à repetição da experiência	X	X		X	
	Apoio á avaliação (ADD)	X	X	X	x	x
	Promoção da troca de materiais com vista a melhorar os resultados dos alunos/facilitar trabalho de pares	X	X	X	X	
	Resposta aos apelos dos professores que procuram uma melhoria efetiva dos resultados escolares	X	X	X	X	X
	Construção de materiais/Documentos nas reuniões de conselho de docentes	X	X	X	X	
	Contribuição para o desenvolvimento e crescimento profissional	X	X	X		X
Reuniões de departamento	X	X	X	X	X	

### ***Promoção de encontros com o responsável pela observação de aulas visando a melhoria das práticas***

A supervisão existente no agrupamento está unicamente relacionada com o processo de avaliação de docentes. Não é prática comum o coordenador de departamento ir à sala de aula com o sentido de observar e promover encontros que facultem a reflexão visando a melhoria das práticas.

Em relação à prática de observação de aulas, há consenso a nível das lideranças intermédias (E1, E2, E3) e elemento da SADD (E4) que raras vezes resultou na reflexão das práticas havendo quem não seja apologista dessa experiência.

### ***Reflexão sobre a atividade docente nas reuniões de conselho de docentes***

A reflexão sobre a atividade docente acontece apenas nas reuniões de conselho de docentes focada na análise dos resultados pois para as lideranças a análise a nível estatístico contribui para o conhecimento das turmas onde é necessário intervir.

A ausência da reflexão nos restantes departamentos é justificada por uma entrevistada como uma falta de perspetiva dos respetivos coordenadores pois segundo a mesma não é encarada como uma necessidade.

### ***Processo burocrático e legislado***

A maioria considera que sendo um instrumento de controlo não tem cariz formativo por excelência. Considera que a supervisão existente é um processo burocrático e legislado traduzido na observação estruturada com objetivos concretos focada no desempenho do professor.

É reconhecido que a legislação limita o papel do supervisor pois o atual modelo não prevê feedback.

A supervisão existente no agrupamento é, na perspetiva dos sujeitos, apenas a que resulta da avaliação de docentes e resume-se tal como refere a diretora a um ato burocrático de cumprimento obrigatório.

### ***Promoção de mudanças de estratégias de ensino***

Há consenso sobre a pouca relevância da observação de aulas na avaliação docente afirmando que não é promotora de alterações de práticas pedagógicas pois apenas introduz períodos de maior agitação, não acrescentando nem retirando nada, em termos de qualidade de ensino.

Os momentos formais de articulação sendo transversais aos diferentes ciclos de escolaridade promovendo o trabalho em equipa são encarados pela globalidade como de supervisão, uma vez que são tratados muitos aspetos desde a programação anual, à planificação, aos critérios de avaliação que são considerados elementos importantes da ação pedagógico-didática e de desenvolvimento qualitativo da organização escolar.

### ***Abertura à repetição da experiência***

A maioria dos coordenadores reconhece a existência de pessoal com formação na área da supervisão mas aponta a falta de prática, a conceção aliada ao medo que o processo de avaliação causou como impedimentos à abertura de uma cultura de pedido intencional de ajuda com vista à reflexão da prática.

Há unanimidade, por parte das lideranças do agrupamento no reconhecimento da existência da supervisão/observação de aulas com cariz avaliativo e apenas na vertente da avaliação externa, com o objetivo da classificação do docente não contribuindo para o desenvolvimento profissional pois como alude a diretora a ADD não tem esse preceito. “Não me parece correto este modelo. Eu não gosto deste modelo de avaliação de desempenho que existe não para acompanhar mas para fiscalizar, um apontar de dedo. Vai mais longe e afirma que o “defeito profissional” de tendencialmente ver o que está mal esquecendo o elogio, afasta do verdadeiro objetivo da supervisão que é o de ajudar os professores.

### ***Apoio à avaliação (ADD)***

Há unanimidade, por parte das lideranças do agrupamento no reconhecimento da existência da supervisão/observação de aulas com cariz avaliativo e apenas na vertente da avaliação externa, com o objetivo da classificação do docente não contribuindo para o desenvolvimento profissional pois como alude a diretora a ADD não tem esse preceito. Este modelo de avaliação de desempenho existe não para acompanhar mas para fiscalizar.

### ***Promoção da troca de materiais com vista a melhorar os resultados dos alunos/facilitar trabalho de pares***

Todos os coordenadores salientam a partilha de materiais como uma forma de facilitar o trabalho dos pares com vista à melhoria dos resultados escolares dos alunos. Reconhecem a existência no agrupamento de uma “herança forte ” de um ensino exigente e de proporcionar aos alunos aprendizagens significativas comparativamente a outros agrupamentos do concelho.

### ***Resposta aos apelos dos professores que procuram uma melhoria efetiva dos resultados escolares***

Em relação a respostas aos apelos dos professores que procuram uma melhoria efetiva dos resultados escolares, todos acreditam que não sendo a supervisão uma prática

implementada, surgem medidas de apoio nomeadamente projetos, planos de acompanhamento pedagógico, o apoio educativo, tutorias, salas de estudo, o uso do moodle e o trabalho colaborativo. A diretora (E5) aponta uma prática na sala de aula e com intervenção direta nos alunos, já corrente no agrupamento, que é a coadjuvação com resultados muito positivos junto dos alunos com maiores dificuldades e em turmas numerosas.

### ***Construção de materiais/Documents nas reuniões de conselho de docentes***

Os coordenadores de Português e Matemática (E2, E3) manifestam uma dificuldade no cumprimento do seu desempenho que é a falta de envolvimento de todos os docentes no trabalho colaborativo de construção de materiais pois há os que julgam que é obrigação de quem coordena a elaboração dos trabalhos e a colocação à disposição de todos.

A coordenadora de português para caracterizar a postura da maioria dos docentes do seu departamento usa uma expressão de Saramago em Memorial do Convento “levados a receber” pois no seu entender não tem uma atitude pró-ativa. Esta perceção não é partilhada pelo coordenador do 1º ciclo (E1) que reconhece que se evoluiu muito e há colaboração dos docentes do seu departamento na produção de materiais.

A representante da SAAD (E4) afirma que no primeiro momento de avaliação os docentes participaram na construção dos instrumentos de observação de aula e no seu entender foi a parte mais formativa de todo o processo, pois explica que o momento de avaliação não pode ser uma “amostra de aula de tecnologia” onde não há muito a fazer.

### ***Contribuição para o desenvolvimento e crescimento profissional***

Todos os coordenadores de departamento quando interpelados sobre a contribuição da supervisão existente no agrupamento para o desenvolvimento e crescimento profissional, sem reservas negam pois ela não é encarada como formação, daí não ajudar ao desenvolvimento pedagógico ou à melhoria da qualidade de ensino. Todos são unânimes em reconhecer que não existindo momentos de consciencialização dos aspetos a melhorar não haverá oportunidade de crescimento profissional e pessoal.

### ***Reuniões de departamento***

Os momentos de reflexão, como refere a coordenadora de Português são a nível “macro”, nas reuniões de departamento e da análise dos resultados da avaliação dos alunos resulta uma série de propostas de estratégias.

Na opinião da diretora, estas reuniões quinzenais são as mais importantes e visam introduzir uma política de diálogo, de acompanhamento, de enriquecimento mútuo e de partilha sob a supervisão do coordenador que muitas vezes tem de se socorrer de um delegado de grupo da área específica.

A ajuda ao coordenador afirma a diretora é sempre prestada por alguém mais antigo na escola, com experiência e em quem se reconheça alguma qualidade de forma a garantir essa supervisão de acompanhamento do conteúdo da disciplina, das matérias, dos programas e se os testes estão a ser devidamente enquadrados, com os objetivos da escola. Na opinião da coordenadora de Português, por vezes, a ajuda dos professores mais experientes acontece por carolice de quem está à frente das coordenações, direções, extra legislação, extra decreto, mas hoje é sentida como uma manifestação de incompetência e reconhece que os professores têm de assumir as suas próprias fragilidades para conseguir evoluir. Para esta coordenadora a formação dos agrupamentos, junção de escolas não foi um “óbice” mas uma mais-valia à supervisão proporcionando a articulação entre ciclos o que não era possível anteriormente.

**Categoria: Conhecer a relevância da supervisão no desenvolvimento profissional**

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	Entrevistados				
		E1	E2	E3	E4	E5
Conhecer a relevância da supervisão no desenvolvimento profissional	Melhoria das práticas pedagógicas	X	X	X	X	
	Aperfeiçoamento das práticas educativas através do feedback do supervisor	X	X		X	X
	Trabalho colaborativo		X			X

***Melhoria das práticas pedagógicas***

A generalidade dos inquiridos conhece a relevância da supervisão no desenvolvimento profissional sobretudo no aperfeiçoamento das práticas educativas através do feedback do supervisor e numa dimensão formativa.

Como assegura a coordenadora de 1º ciclo era importante existir no agrupamento a possibilidade de alguém com experiência observar as aulas e poder propor novas práticas, metodologias para melhorar e enriquecer o processo ensino aprendizagem.

A coordenadora de Português afirma que paradoxalmente o professor está a perder bons hábitos na ação pedagógica uma vez que o professor deixou de ter o papel que tem por inerência que é o de guiar os alunos no acesso ao conhecimento.

### ***Aperfeiçoamento das práticas educativas através do feedback do supervisor***

A mesma coordenadora reconhece ainda que o professor poderá ou não aperfeiçoar as suas práticas dependendo da forma como o supervisor operacionaliza o modelo. No seu entender se houver por parte do avaliador externo vontade de contribuir para a melhoria do desempenho docente, para a melhoria das práticas, para o desenvolvimento profissional é sempre possível mas reafirma a necessidade da vontade do avaliador como condicionante pois entende que o modelo em si não oferece.

O elemento da SADD (E4) vai ao encontro desta linha de pensamento afirmando que se o objetivo é que se melhore, mesmo no processo de avaliação, é necessário elogiar e ver os pontos fortes. Esta opinião é partilhada pela diretora que acredita num momento de reflexão e partilha, à posterior, ser indispensável para ajudar a evoluir.

### ***Trabalho colaborativo***

O trabalho colaborativo será sempre uma experiência de enriquecimento onde todos (docentes e alunos) beneficiam. A coordenadora de Português recorrendo a uma expressão de linguagem popular “ a necessidade aguça o engenho” acredita que à medida que precisamos uns dos outros, essa partilha vai surgindo com maior espontaneidade e com maior sistematicidade. Afirma ainda que na realidade é necessário o confronto com as dificuldades, para percebermos a importância deste trabalho colaborativo. Lembra que há uma tradição de trabalho de equipa que é uma prática, no Agrupamento, muito incentivada pela estrutura diretiva da Escola.

Da análise a esta categoria verifica-se uma diferença nas respostas dadas pelos coordenadores com e sem formação. A E3, sem formação, acredita que nos momentos informais mais do que nos formais, os docentes conseguem melhorar as práticas pedagógicas.

A maioria assegura que é necessário chegar a um caminho de partilha e de construção.

**Categoria: Conhecer a relevância da supervisão na melhoria da qualidade de ensino**

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	Entrevistados				
		E1	E2	E3	E4	E5
Relevância da supervisão na melhoria da qualidade de ensino	Regulação e melhoria do processo ensino aprendizagem	X	X		X	X
	Interferência positiva na qualidade de ensino e nos resultados dos exames	X	X		X	X
	Melhoria dos resultados escolares	X	X	X	X	X
	Imagem do professor		X			X

***Regulação e melhoria do processo ensino aprendizagem***

Todos os entrevistados relacionam a supervisão com a melhoria da qualidade de ensino. Nesta categoria mais uma vez a E3, sem formação específica, limita-se a ligar a melhoria da qualidade de ensino com os resultados escolares, apontando o trabalho colaborativo como fator primordial reconhecendo e usando palavras suas, tudo resulta “desde que aproveitem...aquilo que os outros fornecem, aquilo que ensinam e que acham que é bom para pôr em prática.”

***Interferência positiva na qualidade de ensino e nos resultados dos exames***

Quando interpelados sobre a interferência positiva na qualidade de ensino e nos resultados de exame a maioria refere os exames como uma forma de aferir critérios que permite ter uma visão equitativa da ação docente. Apontam alguns pontos de subjetividade intrínsecos aos exames nomeadamente o valor dos rankings, a mudança anual dos critérios de correção que não permitem fazer um estudo sério que permita fazer uma leitura aprofundada dos resultados dos exames.

A diretora estabelece uma relação entre os resultados dos exames e o trabalho do professor. Acredita que o professor perante os resultados de exame reflete sobre o que fizeram os alunos e não estando muito confiante da sua contribuição para a melhoria das suas práticas acredita que ajuda à sistematização das mesmas. Com o tempo acredita que vai traduzir-se no trabalho que o professor vai fazer na sala de aula. É sua convicção que os professores fazem tudo para conseguir que os seus alunos sejam os melhores.

***Melhoria dos resultados escolares***

As entrevistadas, com formação específica, de facto concordam que a supervisão possa influenciar direta e positivamente os resultados pois poderia impor um maior empenho

do professor, a implementação de novas estratégias o que só poderia traduzir em melhores resultados escolares.

### ***Imagem do professor***

A coordenadora de Português confessa que hoje ser professor em Portugal é “uma má signa” e os docentes se sentem desmotivados e maltratados por aqueles que em princípio não o deveriam fazer, principalmente alunos e encarregados de educação. No seu entender esta será uma condicionante à melhoria da qualidade de ensino.

Este desabafo é partilhado pela diretora que reconhece a necessidade dos professores serem respeitados para terem outra atitude. Este respeito deveria, no seu entender, partir do Ministério da Educação que afirma não os respeitar absolutamente nada.

### **Categoria: Constrangimentos**

Os constrangimentos, categoria muito valorizada por todos os entrevistados, surgiram numa tentativa de justificar a ausência / dificuldade de implementação da Supervisão no Agrupamento.

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	Entrevistados				
		E1	E2	E3	E4	E5
Constrangimentos	Sistema	X	X	X	X	X
	Burocracia	X				X
	Falta de tempo	X	X	X	X	X
	Legislação	X	X		X	X
	Resultados da avaliação		X		X	
	Papel da Escola nos dias de hoje		X		X	X
	Excesso de alunos por turma		X	X		X
	Excesso de assuntos nas reuniões	X		X	X	
	Falta de recursos humanos	X				
	Resistência dos professores	X	X	X		X
	Avaliação docente	X	X		X	X
	Excesso de trabalho	X	X	X		X
	Instabilidade do corpo docente		X			X
	Formação dos agrupamentos		X	X	X	X
	Cansaço dos docentes/Falta de entendimento		X		X	X
	Mudanças nos currículos		X			X
Inexistência de um horário específico	X	X				

### ***Falta de tempo***

A falta de tempo é referida por todos e várias vezes ao longo das entrevistas. Os líderes apontam como grande condicionante o tempo ocupado com “tarefas menos nobres” e

“papéis para preencher” e a inexistência de um horário específico para os coordenadores se dedicarem a essa área.

Na opinião da diretora, a falta de tempo impede a consolidação da prática da partilha e está relacionada com a indisponibilidade para pensar nessas tarefas. Aliado a esta condicionante refere o grupo díspar de interesses dos alunos que por falta de tempo, o professor não consegue atender.

A opinião da E4 contrasta com os pontos de vista das restantes entrevistadas porque afirma que se perde tempo com assuntos que no seu entender não são oportunos nomeadamente as informações sobre legislação. Afirma que é preciso alguém que dê rumo pois há boa vontade de alguns professores mas “começa a perder-se a linha, o fio”.

### ***Sistema/ Legislação/ Resistência dos professores / Excesso de trabalho***

A maioria faz referência ao sistema, ao excesso de legislação, à resistência dos professores e ao excesso de trabalho como grandes fatores de constrangimento.

Em relação ao sistema, os coordenadores de 1º ciclo e de Português dos restantes ciclos, ambos com formação na área da supervisão veem como grande entrave as reformas sucessivas que o Ministério tem feito que resultam na produção de legislação que nos chega diariamente à escola e que é humanamente impossível de ler e de refletir.

Refere a coordenadora de Português ser necessário parar e avaliar as reformas efetuadas. Aponta ser necessário fazer uma reestruturação de base para realizar um trabalho sério, sólido e de continuidade para que o próprio sistema deixe de exercer tensão sobre os alunos que os afasta do verdadeiro sentido da escola que é a reconstrução dos conhecimentos.

O elemento da SADD vai mais longe afirmando que o ensino “não é compaginável com as legislaturas”, “ não se podendo mudar de quatro em quatro anos conforme “as campanhas eleitorais e conforme a ideologia”. Acrescenta que “tem de haver um acordo de regime” para haver estabilidade nas escolas.

A diretora menciona a falta de investimento por parte do ministério no sentido de ajudar a implementar a supervisão pedagógica para que não seja apenas um ato administrativo, de fiscalização. No seu entender é necessário haver por parte do ministério a concessão de algumas prerrogativas porque os professores estão sobrecarregados com excesso de turmas com um número excessivo de alunos, com um horário muito sobrecarregado. Reforça a necessidade de se fazer um caminho no ensino.

A coordenadora de 1º ciclo e que exerce simultaneamente funções de avaliadora refere a obrigatoriedade de seguir as orientações do modelo instituído limitando-se a observar a aula e a preencher as grelhas previstas.

Na opinião do elemento do SADD a legislação limita tudo e todos estamos condicionados por ela. Há sempre uma margem de liberdade (E2) uma forma de contorná-la (E4) porque há coisas que não se fazem por decreto e seria necessário, no entender da coordenadora de Português, fazer sentir aos professores da mais-valia da avaliação pois assegura que nenhum modelo implementado o conseguiu provar.

A diretora faz um apelo à estabilidade referindo que “neste momento era importante que o nosso ministério nos deixasse assentar, nos deixasse segurarmo-nos”. No seu entender, estas constantes alterações obrigam à construção de documentos novos que têm uma curta aplicação e duração. Reafirma que é necessário estabilizar a legislação, estabilizar os programas, estabilizar as metas. Para esta líder urge uma estabilização no sentido de todos perceberem o que se pretende com a Escola e de haver tempo para se pensar, refletir e articular.

A resistência dos professores é apontada pela maioria como impedimento à prática da supervisão. Essa resistência está associada a vários fatores: à falta de conhecimento do real sentido da supervisão nomeadamente a nível da formação; ao facto do professor considerar a sala de aula o seu domínio exclusivo; à confusão instalada pelo primeiro modelo de avaliação onde muitos professores associaram esta prática ao estágio e que não foi aceite por considerarem ter ultrapassado essa fase; à dificuldade de a maioria dos professores pensarem que não deviam ser avaliados.

A diretora reconhece que “os professores têm de saber baixar as barreiras”, que será necessário fazer uma reforma de mentalidades para que o supervisor seja visto como um colaborador e não como um fiscal.

### ***Formação dos Agrupamentos***

Enquanto diretora do Agrupamento reconhece que a junção de várias escolas acarretou a formação de um grupo de coordenação mais numeroso e diversificado, o que no seu entender dificulta o desempenho do coordenador pois muitas vezes coordena docentes de diferentes áreas e tem delegar funções num especialista da área. Este ponto de vista é sentido da mesma forma pela coordenadora de Matemática que admite ser difícil o trabalho na reunião quando o mesmo professor tem anos diferentes. A opção passa muitas

vezes por trabalhar um ano em cada reunião daí afirmar que os momentos formais são menos rentáveis do que os informais.

A maioria sente que a nível do agrupamento se atravessa uma fase de ajuste pois alegam não ser fácil juntar escolas com espaços físicos distintos, com culturas distintas com modos de fazer, de estar, de refletir diferentes. (E4)

A coordenadora de Português reconhece que sentiu estes entraves no seu departamento assegurando que a formação do Agrupamento não foi fácil porque cada escola tem a sua identidade, mas garante que abriu a possibilidade de se articular por ciclos o que foi uma mais-valia para todos.

### ***Papel da escola nos dias de hoje/ Cansaço dos docentes***

A maioria aponta a indefinição do papel da escola nos dias de hoje e o cansaço/desinteresse dos docentes como dois elementos constrangedores à supervisão. Hoje não interessa aos alunos ou pais o que se aprende, o que se ensina, há preocupações como as notas dos alunos que são transversais à sociedade. A coordenadora de Português recorre a um velho ditado chinês “Se vires um homem com fome não lhe dês de comer, ensina-o a pescar” para explicar que hoje não se aplica ao ensino e não faz sentido para os alunos que frequentam a escola.

A diretora seguindo esta linha de pensamento afirma que a escola é a “corrida de espíritos” espaço de os ajudar a crescer e que a instabilidade/insegurança instalada não lhes dá essa oportunidade.

Confessa ainda que do contacto com líderes de outros Agrupamentos constata que as pessoas estão saturadas, cansadas, desmotivadas, discurso que se estende a nível nacional que serão certamente causadores de impedimento à reflexão, desenvolvimento e capacidade de partilha.

### ***Outros constrangimentos apontados***

Da análise a esta categoria, não prevista aquando a realização das entrevistas, foram apontados, muitos outros fatores, como constrangimentos à prática da supervisão mas referidos pontualmente pelos entrevistados: a burocracia, resultados da avaliação externa, excesso de alunos por turma, excesso de assuntos nas reuniões, falta de recursos humanos, instabilidade do corpo docente, mudança no currículo e inexistência de um horário específico.

**Categoria: Abertura à implementação da supervisão desejável**

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	Entrevistados				
		E1	E2	E3	E4	E5
Abertura à implementação da supervisão desejável	Prática constante no agrupamento	X	X		X	X
	Aceitação do supervisor conselheiro e orientador	X		X		X
	Adesão à supervisão com carácter formativo	X	X	X	X	X
	Sugestões apresentadas	X				X
	Outras ideias emergentes					X

***Prática constante no agrupamento***

Quando interpelados sobre a implementação da prática constante no agrupamento todos manifestam abertura pois consideram que a supervisão iria favorecer a melhoria das práticas, favorecer o ensino, promover aulas com maior qualidade, com mais recursos, com mais materiais, enfim com mais empenho por parte dos professores.

A maioria admite que a prática da supervisão não deve ser imposta e não deve estar ligada à classificação mas sim a uma orientação.

A diretora admite que o coordenador de departamento pode desempenhar o papel de supervisor e a ideia que emerge é que este poderia entrar na sala de aula com o intuito de ajudar mas acredita que é necessário desenvolver outro tipo de mentalidades. Reforça ainda que não pode ser imposta porque dessa forma pode não funcionar. Acredita que há necessidade de conhecer as pessoas para saber o que cada um pode dar e onde se sente mais à vontade para poder evoluir.

***Adesão à supervisão com carácter formativo***

A direção e lideranças intermédias são unânimes na admissão da implementação da Supervisão com carácter formativo. Vontade da parte destas estruturas existe mas reconhecem que como qualquer processo formativo, a supervisão deve ser contínua. No entender da coordenadora de Português, a abertura da sala de aula ao supervisor seria o verdadeiro momento de formação e enriquecedor pelo feedback do avaliador interno, o coordenador de departamento, com formação específica, recursos existentes no agrupamento.

***Aceitação do supervisor conselheiro e orientador***

A maioria acredita na possibilidade de aceitação de um supervisor conselheiro e orientador e na adesão à prática de supervisão pois sendo a crítica positiva e construtiva que aconselhe e apresente sugestões, os professores facilmente aderirão. O diretor afirma

haver necessidade do coordenador ter mais tempo e ser obrigatório ir à sala de aula quando achar conveniente.

A diretora admite que o supervisor deve ser alguém em quem os docentes ouçam, respeitem e a quem reconheçam mérito, daí ser importante a escolha dos coordenadores de departamento.

A coordenadora de 1º ciclo é apologista da prática da supervisão no processo de avaliação mas sugere a existência de um sistema que não seja penalizador e que não esteja limitado pelos percentis pois só desta forma incidirá sobre a promoção de práticas inovadoras.

### ***Sugestões apresentadas***

Na sua opinião seria fácil a introdução desta prática formativa no agrupamento, porque existe pessoal com formação para poder constituir uma equipa pedagógica e conceber um projeto e também porque a direção é atenta e disponível.

A diretora acredita num projeto de voluntariado a implementar, em cada grupo disciplinar, no próximo ano, onde um ou dois professores aceitasse a entrada do coordenador de departamento na sala de aula. Acredita ser possível alargar à posterior essa prática e tornar-se uma prática regular e natural. Afirma ser esta a pretensão da Inspeção Geral da Educação mas que da sua experiência, julga que não deve ser de carácter obrigatório pois alude que o coordenador tem de estar preparado para saber o que vai fazer e o que vai orientar reconhecendo não ser fácil ser supervisor. Daí ter um projeto neste âmbito mas “entrar pelo campo de voluntariado”.

### ***Outras ideias emergentes***

A coordenadora de Português afirma que o agrupamento não faz mais porque no seu entender existe um grande constrangimento que é a forma de pensar o ensino, a educação. Reconhece que os professores que na sua maioria amam a profissão fazem supervisão. Reforça a ideia de que esta prática tem muito de paixão porque quem a faz não é por ser incentivado a fazê-la, mas fá-la por carolice, por paixão. Confessa que quando fez o mestrado, elaborou o portefólio crítico, uma experiência rica que considera impraticável com turmas de vinte e oito alunos.

Ainda no final da entrevista, a diretora desabafa afirmando ter pena de estarmos sempre a sofrer com as mudanças no ensino mas ainda não perdeu a esperança de fazer “coisas bonitas” acreditando ser possível fazê-las, um dia.

#### **5.4 Triangulação**

A triangulação é um procedimento que permite a comparação dos dados obtidos, através de duas ou mais fontes, relativos ao mesmo acontecimento, a fim de aumentar a fiabilidade da informação. Segundo Yin (2005), a vantagem da utilização de fontes múltiplas de evidência está no desenvolvimento de “linhas convergentes de investigação” enquanto processo de triangulação de dados. Nas palavras deste autor, “qualquer descoberta ou conclusão num estudo de caso provavelmente será mais convincente e acurada se baseada em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa” (Yin, 2005, p. 126).

Nesta investigação utilizaram-se os seguintes tipos de triangulação, em função da procedência da informação:

- Triangulação de dados provenientes de diferentes técnicas: questionário online e entrevista;
- Triangulação de dados procedentes de diferentes participantes: docentes de diferentes níveis de ensino, coordenadores de departamento, elementos da SAAD e diretora do agrupamento;

Partindo da análise dos resultados obtidos e procurando confrontá-los entre si, destacamos as seguintes inferências relativamente aos objetivos do nosso trabalho:

##### **➤ *Perceção do conceito de Supervisão***

Todos os docentes, de uma forma geral, independentemente do nível de ensino a que pertence e da área disciplinar que leciona, experienciaram ser observados em sala de aula ao longo da sua carreira, em situações diversas: avaliação de desempenho, estágio, situações informais de trabalho colaborativo, formação inicial, formação contínua assim como, embora em menor número, foram observados em situação de inspeção e coadjuvação. A maioria dos docentes ficaram satisfeitos ou muito satisfeitos nas diversas situações. Registam-se alguns casos de pouca satisfação na observação de aulas na formação inicial, no estágio e na inspeção mas é no contexto da avaliação de desempenho que se encontra um grau de insatisfação. As experiências de maior satisfação são as situações informais de trabalho colaborativo e na coadjuvação.

Nas perceções manifestadas estão subjacentes intenções distintas: o ideal e o real ou o desejável e o existente.

Nas entrevistas há claramente uma diferença na opinião das lideranças com formação específica na área da supervisão, na forma como a entendem. Emerge uma indefinição do conceito de supervisão por parte dos líderes sem formação, apesar de todos os docentes aliarem o conceito aos ideais dos modelos de supervisão existentes. É conotada com um cariz de inspeção e controle pelas lideranças o que contrasta com os resultados dos Docentes auscultados através do questionário.

Relativamente às funções supervisivas, a maioria aceita a dimensão formativa, que é inexistente no atual modelo de avaliação, único momento de supervisão implementado no Agrupamento e que está legislado. Nem sempre se traduzem na melhoria das práticas pois é apenas um momento “artificial” que apenas reflete os métodos usados naquela aula. Docentes e lideranças consideram a supervisão apenas como uma possibilidade ao desenvolvimento profissional pois a alteração não é feita de imediato e exige uma incidência sobre o processo.

É relevante salientar que os docentes de 1º e 2º ciclos concordam maioritariamente que a supervisão seja um instrumento ao serviço da melhoria de ensino, enquanto os docentes de 3º ciclo e secundário discordam. De realçar que enquanto os inquiridos do 3º ciclo concorde que seja um processo burocrático a grande maioria dos restantes ciclos discorda. O conceito é percecionado pela maioria como “complexo” e “aglutinador” daí afirmarem que em rigor todos os momentos da vida do professor são de supervisão.

#### ➤ *Vantagens e desvantagens*

Existem visões diferenciadas em relação às vantagens e desvantagens: supervisão numa perspetiva pedagógica (docentes e lideranças intermédias) e supervisão numa perspetiva organizacional (diretora do agrupamento).

A maioria atribui como vantagens a promoção de uma escola aprendente quando permite um feedback, uma reflexão, um debate sobre a prática à “semelhança dos estagiários”. A promoção de momentos de trabalho colaborativo, a maior utilização das tecnologias, nomeadamente o moodle para partilha de materiais são consideradas enriquecedoras da prática pedagógica.

A coordenadora de Português com formação específica na área da supervisão acredita que nas escolas se vive um momento de grande confusão onde não há espaço para a supervisão.

A supervisão existente no agrupamento está unicamente relacionada com o processo de avaliação de desempenho. Não é prática comum o coordenador de departamento ir à sala

de aula com o sentido de observar e promover encontros que facultem a reflexão visando a melhoria das práticas.

Há consenso a nível das lideranças que consideram que tal como é implementada, com o sentido de inspeção e controlo, sem cariz formativo é a maior desvantagem. A observação de aulas não promoveu qualidade de ensino mas introduziu períodos de maior agitação, de maior trabalho. Este é um processo burocrático traduzido na observação estruturada com objetivos concretos focada no desempenho do professor que dará o feedback de acordo com os parâmetros legislados. É reconhecido que a legislação limita o papel do Supervisor.

#### ➤ **Relevância da supervisão no desenvolvimento profissional**

As perspetivas dos docentes e lideranças, neste ponto, mais uma vez se dividem entre o que seria desejável e o que é real. Todos têm uma opinião concordante quanto à importância da supervisão na melhoria do processo ensino aprendizagem contudo negam a existência de momentos formais de supervisão que poderiam ocorrer nas reuniões de conselho de docentes ou de departamento. Daí todos os coordenadores quando interpelados sobre a contribuição da supervisão existente no agrupamento no desenvolvimento profissional, sem reservas negam porque no entender dos mesmos não é encarada como formação e não existem momentos de consciencialização dos aspetos a melhorar ou de oportunidade de crescimento profissional.

É importante salientar que os docentes de 2º ciclo concordam que os momentos de avaliação nas reuniões de departamento promovem mudanças de estratégias de ensino, enquanto os do 1º ciclo discordam. No que concerne aos docentes de 3º ciclo e secundário as opiniões dividem-se, não existindo uma harmonia de opiniões.

Em relação à possibilidade de o supervisor ser um professor de confiança que assista às aulas e aponte os aspetos positivos e negativos, as opiniões dos docentes do 1º ciclo dividem-se, enquanto os do 3º ciclo e secundário discordam que tal aconteça. Demarcando-se desta posição os docentes do 2º ciclo concordam maioritariamente.

A maioria assegura que é necessário um caminho de partilha e construção com a envolvimento e participação de todos para a supervisão ter um contributo favorável no desenvolvimento profissional e consequentemente na melhoria de ensino.

É reconhecida uma tradição de trabalho de equipa que é uma prática no agrupamento muito incentivada pela direção mas não como estratégia de supervisão que vise o desenvolvimento profissional.

➤ **Relevância da supervisão na melhoria da qualidade de ensino**

Docentes e lideranças relacionam a supervisão com a melhoria da qualidade de ensino, considerada por uns como melhoria dos resultados escolares dos alunos e por outros como o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas com a finalidade do sucesso dos alunos. Uma percentagem grande de docentes discorda que a supervisão interfira positivamente na qualidade de ensino e nos resultados dos exames, o que mostra uma incongruência de opiniões, nomeadamente quanto ao que entendem por qualidade de ensino que aparece dissociada das práticas e a sua melhoria. O mesmo acontece com os docentes de 3º ciclo que concordam maioritariamente que a supervisão procura a melhoria dos resultados escolares mas discordam também maioritariamente que a mesma interfira na qualidade de ensino e nos resultados dos exames.

A diretora afirma que a finalidade será sempre a melhoria dos resultados porque no seu entender a escola não tem outro projeto que não seja o benefício dos alunos. É sua convicção que os docentes fazem tudo para conseguir que os alunos sejam os melhores.

➤ **Constrangimentos**

As lideranças constataam que os docentes se sentem desmotivados, maltratados por alunos, encarregados de educação e reconhecem a necessidade de serem respeitados pelo ministério da educação.

São inúmeros os constrangimentos enumerados no decurso das entrevistas para justificar a ausência ou a dificuldade de implementação da supervisão no agrupamento. A maioria aponta falta de tempo, sistema, legislação, resistência dos professores, avaliação docente, excesso de trabalho, formação de agrupamentos, cansaço e desinteresse dos professores, papel da escola nos dias de hoje, excesso de alunos por turma, excesso de assuntos nas reuniões; uma minoria menciona a burocracia, resultados da avaliação, a falta de recursos humanos, instabilidade do corpo docente, mudanças nos currículos, inexistência de um horário específico.

➤ **Abertura à implementação da prática de supervisão no agrupamento**

Docentes e líderes apresentam uma opinião positiva em relação à supervisão mas quando confrontados com a possibilidade da supervisão vir a ser uma prática constante no agrupamento, as opiniões dividem-se bastante não havendo concordância com tal posição.

A direção e as lideranças intermédias admitem a implementação da supervisão com caráter formativo como o contributo à melhoria das práticas e à promoção de aulas com maior qualidade, com mais recursos e mais materiais.

A aceitação por parte de todos de um supervisor conselheiro e orientador é reconhecida pela diretora como fator primordial acreditando que o coordenador de departamento seja uma possibilidade.

Para coordenadora de 1º ciclo seria fácil a introdução desta prática pois existe no Agrupamento pessoal com formação para constituir uma equipa pedagógica e conceber um projeto.

A diretora consciente das diferenças de cultura entre as diversas escolas que compõem o agrupamento e reconhecendo que o supervisor tenha de ser alguém respeitado e de reconhecido mérito por todos os docentes, acredita no desenvolvimento de um projeto de voluntariado a implementar em cada grupo disciplinar, já no próximo ano letivo, onde seja aceite a entrada do coordenador de departamento na sala de aula. Acredita ser possível fazer “coisas bonitas” mas lamenta que o ensino esteja sempre a sofrer com as constantes mudanças.

## CAPÍTULO 6

### Considerações Finais

Consideramos pertinente referir que os resultados da nossa investigação permitiram perceber as **“Perspetivas da supervisão em professores de diferentes níveis de ensino do agrupamento”** antevendo que neste momento a escola é ainda um não lugar para a implementação da supervisão mas tendencialmente será um lugar possível, implicando mudanças para vencer as limitações existentes.

A falta de formação sobre potencialidades e objetivos da supervisão (comprovada pela percentagem de docentes que desconhecem a literatura relevante), a inexistência de práticas estruturadas e constantes, a falta de um horário específico para o exercício da supervisão colaborativa entre pares são exemplos de entraves a essa implementação.

Constatamos que existe um longo caminho a percorrer no sentido de uma clarificação da conceção de supervisão pedagógica e, concomitantemente, de uma concretização dos seus objetivos, no domínio da supervisão entre pares. Numa sociedade complexa, com alterações constantes, estando as questões da educação e da escola sujeitas a estas mudanças, urge a atuação de todos os profissionais, assumindo um papel de comprometimento, implicação e responsabilidade.

Sabemos que os contextos de ação apresentam obstáculos de diversa ordem à implantação da visão que aqui defendemos, mas sabemos também que uma adesão dos professores será a única forma de compreender o que vai mal e o que deve ser feito para transformar/implementar essa mudança na escola mesmo que essa transformação/mudança pareça impossível ou seja lenta.

Acreditamos que são muitos os professores que desejam essa mudança situando-se no espaço indefinível entre o real e o ideal. É nesse espaço que acreditamos poder refletir sobre os interesses ou necessidades que sentimos enquanto educadores, gerir medos e incertezas, e mudar a nossa ação em função daquilo que acreditamos. Desiludidos, motivados ou cansados não devemos perder a esperança e a capacidade de resistência como afirma a diretora. Será demais? Talvez, mas em educação nada é simples, fácil ou definitivo. Tudo exige o olhar supervisivo da interrogação da realidade para a sua compreensão e transformação.

## Referências Bibliográficas

Afonso, A. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional. Para Uma Análise Sociológica da Reforma Educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Universidade do Minho.

Afonso, N. (1999). *Autonomia e a avaliação de desempenho das escolas públicas*. Aprender.

Afonso, N. (2008). *Revisão do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003, 2ª edição). *Supervisão da prática pedagógica – uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Alarcão, I. (2001). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

Amado, J. (2000). *A Técnica de Análise de Conteúdo*. Referência - Revista da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra. N.º 5 Novembro.

Azevedo, J. org (2007). Relatório final do Debate Nacional de Educação. *Como vamos melhorar a educação em Portugal: novos compromissos sociais pela educação*. Lisboa: CNE.

Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barros, A. & Lehfeld, N. (2008, 3ª ed.). *Fundamentos de metodologia: um guia para a iniciação científica*. Pearson: São Paulo.

Barroso, J. (1995). *Para o Desenvolvimento de uma Cultura de Participação na Escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Bernstein, S & Bernstein, R. (1999) *Elements of Statistics II: Inferential Statistics*.

Bexiga, F. (2009). *Lideranças nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1999). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Bolivar, A. (2003). *Como melhorar as escolas*. Porto: Edições Asa.

Canário, R. (1989). *O Determinismo e o naturalismo como obstáculos à inovação pedagógica*. Aprender.

Clímaco, M. C. (2005). *Avaliação de Sistemas em Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Dias, M (2008). *Participação e poder na escola pública*. Instituto Politécnico de Lisboa. Lisboa: Edições Colibri.
- Downie, N. M. & Starry, A. R. (1977). *Descriptive and Inferential Statistics*.
- Estêvão, C. (1998). *Redescobrir a escola privada portuguesa enquanto organização*. Braga: Universidade do Minho.
- Esteves, M. (2006). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Etzioni, A. (1984). *Organizações Modernas*. São Paulo: Pioneira
- Ferreira, V. (2005). *O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos*. Porto: Afrontamento.
- Formosinho, J., Ferreira, F. & Machado, J. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Asa.
- Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Ferreira, F., Machado, J.& Ferreira, H. (2010). *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. Vila Nova Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Fortin, M. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusociência.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2001). *Por que é vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Garcia, C. (1999). *Formação de Professores - Para um Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide- Portugal: McGrawHill de Portugal.
- Kouzes. & Posner. (2007). *O Desafio da Liderança*. Lisboa: Caleidoscópio.
- Lacombe, F. J. M.& Heilborn, G.(2003). *Administração Princípios e Tendências*. São Paulo. Saraiva.

Léssard-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

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

Magalhães, A. & Stoer, S. (2002). *A Escola para todos e a excelência académica*. Porto: Profedições.

Marcelo, C. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Col. Ciências da Educação para o Século XXI. Porto: Porto Editora.

Marcelo, C. (2009). *Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro*. Sísifo/Revista de Ciências da Educação.

Moreira, M. (2005). *A Investigação – Ação na Formação em Supervisão no Ensino do Inglês*. Braga: Universidade do Minho.

Nóvoa, A. (1988). *Inovação para o sucesso educativo escolar*. *Aprender*, Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre.

Nóvoa, A. (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D.Quixote.

OEI, Ministério da Educação de Portugal. (2003). *Sistema Educativo Nacional de Portugal*. (pp 16-26) Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/portugal/index.html>

Oliveira-Formosinho, J. (2002, 2ª ed.). *A Supervisão na Formação de Professores II: Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.

Pawlas, G., & Oliva, P. (2007, 8ª ed.). *Supervision for Today's School*. Indianapolis: Wiley & Jossey-Bass Éducation. (original publicado em 1989).

Perrenoud, P. (2001). *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação*. Porto: Edições Asa.

Ponte, J. P. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. Lisboa: APM.

Quivy, R. & Campenhoudt, V. (1998, 2ª ed.). *Manual de Investigação em Ciências Sociais: Projetos*. Lisboa: Gradiva Publicações.

Rocha, A. P. (1999). *Avaliação de Escolas*. Porto: Edições Asa.

Rocha, C. (2007). *Racionalidades Organizacionais e Relações de Poder na Escola Pública Portuguesa: Construindo uma Gestão mais Democrática*. Educação em Revista da Educação VIII.

Roldão, M.C. (2009, 2ª ed.). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor*. Vila Nova Gaia: Fundação Manuel Leão.

Roldão, M.C. (2012). *Revista Portuguesa de Investigação Educacional: Supervisão, Colegialidade e avaliação*. Edição: Faculdade de Educação e Psicologia da UCP.

Sá-Chaves, I. (2000, 3ª ed.). *Formação, conhecimento e formação –Contributos nas áreas da Formação de professores e outros profissionais*. Universidade de Aveiro

Sampaio, J. (1985). *O ensino primário na I e na II Repúblicas*. O Professor, 72, 4-16.

Santos, R. (2008). *Supervisão pedagógica –Visão Crítica de um percurso*. Prime Books.

Sergiovanni, T. & Carver, F. (1996). *O Novo Executivo Escolar — Uma Teoria da Administração*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária

Shon, D. (1997, 3ª edição). *Formar professores como profissionais reflexivos*. In, Nóvoa, A. (Coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D.Quixote, Lda.

Steel, R. G. D. & Torrie, J. H. (1980) *Principles and procedures of statistics: a biometrical approach*.

Stoer, S. (1986). *Educação e mudança social em Portugal: 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Afrontamento.

Stoer, S. (1994). *O Estado e as políticas educativas: uma proposta de mandato renovado para a escola democrática*. Revista Crítica de Ciências Sociais.

Teodoro, A. (2001). *A Construção política da educação. Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.

Tomaz, A. (2007). *Formação de Professores e Supervisão da Formação*. pp.(126\_145) In *Supervisão curricular e Cidadania-Novos Desafios à Formação de Professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Doutoramento).

Trindade, V. (2007). *Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.

Vala, J. (1986). *A Análise de Conteúdo*. In Pinto, J. M. & Silva, A. S. (Org.), *Metodologias das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Venâncio, I. M. & Otero, A. G. (2002). *Eficácia e qualidade na Escola*. Porto: Edições Asa.

Ventura, A. (2006). *Avaliação e inspeção das escolas: estudo de impacte do programa de avaliação integrada*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

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

Vieira, F. e al (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Yin, R. (2005). *Estudo de Caso*. Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman.

## **Revistas**

<http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/1387/1263>

<http://sisifo.fpce.ul.pt/>

<http://www.cfaematosinhos.eu/Supervisao%20Pedagogica.pdf>

<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/viewFile/2936/2211>

<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/>

[http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista\\_03/es\\_06\\_03\\_AM.htm](http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_03/es_06_03_AM.htm)

<http://www.oei.es/quipu/portugal/historia.pdf>

<http://www.fep.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/FEP/RPIE/RPIE12.pdf>

## **Sites consultados:**

<http://www.gepe.min-edu.pt/np4/3>

<http://www.oecd.org/dataoecd/11/16/48852721.pdf>

[http://www.dren.min-edu.pt/OfCirc/2010%5COfCirc\\_01\\_10.pdf](http://www.dren.min-edu.pt/OfCirc/2010%5COfCirc_01_10.pdf)

<http://observatorio-das-desigualdades.cies.iscte.pt>

[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C94-Ponte\(Quadrante-Estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C94-Ponte(Quadrante-Estudo%20caso).pdf)

## **Legislação consultada:**

*Lei nº46/86 de 14 de Outubro*

*Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro*

*Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio*

*Decreto-Lei nº 95/97, de 23 de abril*

*Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio*

*Decreto- Lei 31 / 2002, de 20 de dezembro*

*Decreto- Lei 75/ 2008, de 22 de abril*

*Despacho nº 16034/2010, de 22 de outubro*

## ANEXO I

[https://docs.google.com/forms/d/10sGjQeCN9nBOsIq\\_VP8Lhv240QT0PmSh1LwgzmGI/viewform](https://docs.google.com/forms/d/10sGjQeCN9nBOsIq_VP8Lhv240QT0PmSh1LwgzmGI/viewform)

# Questionário aos Professores do Agrupamento de Escolas João da Silva Correia, em S. João da Madeira

O presente questionário prende-se com a recolha de dados para um trabalho de investigação que está a ser efectuado no âmbito de uma dissertação de Mestrado em "Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes", a decorrer na Universidade Católica do Porto.

A sua resposta é anónima e a informação recolhida será alvo de total confidencialidade.

Preencha por favor a todas as questões com a sua opinião baseada na sua experiência, de forma a garantir uma leitura dos resultados o mais fiel possível à realidade existente.

Agradeço desde já a sua colaboração, e obrigada pelo tempo dispendido.

\* Required

### 1. Idade \*

### 2. Grau de Formação Académica \*

(no caso de diversos, escolher o maior grau)

Doutoramento

Mestrado

Licenciatura

Bacharelato

Other:

### 3. Área de Formação Académica \*

(no caso de diversas, indicar a Primária)

### 4. Tempo de Serviço \*

(em anos)

### 5. Tempo de Serviço no Agrupamento \*

(em anos)

### 6. Situação Profissional \*

P. Contratado

PQZP

PQND

**7. Grau de Ensino que leciona \***

- 1º Ciclo
- 2º Ciclo
- 3º Ciclo
- Secundário

**8. Grupo disciplinar a que pertence \***

- 1º Ciclo
- 2º Ciclo - Português
- 2º Ciclo - Matemática
- 3º Ciclo - Português
- 3º Ciclo - Matemática
- Secundário - Português
- Secundário - Matemática

**9. Cargo(s) que já desempenhou \***

(pode escolher mais que uma opção)

- Nenhum
- Orientador de Estágio
- Diretor de Turma
- Coordenador dos Diretores de Turma
- Coordenador de Departamento
- Membro do Secretariado de Exames
- Membro do Conselho Pedagógico
- Membro do Conselho Geral
- Membro da Direção
- Other:

**10. Cargo(s) que desempenha no presente ano lectivo \***

(pode escolher mais que uma opção)

- Nenhum
- Orientador de Estágio
- Diretor de Turma
- Coordenador dos Diretores de Turma
- Coordenador de Departamento
- Membro do Secretariado de Exames
- Membro do Conselho Pedagógico
- Membro do Conselho Geral
- Membro da Direção
- Other:

**11. O que entende por Supervisão? \***

(Posicione-se por favor de acordo com o seu grau de concordância em relação às seguintes frases)

	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Concordo	Concordo Totalmente
A supervisão consiste em controlar o trabalho do docente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A supervisão tem um papel orientador das práticas pedagógicas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A supervisão serve para inspecionar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A supervisão apoia e regula o desenvolvimento através do encorajamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A supervisão monitoriza a prática pedagógica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A supervisão permite refletir sobre as estratégias de ensino.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A supervisão proporciona o auto-conhecimento de saberes e práticas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A supervisão acompanha e discute com vista ao questionamento do processo de ensino aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A supervisão promove a interação, partilha e cooperação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A supervisão mobiliza os docentes na implementação de novas práticas pedagógicas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**12. Que significado atribui à Supervisão? \***

	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Concordo	Concordo Totalmente
A supervisão é apenas um processo de avaliação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A supervisão não contribui para a valorização da imagem do professor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A supervisão pedagógica é um instrumento ao serviço da melhoria do ensino.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A supervisão não promove a melhoria das práticas pedagógicas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A supervisão é uma forma de avaliação na perspetiva de prestação de contas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A supervisão tem subjacente uma intenção de controlo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A supervisão é um processo fundamental de abertura a novas práticas pedagógicas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A supervisão promove a Escola como uma organização aprendente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A supervisão é um processo burocrático.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A supervisão assenta na crítica ao trabalho pedagógico com vista à reconstrução continuada do saber pessoal e profissional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**13. Ao longo da sua carreira experienciou ser observado em sala de aula? \***

(se responder Não, avance por favor para a questão 14)

- Sim
- Não

**13. a) Se respondeu Sim, em que situações aconteceram?**

(pode escolher mais que uma opção)

- Formação inicial
- Estágio
- Inspeção
- Avaliação de desempenho
- Situações informais de trabalho colaborativo com os colegas
- Formação Contínua
- Coadjuvação
- Other:

**13. b) Indique o grau de satisfação após essa experiência.**

	Nada Satisfeito	Pouco Satisfeito	Satisfeito	Muito Satisfeito
Formação inicial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estágio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inspeção	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avaliação de desempenho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Situações informais de trabalho colaborativo com os colegas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formação Contínua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coadjuvação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**13. c) Em que situação/situações a supervisão teve subjacente uma intenção de inspeção e controlo?**

(pode escolher mais que uma opção)

- Formação Inicial
- Estágio
- Inspeção
- Avaliação de desempenho
- Situações informais de trabalho colaborativo com os colegas
- Formação Contínua
- Coadjuvação
- Nenhuma
- Other:

**13. d) Em que situação/situações a supervisão teve uma intenção de desenvolvimento do conhecimento?**

(pode escolher mais que uma opção)

- Formação inicial
- Estágio
- Inspeção
- Avaliação de desempenho
- Situações informais de trabalho colaborativo com os colegas
- Formação Contínua
- Coadjuvação
- Nenhuma
- Other:

**13. e) Em que situação/situações a supervisão teve impacto na melhoria dos resultados?**

(pode escolher mais que uma opção)

- Formação inicial
- Estágio
- Inspeção
- Avaliação de desempenho
- Situações informais de trabalho colaborativo com os colegas
- Formação Contínua
- Coadjuvação
- Nenhuma
- Other:

**14. Posicione-se em relação à relevância da Supervisão no desenvolvimento profissional dos Docentes. \***

	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Concordo	Concordo Totalmente
A supervisão melhora as práticas pedagógicas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A supervisão regula e melhora o processo de ensino aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A supervisão promove o trabalho colaborativo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A supervisão é uma realidade nas reuniões de Conselho de Docentes com momentos de reflexão sobre a atividade docente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os momentos de avaliação nas reuniões de Departamento promovem mudanças de estratégias de ensino.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**15. Posicione-se quanto ao grau de concordância relativamente ao contributo da Supervisão na qualidade de Ensino. \***

	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Concordo	Concordo Totalmente
A supervisão contribui para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O feedback permite aperfeiçoar as práticas educativas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A supervisão tem como finalidade o sucesso dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A supervisão procura a melhoria dos resultados escolares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A supervisão interfere positivamente na qualidade de ensino e nos resultados dos exames.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**16. Está implementada uma prática de supervisão no agrupamento? \***

- Sim
- Não
- De forma parcial

**17. Indique a sua opinião sobre as seguintes descrições, tendo em conta a situação atualmente existente na sua escola. \***

a) Supervisão e Supervisor

	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Concordo	Concordo Totalmente
A supervisão é um requisito que está legislado e que se tem de cumprir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O Docente responsável pela observação de aulas não promove encontros de reflexão de melhoria das práticas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A supervisão existente apela à repetição da experiência.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O mecanismo de supervisão instalado tem como objetivo o desenvolvimento qualitativo da organização escolar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A supervisão tem uma intenção de controlo e inspeção.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A supervisão existe como apoio para a avaliação (ADD).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

\*

b) Supervisão e Departamentos

	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Concordo	Concordo Totalmente
O coordenador de Departamento acompanha a planificação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os pares trocam materiais com vista a melhorar os resultados dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os pares trocam materiais com vista a facilitar o trabalho dos pares.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As reuniões de Departamento promovem uma reflexão com impacto positivo nas práticas profissionais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A supervisão promove momentos de trabalho colaborativo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A supervisão proporciona momentos de reflexão nas reuniões de Departamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**18. Que supervisão seria desejável implementar no Agrupamento? \***

Posicione-se em relação ao seu grau de concordância perante as sugestões seguintes.

	Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Concordo	Concordo Totalmente
A supervisão pedagógica deveria ser uma prática constante no agrupamento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A supervisão deveria fazer parte apenas do processo da ADD.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O supervisor deveria ser conselheiro e orientador.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O supervisor deveria ser um inspetor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O supervisor deveria ser um professor de confiança que assistisse às aulas e apontasse os pontos positivos e negativos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O supervisor deveria ter intenção de controlo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A supervisão deveria ser promotora de partilha e cooperação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A supervisão não deveria promover a alteração das práticas pedagógicas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A supervisão deveria contribuir para a melhoria dos resultados dos exames.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nas reuniões de Departamento não deveríamos perder tempo com a supervisão.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As reuniões de Departamento deveriam promover momentos específicos para os Docentes refletirem sobre práticas e métodos de ensino implementados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**19. Conhece literatura relevante na área da Supervisão? \***

(se responder Não, avance por favor para a pergunta 20)

- Sim  
 Não

**19. a) Se respondeu Sim, indique um autor:**

**20. Em termos globais, numa escala de 1 a 4, em que 1 é a pontuação mínima e 4 a pontuação máxima (a pontuação não necessita de ser um valor inteiro, pode ser um valor decimal, por exemplo 3,5), como classifica a Supervisão: \***

a) quanto à sua relevância no desenvolvimento profissional dos docentes:

\*

b) quanto à sua relevância na melhoria da qualidade do ensino:

## ANEXO II

### Tabelas de apoio à Análise Descritiva

Tabela nº 1: Síntese Descritiva da distribuição dos docentes por intervalos etários

	Média	Moda	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Idade dos docentes	46,26	40	7,844	33	61

Gráfico nº 1: Idades dos docentes inquiridos

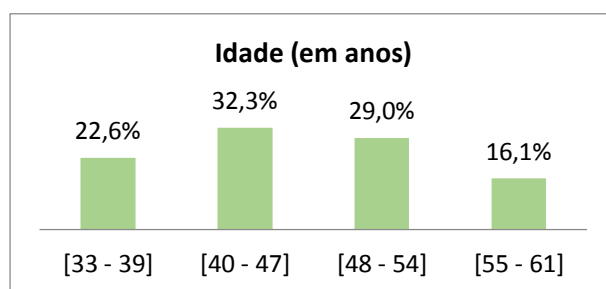


Gráfico nº 2: Grau de Formação Académica dos docentes

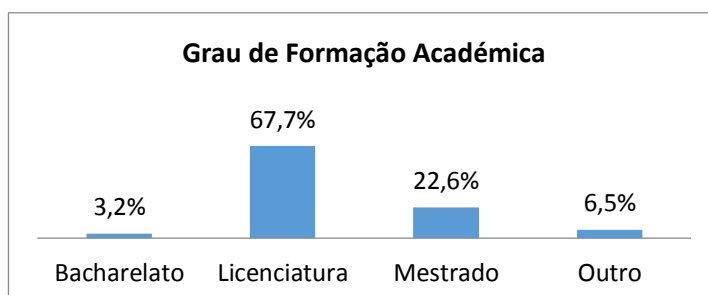


Gráfico nº 3: Área de Formação Académica dos docentes

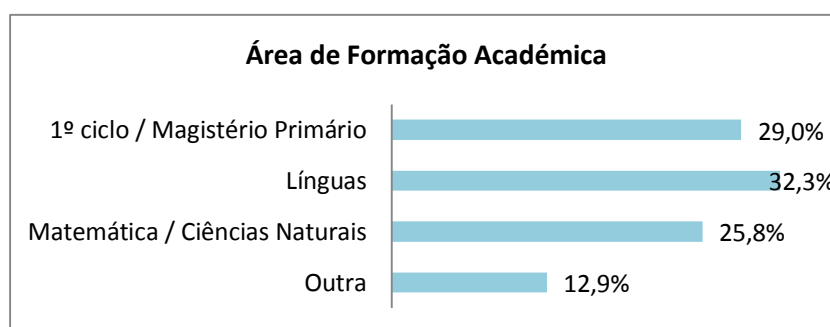


Tabela nº 2: Síntese Descritiva do Tempo de Serviço (em anos) dos docentes

	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>
<b>Tempo de Serviço (em anos)</b>	21,81	9,693	6	41

Gráfico nº 4: Tempo de Serviço dos docentes (em anos)

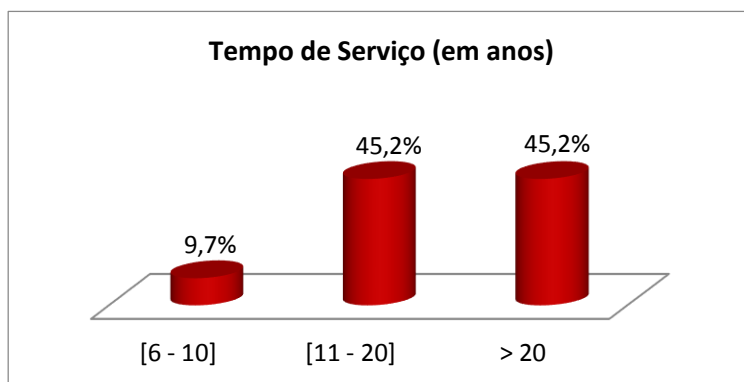


Tabela nº 3: Síntese Descritiva do Tempo de Serviço no Agrupamento (em anos) dos docentes

	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>
<b>Tempo de Serviço no Agrupamento (em anos)</b>	8,65	8,369	0	37

Gráfico nº 5: Tempo de Serviço no Agrupamento (em anos) dos docentes

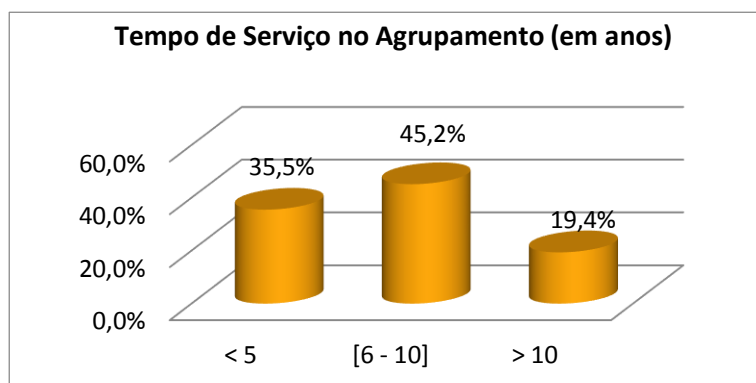


Gráfico n° 6 : Situação profissional dos docentes

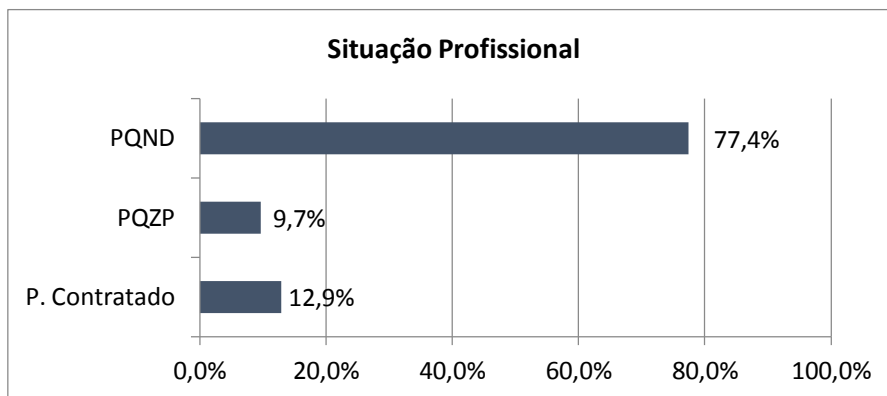


Gráfico n° 7: Grau de Ensino que os docentes lecionam

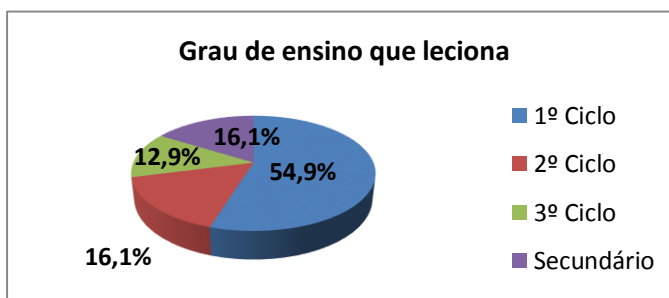


Gráfico n° 8: Grupo disciplinar a que os docentes pertencem

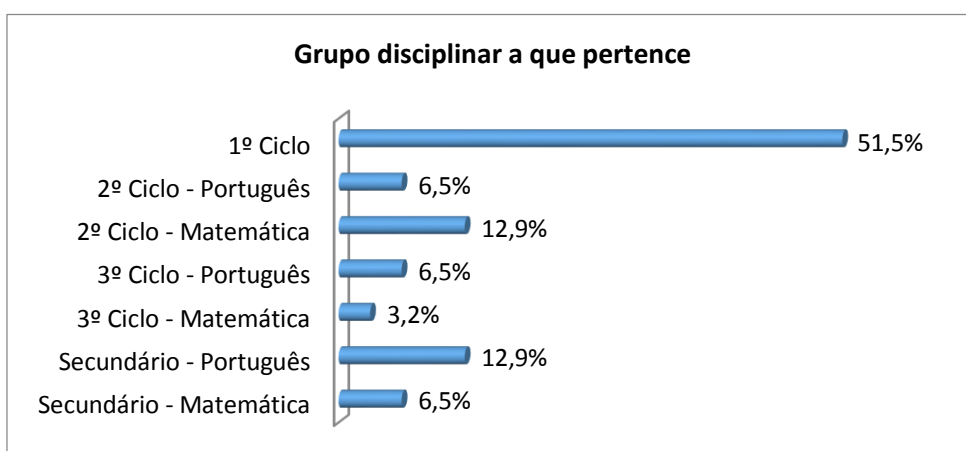


Gráfico nº 9: Cargo(s) já desempenhados pelos docentes

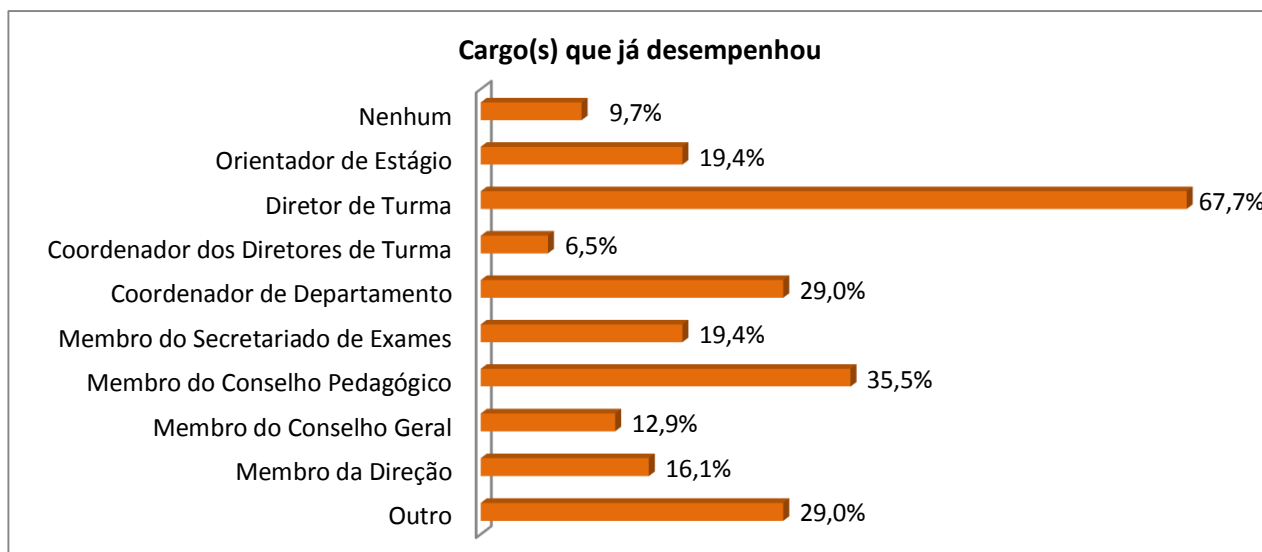


Gráfico nº 10: Número de cargos já desempenhados pelos docentes inquiridos.

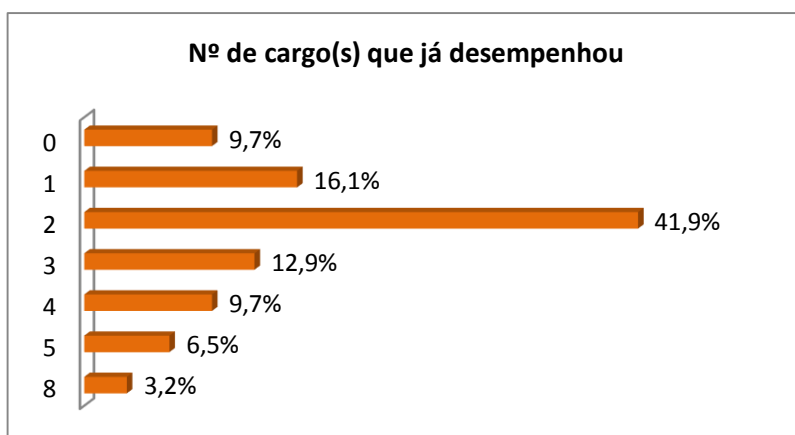


Gráfico nº 11: Cargo(s) que os docentes desempenham no presente ano letivo

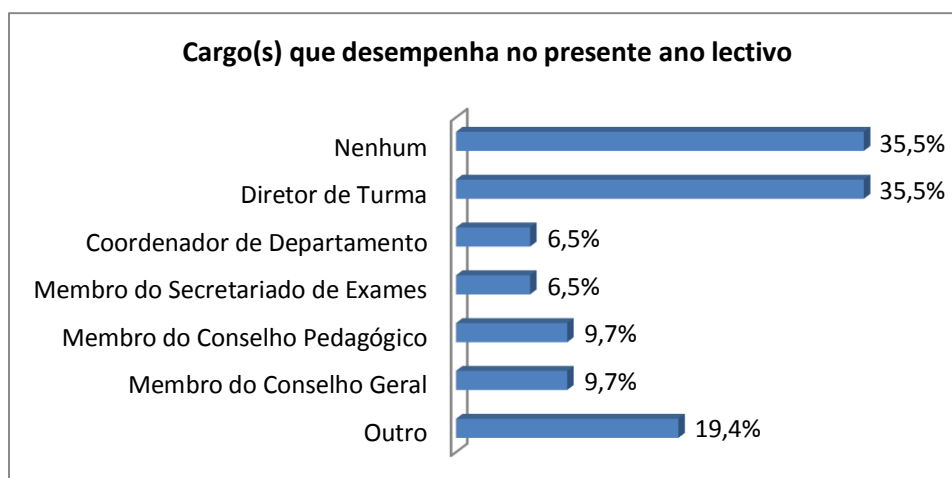


Gráfico nº 12: Número de cargo(s) que os docentes desempenham no presente ano lectivo.

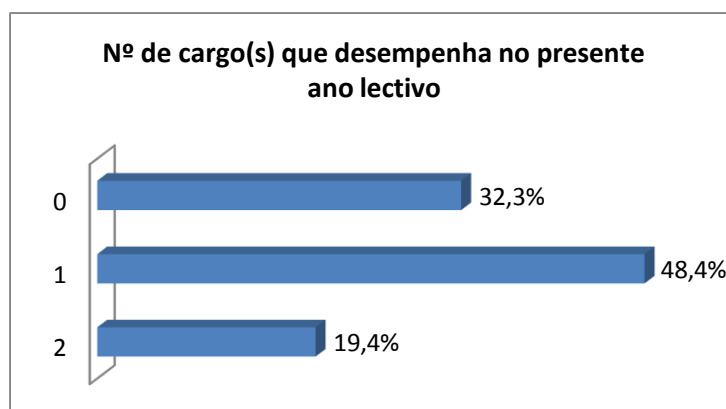


Tabela nº 4: Síntese descritiva das opiniões dos docentes no contexto “O que entende por Supervisão?”

	Média	Moda	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
A supervisão consiste em controlar o trabalho do docente	1,42	1	0,620	1	3
A supervisão tem um papel orientador das práticas pedagógicas	3,32	3	0,541	2	4
A supervisão serve para inspecionar	1,35	1	0,661	1	3
A supervisão apoia e regula o desenvolvimento através do encorajamento	3,10	3	0,700	2	4
A supervisão monitoriza a prática pedagógica	2,97	3	0,795	1	4
A supervisão permite refletir sobre as estratégias de ensino	3,19	3	0,654	2	4
A supervisão proporciona o autoconhecimento de saberes e práticas	2,94	3	0,814	1	4
A supervisão acompanha e discute com vista ao questionamento do processo de ensino aprendizagem	3,19	3	0,654	2	4
A supervisão promove a interação, partilha e cooperação	3,03	3	0,752	1	4
A supervisão mobiliza os docentes na implementação de novas práticas pedagógicas	3,16	3	0,688	2	4

Tabela nº 5: Síntese descritiva das opiniões dos docentes à questão 2.no contexto “Que significado atribui à Supervisão?”.

	<b>Média</b>	<b>Moda</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>
A supervisão é apenas um processo de avaliação	1,81	2	0,749	1	3
A supervisão não contribui para a valorização da imagem do professor	2,10	1	1,044	1	4
A supervisão pedagógica é um instrumento ao serviço da melhoria do ensino	2,84	2	0,779	2	4
A supervisão não promove a melhoria das práticas pedagógicas	1,65	1	0,661	1	3
A supervisão é uma forma de avaliação na perspetiva da prestação de contas	1,71	1	0,864	1	4
A supervisão tem subjacente uma intenção de controlo	1,94	1	0,814	1	3
A supervisão é um processo fundamental de abertura a novas práticas pedagógicas	3,03	3	0,752	2	4
A supervisão promove a Escola como uma organização aprendente	2,97	3	0,836	1	4
A supervisão é um processo burocrático	2,42	2	0,720	1	4
A supervisão assenta na crítica ao trabalho pedagógico com vista à reconstrução continuada do saber pessoal e profissional	2,90	3	0,746	2	4

Gráfico nº 13: Respostas dos docentes à questão 13 c).

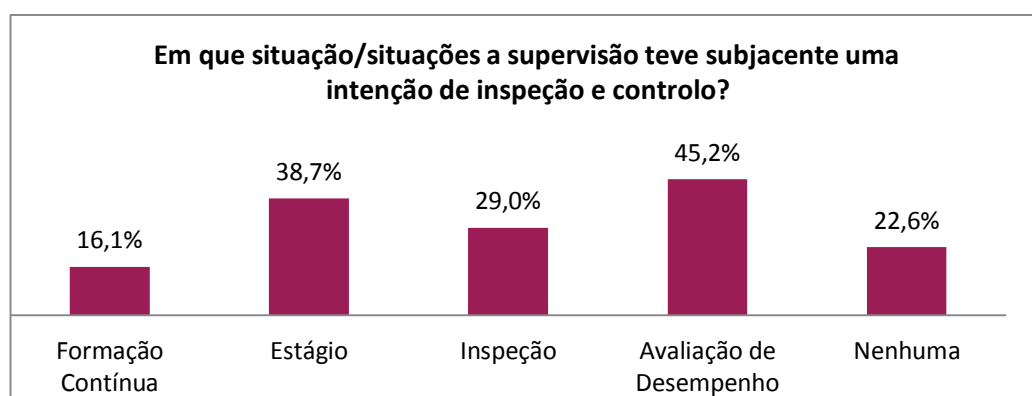


Gráfico nº 14: Número de situações distintas que os docentes consideram ter havido uma intenção de inspeção e controlo subjacente à supervisão.

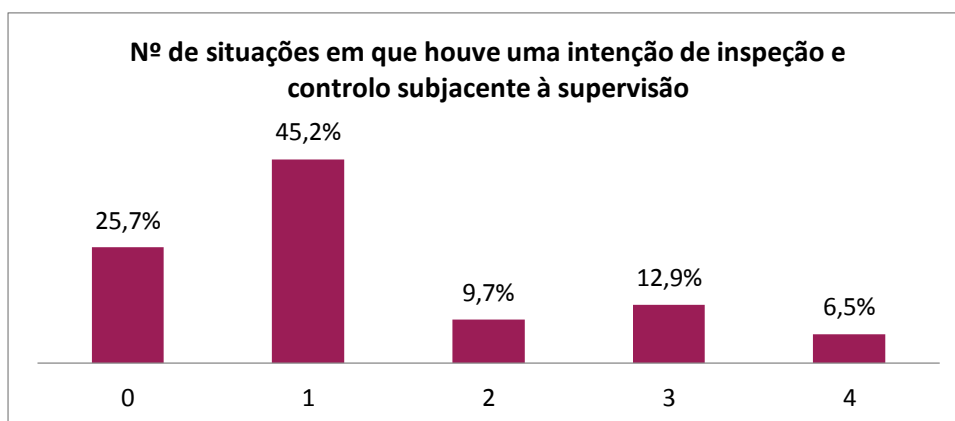


Gráfico nº 15: Respostas dos docentes à questão 13 d).

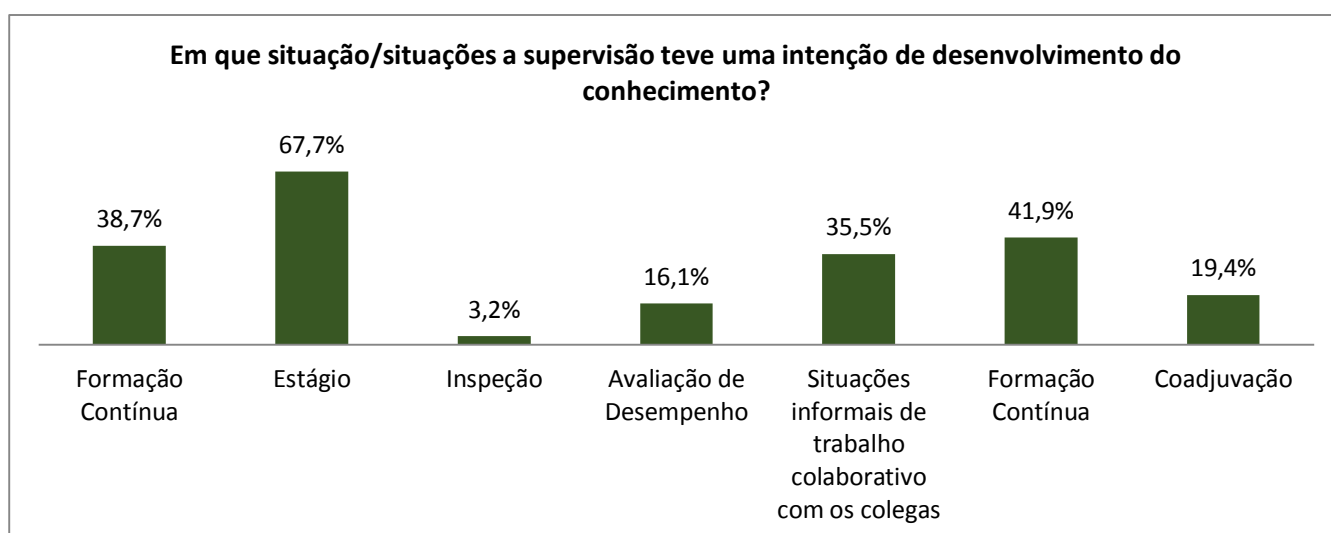


Gráfico nº 16: Número de situações distintas que os docentes consideram que houve uma intenção de desenvolvimento do conhecimento subjacente à supervisão

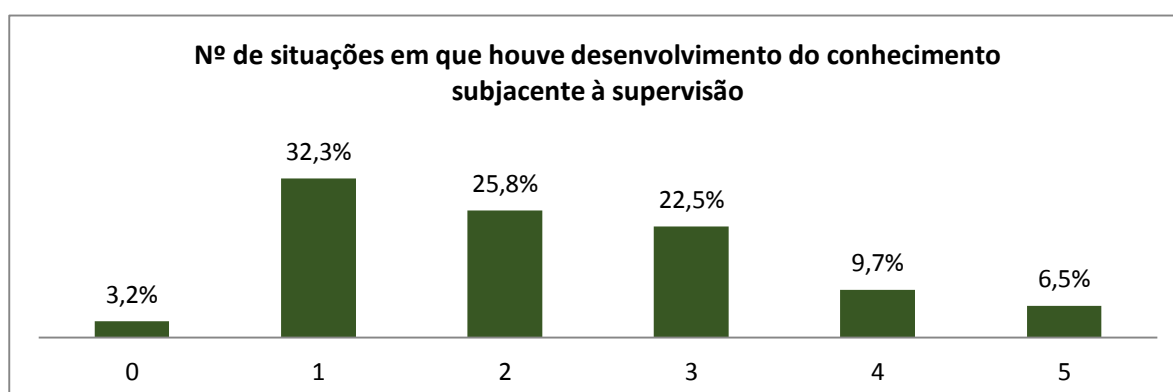


Gráfico n° 17: Respostas dos docentes à questão 13 e).

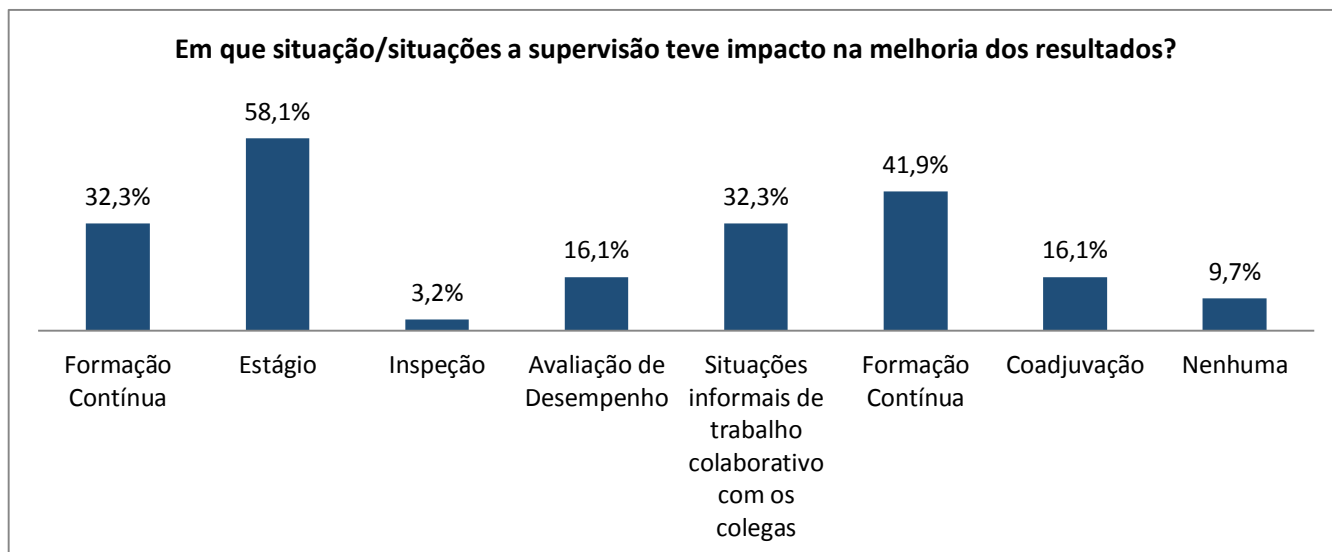


Gráfico n° 18: Número de situações distintas que os docentes consideram que a supervisão teve impacto na melhoria dos resultados.

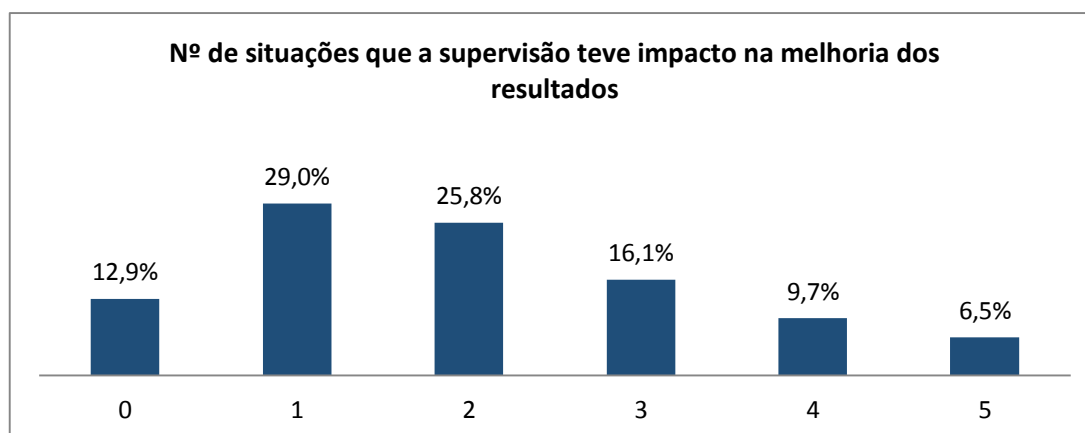


Tabela nº 6: Síntese Descritiva das opiniões dos docentes ao bloco temático “Relevância da Supervisão no desenvolvimento profissional dos Docentes”

	<b>Média</b>	<b>Moda</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>
A supervisão melhora as práticas pedagógicas	2,81	3	0,703	2	4
A supervisão regula e melhora o processo de ensino aprendizagem	2,84	3	0,688	2	4
A supervisão promove o trabalho colaborativo	2,84	3	0,735	2	4
A supervisão é uma realidade nas reuniões de Conselho de Docentes com momentos de reflexão sobre a atividade docente	2,39	2	0,803	1	4
Os momentos de avaliação nas reuniões de Departamento promovem mudanças de estratégias de ensino	2,35	2	0,709	1	4

Tabela nº 7: Síntese Descritiva das opiniões dos docentes ao bloco temático “Relevância da Supervisão na qualidade do ensino.”.

	<b>Média</b>	<b>Moda</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>
A supervisão contribui para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas	2,87	3	0,670	2	4
O feedback permite aperfeiçoar as práticas educativas	3,23	3	0,617	2	4
A supervisão tem como finalidade o sucesso dos alunos	2,77	3	0,805	1	4
A supervisão procura a melhoria dos resultados escolares	2,84	3	0,779	1	4
A supervisão interfere positivamente na qualidade de ensino e nos resultados dos exames	2,58	2	0,765	1	4

Tabela nº 8: Síntese Descritiva das opiniões dos docentes a frases face ao bloco sobre a Supervisão existente, no âmbito de “Supervisão e Supervisor”

	<b>Média</b>	<b>Moda</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>
O coordenador de departamento acompanha a planificação	2,81	3	0,873	1	4
Os pares trocam materiais com vista a melhorar os resultados dos alunos	3,03	3	0,706	1	4
Os pares trocam materiais com vista a facilitar o trabalho dos pares	3,03	3	0,706	1	4
As reuniões de departamento promovem uma reflexão com impacto positivo nas práticas pedagógicas	2,61	3	0,803	1	4
A supervisão promove momentos de trabalho colaborativo	2,68	3	0,791	1	4
A supervisão proporciona momentos de reflexão nas reuniões de departamento	2,45	3	0,888	1	4
A reflexão sobre a avaliação no departamento leva à introdução de novas estratégias de ensino	2,58	3	0,765	1	4
A reflexão nas reuniões de departamento responde aos apelos dos professores que procuram uma melhoria efetiva dos resultados escolares	2,55	3	0,768	1	4
A reflexão nas reuniões de departamento contribui para o desenvolvimento e crescimento profissional	2,55	3	0,810	1	4

Tabela nº 9: Síntese Descritiva das opiniões dos docentes a frases face ao bloco sobre a Supervisão existente, no âmbito de “ Departamento”

	<b>Média</b>	<b>Moda</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>
A supervisão é um requisito que está legislado e que se tem que cumprir	2,45	3	0,810	1	4
O Docente responsável pela observação de aulas não promove encontros de reflexão de melhoria das práticas	2,26	2	0,965	1	4
A supervisão existente apela à repetição da experiência	2,16	2	0,860	1	4
O mecanismo de supervisão instalado tem como objetivo o desenvolvimento qualitativo da organização escolar	2,48	3	0,769	1	4
A supervisão tem uma intenção de controlo e inspeção	2,13	2	0,846	1	4
A supervisão existe como apoio para a avaliação (ADD)	2,52	3	0,769	1	4
A supervisão é uma forma de avaliação na perspetiva de prestação de contas	2,16	1	1,003	1	4

Tabela nº 10: Síntese Descritiva das opiniões dos docentes a frases no contexto da supervisão desejável a implementar no Agrupamento.

	<b>Média</b>	<b>Moda</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>
A supervisão pedagógica deveria ser uma prática constante no agrupamento	2,52	3	0,890	1	4
A supervisão deveria fazer parte apenas do processo da ADD	1,87	2	0,763	1	4
O supervisor deveria ser conselheiro e orientador	3,29	3	0,643	2	4
O supervisor deveria ser um inspetor	1,52	1	0,677	1	4
O supervisor deveria ser um professor de confiança que assistisse às aulas e apontasse os pontos positivos e negativos	2,52	3	0,890	1	4
O supervisor deveria ter intenção de controlo	1,19	1	0,402	1	2
A supervisão deveria ser promotora de partilha e cooperação	3,48	3	0,508	3	4
A supervisão deveria promover a alteração das práticas pedagógicas	1,58	1	0,720	1	3
A supervisão deveria contribuir para a melhoria dos resultados dos exames	2,65	3	0,877	1	4
Nas reuniões de Departamento não deveríamos perder tempo com a supervisão	1,52	1	0,626	1	3
As reuniões de Departamento deveriam promover momentos específicos para os Docentes refletirem sobre as práticas e métodos de ensino implementados	3,45	4	0,675	1	4

Tabela nº 11: Síntese das pontuações globais (numa escala de 1 a 4) dos docentes inquiridos classificando a Supervisão quanto à sua relevância no desenvolvimento profissional dos docentes, e na melhoria da qualidade do ensino.

	<b>Média</b>	<b>Moda</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>
Pontuação Global da Supervisão quanto à relevância no desenvolvimento profissional dos docentes	2,74	3	0,826	1	4
Pontuação Global da Supervisão quanto à relevância na melhoria da qualidade de ensino	2,68	3	0,852	1	4

Tabela nº 12: Frequência de respostas à questão 11 por Grau de Ensino

		1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Secundário
A supervisão consiste em controlar o trabalho do docente	Discordo Totalmente	13	2	1	4
	Discordo Parcialmente	4	2	3	0
	Concordo	0	1	0	1
	Concordo Totalmente	0	0	0	0
A supervisão tem um papel orientador das práticas pedagógicas	Discordo Totalmente	0	0	0	0
	Discordo Parcialmente	0	0	0	1
	Concordo	9	5	3	2
	Concordo Totalmente	8	0	1	2
A supervisão serve para inspecionar	Discordo Totalmente	15	3	2	3
	Discordo Parcialmente	1	1	2	1
	Concordo	1	1	0	1
	Concordo Totalmente	0	0	0	0
A supervisão apoia e regula o desenvolvimento através do encorajamento	Discordo Totalmente	0	0	0	0
	Discordo Parcialmente	2	1	1	2
	Concordo	9	4	2	1
	Concordo Totalmente	6	0	1	2
A supervisão monitoriza a prática pedagógica	Discordo Totalmente	2	0	0	0
	Discordo Parcialmente	3	1	0	0
	Concordo	8	4	3	3
	Concordo Totalmente	4	0	1	2
A supervisão permite refletir sobre as estratégias de ensino	Discordo Totalmente	0	0	0	0
	Discordo Parcialmente	1	0	1	2
	Concordo	9	5	2	1
	Concordo Totalmente	7	0	1	2
A supervisão proporciona o auto-conhecimento de saberes e práticas	Discordo Totalmente	1	0	1	0
	Discordo Parcialmente	2	1	0	2
	Concordo	10	4	2	1
	Concordo Totalmente	4	0	1	2
A supervisão acompanha e discute com vista ao questionamento do processo de ensino aprendizagem	Discordo Totalmente	0	0	0	0
	Discordo Parcialmente	1	0	1	2
	Concordo	9	5	2	1
	Concordo Totalmente	7	0	1	2
A supervisão promove a interação, partilha e cooperação	Discordo Totalmente	1	0	0	0
	Discordo Parcialmente	2	1	1	1
	Concordo	9	4	2	2
	Concordo Totalmente	5	0	1	2
A supervisão mobiliza os docentes na implementação de novas práticas pedagógicas	Discordo Totalmente	0	0	0	0
	Discordo Parcialmente	1	0	1	3
	Concordo	9	5	2	0
	Concordo Totalmente	7	0	1	2

Tabela nº 13: Frequência de respostas à questão 12 por Grau de Ensino.

		Grau de Ensino que leciona			
		1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Secundário
A supervisão é apenas um processo de avaliação	Discordo Totalmente	6	2	1	3
	Discordo Parcialmente	8	3	1	1
	Concordo	3	0	2	1
	Concordo Totalmente	0	0	0	0
A supervisão não contribui para a valorização da imagem do professor	Discordo Totalmente	8	1	0	2
	Discordo Parcialmente	4	4	1	1
	Concordo	3	0	1	2
	Concordo Totalmente	2	0	2	0
A supervisão pedagógica é um instrumento ao serviço da melhoria do ensino	Discordo Totalmente	0	0	0	0
	Discordo Parcialmente	6	0	3	3
	Concordo	8	4	0	0
	Concordo Totalmente	3	1	1	2
A supervisão não promove a melhoria das práticas pedagógicas	Discordo Totalmente	9	1	1	3
	Discordo Parcialmente	6	3	3	2
	Concordo	2	1	0	0
	Concordo Totalmente	0	0	0	0
A supervisão é uma forma de avaliação na perspetiva de prestação de contas	Discordo Totalmente	10	1	1	4
	Discordo Parcialmente	5	2	1	1
	Concordo	2	2	1	0
	Concordo Totalmente	0	0	1	0
A supervisão tem subjacente uma intenção de controlo	Discordo Totalmente	8	1	0	2
	Discordo Parcialmente	6	1	3	1
	Concordo	3	3	1	2
	Concordo Totalmente	0	0	0	0
A supervisão é um processo fundamental de abertura a novas práticas pedagógicas	Discordo Totalmente	0	0	0	0
	Discordo Parcialmente	2	2	2	2
	Concordo	10	2	1	1
	Concordo Totalmente	5	1	1	2
A supervisão promove a Escola como uma organização aprendente	Discordo Totalmente	0	0	1	0
	Discordo Parcialmente	5	1	1	1
	Concordo	6	3	1	3
	Concordo Totalmente	6	1	1	1
A supervisão é um processo burocrático	Discordo Totalmente	1	1	0	0
	Discordo Parcialmente	9	3	1	3
	Concordo	5	1	3	2
	Concordo Totalmente	2	0	0	0
A supervisão assente na crítica ao trabalho pedagógico com vista à reconstrução continuada do saber pessoal e profissional	Discordo Totalmente	0	0	0	0
	Discordo Parcialmente	4	1	2	3
	Concordo	9	3	1	1
	Concordo Totalmente	4	1	1	1

Tabela nº 14: Frequência de respostas à questão 14 por Grau de Ensino

		Grau de Ensino que leciona			
		1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Secundário
A supervisão melhora as práticas pedagógicas	Discordo Totalmente	0	0	0	0
	Discordo Parcialmente	5	2	2	2
	Concordo	9	3	1	2
	Concordo Totalmente	3	0	1	1
A supervisão regula e melhora o processo de ensino aprendizagem	Discordo Totalmente	0	0	0	0
	Discordo Parcialmente	3	3	1	3
	Concordo	11	2	2	1
	Concordo Totalmente	3	0	1	1
A supervisão promove o trabalho colaborativo	Discordo Totalmente	0	0	0	0
	Discordo Parcialmente	4	3	2	2
	Concordo	9	2	1	2
	Concordo Totalmente	4	0	1	1
A supervisão é uma realidade nas reuniões de Conselho de Docentes com momentos de reflexão sobre a atividade docente	Discordo Totalmente	1	1	1	0
	Discordo Parcialmente	11	1	2	2
	Concordo	3	3	1	2
	Concordo Totalmente	2	0	0	1
Os momentos de avaliação nas reuniões de Departamento promovem mudanças de estratégias de ensino	Discordo Totalmente	2	0	0	0
	Discordo Parcialmente	13	1	2	2
	Concordo	1	4	2	2
	Concordo Totalmente	1	0	0	1

Tabela nº 15: Frequência de respostas à questão 15 por Grau de Ensino

		Grau de Ensino que leciona			
		1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Secundário
A supervisão contribui para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas	Discordo Totalmente	0	0	0	0
	Discordo Parcialmente	3	2	2	2
	Concordo	10	3	1	3
	Concordo Totalmente	4	0	1	0
O feedback permite aperfeiçoar as práticas educativas	Discordo Totalmente	0	0	0	0
	Discordo Parcialmente	1	0	1	1
	Concordo	9	4	2	3
	Concordo Totalmente	7	1	1	1
A supervisão tem como finalidade o sucesso dos alunos	Discordo Totalmente	1	0	0	1
	Discordo Parcialmente	5	0	2	1
	Concordo	7	5	1	3
	Concordo Totalmente	4	0	1	0
A supervisão procura a melhoria dos resultados escolares	Discordo Totalmente	1	0	0	1
	Discordo Parcialmente	4	0	1	1
	Concordo	8	5	2	3
	Concordo Totalmente	4	0	1	0
A supervisão interfere positivamente na qualidade de ensino e nos resultados dos exames	Discordo Totalmente	0	0	0	1
	Discordo Parcialmente	9	1	3	2
	Concordo	5	4	0	2
	Concordo Totalmente	3	0	1	0

Tabela nº 16: Frequência de respostas à questão 17 a) por Grau de Ensino

		Grau de Ensino que leciona			
		1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Secundário
A supervisão é um requisito que está legislado e que se tem que cumprir	Discordo Totalmente	1	1	0	2
	Discordo Parcialmente	6	3	1	1
	Concordo	8	1	3	2
	Concordo Totalmente	2	0	0	0
O Docente responsável pela observação de aulas não promove encontros de reflexão de melhoria das práticas	Discordo Totalmente	2	1	2	2
	Discordo Parcialmente	7	3	1	2
	Concordo	5	0	1	1
	Concordo Totalmente	3	1	0	0
A supervisão existente apela à repetição da experiência	Discordo Totalmente	5	2	1	0
	Discordo Parcialmente	6	3	0	2
	Concordo	6	0	3	2
	Concordo Totalmente	0	0	0	1
O mecanismo de supervisão instalado tem como objetivo o desenvolvimento qualitativo da organização escolar	Discordo Totalmente	2	0	1	0
	Discordo Parcialmente	7	2	0	3
	Concordo	7	3	3	1
	Concordo Totalmente	1	0	0	1
A supervisão tem uma intenção de controlo e inspeção	Discordo Totalmente	4	1	0	3
	Discordo Parcialmente	7	2	2	1
	Concordo	5	2	2	1
	Concordo Totalmente	1	0	0	0
A supervisão existe como apoio para a avaliação (ADD)	Discordo Totalmente	2	0	0	1
	Discordo Parcialmente	5	3	2	1
	Concordo	10	2	1	2
	Concordo Totalmente	0	0	1	1
A supervisão é uma forma de avaliação na perspetiva de prestação de contas	Discordo Totalmente	6	1	0	3
	Discordo Parcialmente	5	3	1	0
	Concordo	3	1	3	2
	Concordo Totalmente	3	0	0	0

Tabela nº 17: Frequência de respostas à questão 17 b) por Grau de Ensino

		Grau de Ensino que leciona			
		1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Secundário
O coordenador de departamento acompanha a planificação	Discordo Totalmente	2	1	0	0
	Discordo Parcialmente	6	0	0	0
	Concordo	6	4	3	3
	Concordo Totalmente	3	0	1	2
Os pares trocam materiais com vista a melhorar os resultados dos alunos	Discordo Totalmente	1	0	0	0
	Discordo Parcialmente	4	0	0	0
	Concordo	10	4	3	2
	Concordo Totalmente	2	1	1	3
Os pares trocam materiais com vista a facilitar o trabalho dos pares	Discordo Totalmente	1	0	0	0
	Discordo Parcialmente	3	1	0	0
	Concordo	11	3	3	2
	Concordo Totalmente	2	1	1	3
As reuniões de departamento promovem uma reflexão com impacto positivo nas práticas pedagógicas	Discordo Totalmente	1	1	0	1
	Discordo Parcialmente	9	0	0	0
	Concordo	6	4	4	2
	Concordo Totalmente	1	0	0	2
A supervisão promove momentos de trabalho colaborativo	Discordo Totalmente	2	0	0	0
	Discordo Parcialmente	7	1	1	1
	Concordo	7	3	3	2
	Concordo Totalmente	1	1	0	2
A supervisão proporciona momentos de reflexão nas reuniões de departamento	Discordo Totalmente	4	1	0	1
	Discordo Parcialmente	6	0	1	0
	Concordo	6	4	3	3
	Concordo Totalmente	1	0	0	1
A reflexão sobre a avaliação no departamento leva à introdução de novas estratégias de ensino	Discordo Totalmente	1	1	0	1
	Discordo Parcialmente	9	0	0	0
	Concordo	6	4	4	3
	Concordo Totalmente	1	0	0	1
A reflexão nas reuniões de departamento responde aos apelos dos professores que procuram uma melhoria efetiva dos resultados escolares	Discordo Totalmente	1	1	0	1
	Discordo Parcialmente	10	0	0	0
	Concordo	5	4	4	3
	Concordo Totalmente	1	0	0	1
A reflexão nas reuniões de departamento contribui para o desenvolvimento e crescimentos profissional	Discordo Totalmente	2	1	0	1
	Discordo Parcialmente	8	0	0	0
	Concordo	6	4	4	3
	Concordo Totalmente	1	0	0	1

Tabela nº 18: Frequência de respostas à questão 18 por Grau de Ensino

		Grau de Ensino que leciona			
		1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Secundário
A supervisão pedagógica deveria ser uma prática constante no agrupamento	Discordo Totalmente	2	1	0	1
	Discordo Parcialmente	6	1	1	3
	Concordo	7	1	3	1
	Concordo Totalmente	2	2	0	0
A supervisão deveria fazer parte apenas do processo da ADD	Discordo Totalmente	5	1	2	2
	Discordo Parcialmente	11	3	1	1
	Concordo	1	1	1	1
	Concordo Totalmente	0	0	0	1
O supervisor deveria ser conselheiro e orientador	Discordo Totalmente	0	0	0	0
	Discordo Parcialmente	2	0	0	1
	Concordo	8	4	3	1
	Concordo Totalmente	7	1	1	3
O supervisor deveria ser um inspetor	Discordo Totalmente	10	2	2	3
	Discordo Parcialmente	7	3	1	2
	Concordo	0	0	0	0
	Concordo Totalmente	0	0	1	0
O supervisor deveria ser um professor de confiança que assistisse às aulas e apontasse os pontos positivos e negativos	Discordo Totalmente	2	0	2	0
	Discordo Parcialmente	6	1	1	3
	Concordo	6	4	1	1
	Concordo Totalmente	3	0	0	1

		Grau de Ensino que leciona			
		1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Secundário
O supervisor deveria ter intenção de controlo	Discordo Totalmente	15	2	3	5
	Discordo Parcialmente	2	3	1	0
	Concordo	0	0	0	0
	Concordo Totalmente	0	0	0	0
A supervisão deveria ser promotora de partilha e cooperação	Discordo Totalmente	0	0	0	0
	Discordo Parcialmente	0	0	0	0
	Concordo	5	5	3	3
	Concordo Totalmente	12	0	1	2
A supervisão deveria promover a alteração das práticas pedagógicas	Discordo Totalmente	11	2	0	4
	Discordo Parcialmente	5	2	2	1
	Concordo	1	1	2	0
	Concordo Totalmente	0	0	0	0
A supervisão deveria contribuir para a melhoria dos resultados dos exames	Discordo Totalmente	4	0	0	0
	Discordo Parcialmente	6	0	1	0
	Concordo	5	5	3	3
	Concordo Totalmente	2	0	0	2
Nas reuniões de Departamento não deveríamos perder tempo com a supervisão	Discordo Totalmente	10	2	1	4
	Discordo Parcialmente	5	3	3	1
	Concordo	2	0	0	0
	Concordo Totalmente	0	0	0	0
As reuniões de departamento deveriam promover momentos específicos para os Docentes refletirem sobre práticas e métodos de ensino implementados	Discordo Totalmente	0	0	0	1
	Discordo Parcialmente	0	0	0	0
	Concordo	6	3	3	2
	Concordo Totalmente	11	2	1	2

### **ANEXO III**

#### **Análise inferencial realizada**

Como estamos perante uma amostra pequena, as variabilidades de cada alínea e entre alíneas seriam muito grandes o que impossibilitaria as análises e conclusões.

Para além disso, estamos face a variáveis numéricas que são discretas, e portanto, de análise estatística mais limitada.

Assim, justifica-se a criação da variável Média das pontuações que foi criada somando a pontuação de todas as alíneas pertencentes às questões em análise, e dividindo-se pelo total de alíneas de cada questão, obtendo-se assim a média.

Tem a vantagem de ser uma variável contínua, logo permite a aplicação de mais testes de hipóteses e mais consistente.

Antes de efetuar a referida média, verificamos que existem no questionário determinadas alíneas de carácter negativo, nomeadamente:

- 11 a) A supervisão consiste em controlar o trabalho do docente;
- 11 c) A supervisão serve para inspecionar;
- 12 a) A supervisão é apenas um processo de avaliação;
- 12 b) A supervisão não contribui para a valorização da imagem do professor;
- 12 d) A supervisão não promove a melhoria das práticas pedagógicas;
- 12 f) A supervisão tem subjacente uma intenção de controlo;
- 12 i) A supervisão é um processo burocrático;
- 17 a) a) A supervisão é um requisito que está legislado e que se tem que cumprir;
- 17 a) b) O Docente responsável pela observação de aulas não promove encontros de reflexão de melhoria das práticas;
- 17 a) c) A supervisão existente apela à repetição da experiência;
- 17 a) e) A supervisão tem uma intenção de controlo e inspeção.

Como estas alíneas apresentam um carácter negativo, foi necessário inverter a escala. Assim, passamos de uma situação em que tínhamos uma escala de: 1 – Discordo Totalmente, 2 – Discordo Parcialmente, 3 – Concordo, 4 – Concordo Totalmente) para

uma situação invertida, em que ao 1 corresponde o 4, ao 2 corresponde o 3, ao 3 corresponde o 2, e ao 4 corresponde o 1.

Depois de ser invertida a escala a estas variáveis, foi efetuada a soma das alíneas das questões 11, 12, 14, 15, 17, e 20, de forma a ser possível calcular as suas médias.

Desta forma, ficamos por fim com as variáveis com que iremos trabalhar: Questão 11 (Média), Questão 12 (Média), Questão 14 (Média), Questão 15 (Média), Questão 17 a) (Média), Questão 17 b) (Média), Questão 20 a) (Média), e Questão 20 b) (Média).

Para se efetuar uma Análise Inferencial adequada, deve-se verificar a Normalidade dos dados, sobretudo quando a nossa amostra é pequena, o que sucede no caso desta amostra (31 respostas ao questionário).

O teste mais utilizado para a Normalidade é o Kolmogorov-Smirnov.

A hipótese nula deste teste prevê a Normalidade dos dados, perante a hipótese alternativa de os dados não serem normais. Mesmo quando a Normalidade é rejeitada, há situações de possíveis aproximações à Normalidade, através de distribuições de Poisson, Exponencial, Uniforme, ou Binomial.

Tabela nº 1: Resultados do teste Kolmogorov-Smirnov para verificar Normalidade das variáveis

	<b>Valor de Prova</b>
Questão 11 (Média)	0,313
Questão 12 (Média)	0,927
Questão 14 (Média)	0,418
Questão 15 (Média)	0,243
Questão 17 a) (Média)	0,307
Questão 17 b) (Média)	0,207
Questão 20 a) (Média)	0,143
Questão 20 b) (Média)	0,079

Como o valor de prova foi superior a 0,05 em todas as variáveis testadas, não existem motivos para rejeitar a hipótese de Normalidade dos dados, pelo que com 95% de confiança podemos afirmar que as variáveis respeitantes às questões 11 (Média), 12 (Média), 14 (Média), 15 (Média), 17 a) (Média), 17 b) (Média), 20 a) (Média), e 20 b) (Média) seguem uma distribuição Normal.

Assim sendo, são aplicáveis a estas variáveis testes paramétricos como por exemplo testes à diferença de médias, ou teste da análise de variância.

É importante verificar se o facto de os docentes pertencerem a determinados subgrupos interfere com as respostas. É aqui que entra a análise inferencial, ou seja, poderão haver diferenças que sejam aparentes na amostra, mas que não sejam transponíveis para a população, como poderão haver diferenças que sejam, de facto, significativas.

Em todos os testes, decidiu-se pela utilização do nível standard de confiança (95%). Isto significa que existe 95% de probabilidade de o resultado do nosso teste estar correto, isto é, de aceitarmos que uma dada hipótese está correta, quando ela realmente está.

Todos os testes foram efetuados com recurso ao software IBM SPSS Statistics, versão 20.

Construíram-se, então, as seguintes hipóteses de trabalho relacionadas com os grupos de questões 11 (O que entende por Supervisão), 12 (Que significado atribui à Supervisão), 14 (Relevância da Supervisão no desenvolvimento profissional dos Docentes), 15 (Contributo da Supervisão na qualidade de Ensino), 17 a) (Situação atualmente existente na escola no âmbito da Supervisão e Supervisor), 17 b) (Situação atualmente existente na escola no âmbito da Supervisão e Departamentos), 20 a) (Pontuação Global da relevância da Supervisão no desenvolvimento profissional dos docentes), 20 b) (Pontuação global da relevância da Supervisão na melhoria da qualidade do ensino):

Hipótese de trabalho 1 – As respostas aos diferentes grupos de questões (11, 12, 14, 15, 17 a), 17 b), 20 a), 20 b)) variam de acordo com o Grau de Formação;

Hipótese de trabalho 2 – As respostas aos diferentes grupos de questões (11, 12, 14, 15, 17 a), 17 b), 20 a), 20 b)) não variam de acordo com a Área de Formação;

Hipótese de trabalho 3 – As respostas aos diferentes grupos de questões (11, 12, 14, 15, 17 a), 17 b), 20 a), 20 b)) variam de acordo com o Tempo de Serviço;

Hipótese de trabalho 4 – As respostas aos diferentes grupos de questões (11, 12, 14, 15, 17 a), 17 b), 20 a), 20 b)) variam de acordo com o Tempo de Serviço no Agrupamento;

Hipótese de trabalho 5 – As respostas aos diferentes grupos de questões (11, 12, 14, 15, 17 a), 17 b), 20 a), 20 b)) não variam de acordo com a Situação Profissional à data do inquérito;

Hipótese de trabalho 6 – As respostas aos diferentes grupos de questões (11, 12, 14, 15, 17 a), 17 b), 20 a), 20 b)) variam de acordo com o Grau de Ensino que leciona;

Hipótese de trabalho 7 – As respostas aos diferentes grupos de questões (11, 12, 14, 15, 17 a), 17 b), 20 a), 20 b)) variam de acordo com o Grupo disciplinar a que pertence;

Hipótese de trabalho 8 – Não existe correlação entre a idade e as respostas aos diferentes grupos de questões (11, 12, 14, 15, 17 a), 17 b), 20 a), 20 b));

Hipótese de trabalho 9 – As respostas aos diferentes grupos de questões (11, 12, 14, 15, 17 a), 17 b), 20 a), 20 b)) apresentam correlação direta significativa.

No que toca à primeira hipótese, decidiu-se pela aplicação do teste ANOVA para tentar se averiguar das diferenças entre grupos.

Houve a necessidade de agrupar os diferentes graus de formação académica, visto que o número de elementos da amostra com Bacharelato ou Doutoramento era muito reduzido (1 elemento no primeiro caso e nenhum do segundo), o que inviabilizaria comparações válidas. Assim, esse elemento (um elemento em Bacharelato) foi incluído no elemento Outro Grau.

Os resultados do ANOVA foram, seguidamente, analisados de forma mais detalhada com testes post – hoc, ou seja, testes que permitissem encontrar de forma específica onde se encontrariam as diferenças significativas entre grupos (pois uma parte das variações de resposta é intra-grupo). Neste caso, e não havendo informação relativa à variância de cada subgrupo, utilizaram-se dois testes post – hoc: Tukey HSD (no caso de as variâncias de cada subgrupo serem idênticas) e Dunnet (no caso de as variâncias de cada subgrupo não o serem).

Por uma questão de conservadorismo epistemológico, apenas serão consideradas diferenças significativas inter-grupos aquando da verificação simultânea de significância nos dois testes.

Tabela nº 2: Resultados do teste ANOVA em relação ao Grau de Formação

	<b>Valor de Prova</b>
Questão 11 (Média)	0,625
Questão 12 (Média)	0,955
Questão 14 (Média)	0,344
Questão 15 (Média)	0,271
Questão 17 a) (Média)	0,045*
Questão 17 b) (Média)	0,381
Questão 20 a)	0,819
Questão 20 b)	0,593

\*Significativo a 95% de confiança.

Analisando a tabela acima exposta, verificou-se que, para um nível de confiança de 95%, apenas existem diferenças estatisticamente significativas no grupo de questões 17 a) (Situação atualmente existente na escola no âmbito da Supervisão e Supervisor).

Uma análise post-hoc revelou que as diferenças estatisticamente significativas que o teste aparentemente indica não se revelam quando se faz a comparação por pares ordenados, pois nenhum par apresenta diferenças entre si. Isto explica-se facilmente pela reduzida dimensão da amostra e dos sub-grupos.

Assim, como apenas no grupo de questões 17 a) tende a haver alguma diferença nas respostas e ela não é descortinável pelos testes post-hoc, podemos dizer que de uma forma geral, o grau de formação académica não apresenta diferenças estatisticamente relevantes na forma como os docentes respondem às questões.

Conclui-se assim que o grau de formação dos docentes não tem influência na forma como estes consideram a Supervisão.

Para se testar a hipótese 2, optou-se pelo mesmo procedimento seguido na hipótese 1.

Tabela nº 3: Resultados do teste ANOVA em relação à Área de Formação Académica

	<b>Valor de Prova</b>
Questão 11 (Média)	0,511
Questão 12 (Média)	0,574
Questão 14 (Média)	0,599
Questão 15 (Média)	0,338
Questão 17 a) (Média)	0,519
Questão 17 b) (Média)	0,223
Questão 20 a)	0,337
Questão 20 b)	0,163

Analisando a tabela acima descrita, verificamos que todos os valores de prova observados foram superiores a 0,05.

Perante tais valores, podemos afirmar que existe evidência estatística suficiente para rejeitar a hipótese de existirem diferenças estatisticamente significativas dos docentes ao grupo de questões (11, 12, 14, 15, 17 a), 17 b), 20 a), 20 b)) consoante a sua área de formação académica.

Assim, podemos concluir que a hipótese 2 se verifica. Concluimos então que a área de formação académica dos docentes não determina a forma como estes encaram a Supervisão.

Para testar a hipótese 3, verificando se as respostas dos docentes ao grupo de questões 11, 12, 14, 15, 17 a), 17 b), 20 a), e 20 b) variam em função do Tempo de Serviço, será utilizada a Correlação de Pearson. Isto deve-se ao facto de as variáveis em análise nesta hipótese serem contínuas.

Tabela nº 4: Resultados do teste à Correlação de Pearson em relação ao Tempo de Serviço

	<b>Correlação de Pearson</b>	<b>Valor de Prova</b>
Questão 11 (Média)	-0,088	0,637
Questão 12 (Média)	-0,014	0,940
Questão 14 (Média)	-0,175	0,347
Questão 15 (Média)	0,098	0,601
Questão 17 a) (Média)	0,020	0,917
Questão 17 b) (Média)	-0,122	0,515
Questão 20 a) (Média)	0,068	0,715
Questão 20 b) (Média)	0,140	0,454

Mais uma vez, como todos os valores de prova observados são superiores a 0,05, podemos afirmar que existe evidência estatística suficiente para rejeitar a hipótese de existir qualquer correlação válida entre a média das respostas ao grupo de questões (11, 12, 14, 15, 17 a), 17 b), 20 a), 20 b)) e o tempo de serviço.

Conclui-se desta forma que o tempo de serviço dos docentes não influencia a forma como estes encaram a Supervisão.

Tal como na hipótese anterior, como estamos perante variáveis contínuas, iremos testar a hipótese 4 com a Correlação de Pearson, com vista a averiguar se existem variações nas respostas dos docentes consoante o Tempo de Serviço no Agrupamento.

Tabela nº 5: Resultados do teste à Correlação de Pearson em relação ao Tempo de Serviço no Agrupamento

	<b>Correlação de Pearson</b>	<b>Valor de Prova</b>
Questão 11 (Média)	-0,008	0,967
Questão 12 (Média)	0,068	0,716
Questão 14 (Média)	-0,080	0,671
Questão 15 (Média)	0,156	0,402
Questão 17 a) (Média)	-0,108	0,562
Questão 17 b) (Média)	0,055	0,767
Questão 20 a) (Média)	0,127	0,495
Questão 20 b) (Média)	0,044	0,813

Mais uma vez, verifica-se que todos os valores de prova são superiores a 0,05, o que nos permite concluir novamente que existe evidência estatística suficiente para rejeitar a hipótese de existir qualquer correlação válida entre a média das respostas dos docentes ao

grupo de questões 11, 12, 14, 15, 17 a), 17 b), 20 a), e 20 b), e o tempo de serviço dos docentes no agrupamento.

Assim, podemos concluir que o tempo de serviço no agrupamento dos docentes não tem influência na forma como estes encaram a Supervisão.

O teste à hipótese de trabalho 5 baseou-se no teste ANOVA, apoiado pelos já referidos testes post-hoc. Quis se verificar se a variável Situação Profissional do docente influenciava a maneira como ele encarava os diferentes vetores do questionário.

Tabela nº 6: Resultados do teste ANOVA em relação à Situação Profissional

	<b>Valor de Prova</b>
Questão 11 (Média)	0,710
Questão 12 (Média)	0,389
Questão 14 (Média)	0,721
Questão 15 (Média)	0,201
Questão 17 a) (Média)	0,730
Questão 17 b) (Média)	0,320
Questão 20 a)	0,472
Questão 20 b)	0,395

Mais uma vez se verifica pela análise da tabela anterior que todos os valores de prova observados foram superiores a 0,05. Assim, podemos afirmar que existe evidência estatística suficiente para rejeitar a hipótese de existirem diferenças significativas dos docentes ao grupo de questões (11, 12, 14, 15, 17 a), 17 b), 20 a), e 20 b)) consoante a sua situação profissional.

Ou seja, confirma-se a hipótese de trabalho número 5, concluindo-se que a situação profissional não afeta a forma como os docentes encaram a Supervisão.

No que diz respeito à hipótese 6, foi novamente utilizado o teste ANOVA e os respetivos apoios pelos testes post-hoc.

Desta vez, a intenção era perceber se haveria diferenças de respostas dos docentes consoante o Grau de Ensino que lecionam.

Tabela nº 7: Resultados do teste ANOVA em relação ao Grau de Ensino

	<b>Valor de Prova</b>
Questão 11 (Média)	0,552
Questão 12 (Média)	0,610
Questão 14 (Média)	0,914
Questão 15 (Média)	0,606
Questão 17 a) (Média)	0,500
Questão 17 b) (Média)	0,210
Questão 20 a)	0,853
Questão 20 b)	0,208

Obtidos os resultados anteriores, ou seja, todos os valores de prova foram superiores a 0,05, podemos afirmar que não existe evidência estatística suficiente para rejeitar a hipótese de existirem diferenças estatisticamente significativas nas respostas dos docentes às questões 11, 12, 14, 15, 17 a), 17 b), 20 a), e 20 b) consoante o grau de ensino que os docentes lecionam.

Desta forma, verificamos que o grau de ensino dos docentes não determina a sua visão em relação à Supervisão.

Já no que respeita à hipótese 7, decidiu-se verificar se existiriam diferenças entre as respostas dos docentes de grupos disciplinares distintos.

Como aconteceu na hipótese 1, houve novamente necessidade de agrupar os diferentes grupos disciplinares, visto que o número de elementos da amostra do 3º ciclo – Matemática era muito reduzido (apenas um), o que inviabilizaria comparações válidas.

Assim sendo, foram formados três grupos. O primeiro continha todos os docentes pertencentes ao grupo disciplinar do primeiro ciclo. O segundo continha todos os docentes que pertenciam ao grupo disciplinar de Português (2º ciclo - Português, 3º ciclo – Português, e Secundário - Português). Por fim, o terceiro grupo continha todos os docentes que pertenciam ao grupo disciplinar de Matemática (2º ciclo - Matemática, 3º ciclo - Matemática, e Secundário - Matemática).

Mais uma vez decidiu-se pela aplicação do teste ANOVA, para tentar se averiguar das diferenças entre grupos. Os resultados do ANOVA foram, seguidamente, analisados de forma mais detalhada com testes post-hoc, como tem sido feito.

Tabela nº 8: Resultados do teste ANOVA em relação ao Grupo Disciplinar

	<b>Valor de Prova</b>
Questão 11 (Média)	0,311
Questão 12 (Média)	0,533
Questão 14 (Média)	0,904
Questão 15 (Média)	0,437
Questão 17 a) (Média)	0,388
Questão 17 b) (Média)	0,046*
Questão 20 a)	0,383
Questão 20 b)	0,122

\*Significativo a 95% de confiança

Verifica-se que apenas na questão 17 b) (Situação atualmente existente na escola no âmbito da Supervisão e Departamentos) existem diferenças estatisticamente significativas nas respostas dadas pelos docentes.

De forma a perceber se as variâncias seriam idênticas ou não, foi utilizado o Teste de Levene, que testa a igualdade de variâncias.

Tabela nº 9: Resultado do teste de Levene

	<b>Valor de Prova</b>
Teste de Levene	0,291

Como o resultado do teste foi um valor superior a 0,05, como se verifica na tabela acima exposta, assume-se que as variâncias são iguais.

Assim sendo, face à igualdade de variâncias entre os grupos 1º ciclo; 2º ciclo, 3º ciclo, Secundário (Português); e 2º ciclo, 3º ciclo, Secundário (Matemática), foi utilizado o teste de Tukey para averiguar as diferenças entre as variáveis.

Tabela nº 10: Resultado do teste Tukey

	<b>Valor de Prova</b>	<b>Valor da Diferença de Médias</b>
1º ciclo - 2º ciclo, 3º ciclo e Sec. (Matemática)	0,038	-0,739

Como o valor de estatística do teste de Tukey é inferior a 0,05, podemos concluir que existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de 1º ciclo e 2º ciclo, 3º ciclo, e Secundário (Matemática), que se cifram em 0,739.

Essas diferenças foram encontradas na variável Questão 17 b) (Média da questão respeitante à situação existente na escola no âmbito da relação entre a supervisão e os departamentos). Assim, podemos inferir que os docentes do 1º ciclo têm uma visão menos positiva no que diz respeito à situação existente na escola no momento do questionário, na relação entre a supervisão e os departamentos, quando comparados com os docentes do 2º ciclo, 3º ciclo, Secundário (Matemática).

Nas restantes questões, como todos os valores de prova observados foram superiores a 0,05, podemos inferir que existe evidência estatística suficiente para rejeitar a hipótese de existirem diferenças estatisticamente significativas dos docentes nas respostas às restantes questões consoante o grupo disciplinar a que pertencem.

Assim, conclui-se que de uma forma geral o grupo disciplinar a que os docentes pertencem não afeta a forma como estes encaram a Supervisão, com a exceção já referida anteriormente.

De forma a testar a hipótese 8, ou seja, perceber se existiria algum tipo de correlação entre a variável Idade dos docentes e as respostas dadas ao grupo de questões 11, 12, 14, 15, 17 a), 17 b), 20 a), e 20 b) foi utilizada de novo a Correlação de Pearson.

Tabela nº 11: Resultados do teste à Correlação de Pearson em relação à Idade

	<b>Correlação de Pearson</b>	<b>Valor de Prova</b>
Questão 11 (Média)	-0,101	0,590
Questão 12 (Média)	0,033	0,861
Questão 14 (Média)	-0,236	0,201
Questão 15 (Média)	-0,132	0,480
Questão 17 a) (Média)	-0,313	0,086
Questão 17 b) (Média)	-0,138	0,459
Questão 20 a) (Média)	0,204	0,272
Questão 20 b) (Média)	-0,066	0,725

Analisando a tabela acima descrita, verificamos que todos os valores de prova se apresentam superiores a 0,05, o que nos permite concluir que existe evidência estatística

suficiente para não rejeitar a hipótese de que não existe correlação entre a idade e as respostas aos diferentes grupos de questões (11, 12, 14, 15, 17 a), 17 b), 20 a), 20 b)).

Conclusão: a idade não exerce qualquer influência na forma como os docentes encaram a Supervisão assim como a sua relevância quer no desenvolvimento profissional, quer na melhoria da qualidade do ensino.

Para testar a hipótese 9, utilizou-se mais uma vez o Coeficiente de Pearson (visto estarmos perante variáveis contínuas).

Tabela nº 12: Resultados do teste à Correlação de Pearson entre o grupo de questões 11, 12, 14, 15, 17 a), e 17 b)

	<b>Correlação de Pearson</b>	<b>Valor de Prova</b>
Questão 11 (Média) - Questão 12 (Média)	0,673	0,000
Questão 11 (Média) - Questão 14 (Média)	0,710	0,000
Questão 11 (Média) - Questão 15 (Média)	0,576	0,001
Questão 12 (Média) - Questão 14 (Média)	0,671	0,000
Questão 12 (Média) - Questão 15 (Média)	0,703	0,000
Questão 14 (Média) - Questão 15 (Média)	0,747	0,000
Questão 14 (Média) - Questão 17 b) (Média)	0,418	0,019
Questão 17 a) (Média) - Questão 17 b) (Média)	0,640	0,000

Como se pode verificar pela observação da mesma, as correlações entre as questões descritas são diretas, e nalguns casos mais fortes que noutros. O fato de as correlações serem diretas significa que à medida que as pontuações aumentam num determinado grupo de questões, o outro grupo de questões relacionado com o primeiro também sofre um aumento de pontuação. Quanto maior o valor de correlação, maior será esse aumento.

Uma correlação classifica-se como forte, se o seu valor absoluto desde indicador – Correlação de Pearson (desde que estatisticamente significativo, ou seja, valor de prova inferior a 0,05) for igual ou superior a 0,6, como moderada se o seu valor se situar entre 0,3 e 0,6; e fraca ou irrelevante se se situar entre 0 e 0,3.

Assim, como se comprova pelos valores presentes na tabela acima exposta, os grupos de questões que apresentam correlações de sentido moderado são entre as pontuações às questões 11 e 15, e também entre a questão 14 e 17 b).

Os restantes grupos de questões apresentam correlações fortes.

Estes valores de correlações fortes entre os diversos grupos de questões era perfeitamente expectável devido à relação entre as questões presente no questionário aplicado, todas elas abordando temas relacionados com a Supervisão, como:

- Perceção do conceito de supervisão;
- Práticas de supervisão pedagógica experienciada;
- Supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional e na qualidade do ensino;
- Supervisão pedagógica no agrupamento;
- Supervisão pedagógica desejável.

De seguida, por forma a percebermos se os docentes responderam de forma coerente ao questionário, foram efetuadas as correlações de Pearson entre os grupos de questões 11, 12, 14, 15, 17 a), e 17 b), com os grupos de questões 20 a) e 20 b).

Tabela nº 13: Resultados do teste à Correlação de Pearson entre o grupo de questões 11, 12, 14, 15, 17 a), 17 b), e 20 a) e 20 b)

	<b>Correlação de Pearson</b>	<b>Valor de Prova</b>
Pontuação Global quanto à relevância no desenvolvimento profissional dos docentes - Questão 11 (Média)	0,715	0,000
Pontuação Global quanto à relevância no desenvolvimento profissional dos docentes - Questão 12 (Média)	0,781	0,000
Pontuação Global quanto à relevância no desenvolvimento profissional dos docentes - Questão 14 (Média)	0,728	0,000
Pontuação Global quanto à relevância no desenvolvimento profissional dos docentes - Questão 15 (Média)	0,698	0,000
Pontuação Global quanto à relevância na melhoria da qualidade de ensino - Questão 11 (Média)	0,585	0,001
Pontuação Global quanto à relevância na melhoria da qualidade de ensino - Questão 12 (Média)	0,751	0,000
Pontuação Global quanto à relevância na melhoria da qualidade de ensino - Questão 14 (Média)	0,606	0,000
Pontuação Global quanto à relevância na melhoria da qualidade de ensino - Questão 15 (Média)	0,607	0,000
Pontuação Global quanto à relevância no desenvolvimento profissional dos docentes - Pontuação Global quanto à relevância na melhoria da qualidade de ensino	0,912	0,000

Analisando a tabela acima exposta, verificamos que mais uma vez as correlações entre os grupos de questões são diretas fortes. Apenas se verifica uma correlação moderada entre as respostas à questão 20 b) e a questão 11, com um valor de correlação de 0,585.

Os valores de correlação fortes significam que os docentes demonstram coerência de respostas dos docentes no questionário, ou seja, foram coerentes quando responderam ao grupo de questões de forma isolada e de uma forma global.

Estes valores de correlação diretas e fortes (superiores a 0,6) significam também que os docentes não respondem de forma parcelar, mas contínua, encarando o processo da Supervisão como um todo, e que quando tendem a manifestar concordância

(discordância) com uma dada questão, o seu comportamento perante as restantes questões tenderá a ir no mesmo sentido, pelo que se conclui que esta hipótese se verifica.

Hipóteses que se verificam:

- As respostas aos diferentes grupos de questões (11, 12, 14, 15, 17 a), 17 b), 20 a), 20 b)) não variam de acordo com a Área de Formação;
- As respostas aos diferentes grupos de questões (11, 12, 14, 15, 17 a), 17 b), 20 a), 20 b)) não variam de acordo com a Situação Profissional à data do inquérito;
- Não existe correlação entre a idade e as respostas aos diferentes grupos de questões (11, 12, 14, 15, 17 a), 17 b), 20 a), 20 b));
- As respostas aos diferentes grupos de questões (11, 12, 14, 15, 17 a), 17 b), 20 a), 20 b)) apresentam correlação direta significativa.

Hipóteses que não se verificam:

- As respostas aos diferentes grupos de questões (11, 12, 14, 15, 17 a), 17 b), 20 a), 20 b)) variam de acordo com o Grau de Formação;
- As respostas aos diferentes grupos de questões (11, 12, 14, 15, 17 a), 17 b), 20 a), 20 b)) variam de acordo com o Tempo de Serviço;
- As respostas aos diferentes grupos de questões (11, 12, 14, 15, 17 a), 17 b), 20 a), 20 b)) variam de acordo com o Tempo de Serviço no Agrupamento;
- As respostas aos diferentes grupos de questões (11, 12, 14, 15, 17 a), 17 b), 20 a), 20 b)) variam de acordo com o Grau de Ensino que leciona;
- As respostas aos diferentes grupos de questões (11, 12, 14, 15, 17 a), 17 b), 20 a), 20 b)) variam de acordo com o Grupo Disciplinar a que pertence.

## ANEXO IV

### Guião das Entrevistas

#### Coordenadores de Departamento

<b>BLOCOS TEMÁTICOS</b>	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>Questão colocada</b>
Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Legitimar a entrevista;</li> <li>- Motivar a entrevistada;</li> </ul>	<p>Autoriza a gravação da entrevista?</p> <p>Há quantos anos ocupa o cargo de Coordenadora de Departamento neste Agrupamento de Escolas?</p> <p>Há quantos anos ocupa o cargo de Avaliador neste Agrupamento de Escolas?</p> <p>Teve alguma experiência anterior a este nível? Quanto tempo?</p> <p>Fez alguma formação específica em administração, gestão escolar ou avaliação e supervisão? Especifique.</p>
Perceção do conceito de Supervisão	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer os significados atribuídos à supervisão;</li> </ul>	<p>Descreva o que é para si a supervisão?</p> <p>Dê exemplos de situações que no seu entender não são momentos de supervisão.</p> <p>Das ações que se encontram implementadas no Agrupamento, quais destacaria como práticas de supervisão?</p> <p>Como coordenador promove momentos de cooperação e de partilha de experiências entre os docentes? Dê exemplos.</p> <p>Qual a sua opinião sobre a partilha de material entre colegas? É uma prática implementada no departamento?</p>
Supervisão Pedagógica no desenvolvimento profissional e na qualidade de ensino	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer as perspetivas das lideranças em relação à supervisão:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>a) No desenvolvimento profissional;</li> <li>b) Na qualidade de ensino;</li> </ul> </li> </ul>	<p>Pensa que o trabalho colaborativo resulta na melhoria da qualidade de ensino? De que forma?</p> <p>É habitual solicitarem – no por iniciativa própria? Dê exemplos.</p> <p>Refira exemplos de momentos de supervisão interpares que contribuam para a melhoria das práticas pedagógicas e para a melhoria da qualidade de ensino.</p> <p>Julga que alguma das modalidades de Supervisão potencia a interação, partilha e cooperação entre pares? Quais? Dê exemplos.</p>

		<p>É comum os professores assistirem a aulas uns dos outros?</p> <p>No inquérito realizado os docentes do seu Departamento encaram a supervisão em termos teóricos como conselho e orientação, e não como avaliação e inspeção, mas dividem-se bastante em termos práticos. Como interpreta estes resultados?</p>
Vantagens e desvantagens	- Identificar as vantagens e desvantagens atribuídas à supervisão existente;	<p>Refira vantagens e desvantagens da supervisão?</p> <p>Que modalidades são habitualmente praticadas no Agrupamento?</p> <p>Como reagem os docentes às modalidades de Supervisão que mencionou?</p> <p>Existe alguma prática regular de partilha de materiais, preparação conjunta de aulas e de instrumentos de avaliação?</p>
Supervisão Pedagógica Desejável	- Percecionar a receptividade das lideranças na implementação da supervisão pedagógica no agrupamento.	<p>Que modalidades de supervisão pedagógica gostaria de ver implementadas no seu departamento? Por quem?</p> <p>No inquérito realizado aos professores, no âmbito deste trabalho de investigação, 64% dos docentes do seu departamento consideram que a reflexão sobre a avaliação não resultam numa introdução de novas estratégias de ensino nem respondem ao apelo dos professores que procuram uma melhoria efetiva dos resultados escolares. Como interpreta estes resultados?</p> <p>No inquérito realizado aos professores, no âmbito deste trabalho de investigação, 100 % dos docentes do seu departamento consideram as reuniões deveriam promover momentos específicos para refletirem sobre práticas e métodos de ensino implementados pois os mesmos consideram que não é uma perda de tempo. Como interpreta estes resultados?</p> <p>Quando confrontados com a questão da supervisão ser promotora da alteração das práticas pedagógicas verifica-se que 94% dos docentes de 1º ciclo discordam. Que comentário faz a estes resultados?</p> <p>Em relação à questão da importância da supervisão na contribuição para a melhoria dos resultados dos exames no 1º ciclo 58% discorda. Este resultado contrasta com os 2º e 3º ciclos e com o secundário onde a maioria ou a totalidade concorda. Que razões poderão explicar esta diferença?</p>

**Enquanto membro da Secção da ADD**

<b>BLOCOS TEMÁTICOS</b>	<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>Questão colocada</b>
	<p>- Conhecer os significados atribuídos à supervisão;</p>	<p>Quando procede à observação de aulas: Qual é o principal objetivo?</p> <p>É procedimento habitual haver um feedback posterior à observação de aulas? Qual o objetivo desse feedback?</p> <p>A observação de aulas é uma estratégia de supervisão que resulta sempre em reflexão da prática pedagógica?</p> <p>Considera que a supervisão no processo da ADD contribui para a mudança das práticas educativas?</p>
<p>Supervisão Pedagógica Desejável</p>	<p>- Percecionar a receptividade das lideranças na implementação da supervisão pedagógica no agrupamento.</p>	<p>No processo ADD existe algum momento de orientação do professor avaliado (planificação, materiais a utilizar, estratégias a seguir...)?</p> <p>Qual a sua opinião sobre a supervisão em contexto de avaliação de desempenho? Tem uma primazia de inspeção e controlo ou de desenvolvimento profissional? Especifique.</p> <p>No inquérito realizado aos professores, no âmbito deste trabalho de investigação, 94 % dos docentes do seu departamento consideram que a supervisão não deveria fazer parte apenas do processo da ADD. Como interpreta estes resultados?</p> <p>Sente ou sentiu alguma vez alguma reação negativa por parte dos docentes à ADD?</p> <p>A maioria dos docentes de todos os níveis de ensino do agrupamento concorda que o supervisor deveria ser um conselheiro e orientador. Como interpreta este resultado enquanto membro da ADD e consequentemente supervisor?</p> <p>Dê exemplos concretos de estratégias ou meios que gostaria de ver implementado no agrupamento para promover o desenvolvimento profissional docente e melhoria na qualidade do ensino.</p>

### Entrevista à Diretora

BLOCOS TEMÁTICOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Questão colocada
Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Legitimar a entrevista;</li> <li>- Motivar a entrevistada;</li> </ul>	<p>Autoriza a gravação da entrevista?</p> <p>Há quantos anos ocupa o cargo de Diretora neste Agrupamento de Escolas?</p> <p>Teve alguma experiência anterior a este nível? Quanto tempo?</p> <p>Fez alguma formação específica em administração, gestão escolar ou avaliação e supervisão?</p>
Perceção do conceito de Supervisão	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer os significados atribuídos à supervisão;</li> </ul>	<p>Descreva o que é para si a supervisão.</p> <p>Dê exemplos de situações que no seu entender não são de supervisão.</p> <p>Das ações que se encontram implementadas no Agrupamento, quais destacaria como práticas de supervisão?</p>
Supervisão Pedagógica no desenvolvimento profissional e na qualidade de ensino	<p>Conhecer as perspetivas das lideranças em relação à supervisão:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) No desenvolvimento profissional;</li> <li>b) Na Qualidade de ensino;</li> </ul>	<p>Qual a sua opinião sobre a partilha de material entre colegas? É uma prática implementada no Agrupamento nos diferentes Departamentos?</p> <p>Pensa que o trabalho colaborativo resulta na melhoria da qualidade de ensino? De que forma?</p> <p>Quais os momentos que promovem cooperação e partilha de experiências entre os docentes?</p> <p>Refira exemplos de momentos de supervisão interpares que contribuem para a melhoria das práticas pedagógicas e em qualidade de ensino.</p> <p>Enquanto avaliador, quando procede à observação de aulas: Qual é o principal objetivo?</p> <p>É procedimento habitual haver um feedback posterior à observação de aulas? Qual o objetivo desse feedback?</p> <p>A observação de aulas é uma estratégia de supervisão que resulta sempre em reflexão da prática pedagógica?</p> <p>Considera que a supervisão no processo da ADD contribui para a mudança das práticas educativas?</p> <p>No processo ADD existe algum momento de orientação do professor avaliado (planificação, materiais a utilizar, estratégias a seguir,...)?</p>
Vantagens e desvantagens	<p>Identificar as vantagens e desvantagens atribuídas à supervisão existente;</p>	<p>Refira vantagens e desvantagens da supervisão.</p> <p>Descreva situações em que considera que a supervisão motiva os professores a inovar e a implementar práticas pedagógicas?</p>

		<p>Todas as modalidades são habitualmente praticadas no Agrupamento?</p> <p>No inquérito realizado aos professores, no âmbito deste trabalho de investigação, a maioria dos docentes consideram que a supervisão não deveria fazer parte apenas do processo da ADD. Por outro lado consideram que a supervisão existente não apela à repetição da experiência. Como interpreta estes resultados?</p> <p>Sente ou sentiu alguma vez alguma reação negativa por parte dos Docentes à ADD?</p> <p>Qual a sua opinião sobre a Supervisão em contexto de avaliação de Desempenho? Tem uma primazia de inspeção e controlo ou de desenvolvimento profissional? Especifique.</p>
<p>Supervisão Pedagógica Desejável</p>	<p>- Percecionar a recetividade das lideranças na implementação da supervisão pedagógica no agrupamento.</p>	<p>No inquérito realizado aos professores, no âmbito deste trabalho de investigação, 64% dos docentes do 1º ciclo consideram que a reflexão sobre a avaliação não resulta numa introdução de novas estratégias de ensino nem respondem ao apelo dos professores que procuram uma melhoria efetiva dos resultados escolares. Como interpreta estes resultados?</p> <p>Quando confrontados com a questão da supervisão ser promotora da alteração das práticas pedagógicas verifica-se que 94% dos Docentes de 1º Ciclo discordam. Que comentário faz a estes resultados? Em relação à questão da importância da supervisão na contribuição para a melhoria dos resultados dos exames no 1º ciclo 58% discorda. Este resultado contrasta com os 2º e 3º Ciclos e com o secundário onde a maioria ou a totalidade concorda. Que razões poderão explicar esta diferença?</p> <p>A maioria dos Docentes de todos os níveis de ensino do Agrupamento concorda que o supervisor deveria ser um conselheiro e orientador. Como interpreta este resultado enquanto membro da ADD e consequentemente supervisor?</p> <p>Dê exemplos concretos de estratégias ou meios que gostaria de ver implementados no Agrupamento para promover a melhoria na qualidade do ensino.</p> <p>Julga possível pôr em prática a Supervisão ao serviço no Agrupamento que vise o desenvolvimento profissional? De que forma?</p> <p>Julga que hoje, com os Agrupamentos e com a autonomia das Escolas, os professores têm mais momentos que potenciem o trabalho colaborativo, a reflexão sobre a avaliação que se traduza efetivamente na melhoria das práticas e consequentemente em desenvolvimento profissional?</p>

## ANEXO V

### Análise de conteúdo das entrevistas

#### Categoria: Perceção do conceito de supervisão

	<b>Intenção do controlo do trabalho docente</b>
E1	"...eu acho que a palavra Supervisão, para algumas pessoas ainda é, alguém que vem inspecionar, vem ver só ser eu fiz bem, se fiz mal e mais nada." "Esse olhar é importante porque pode detetar falhas..." "...de facto o que se pretende com a supervisão é ver se de facto há falhas, e tentar ajudar a colmatar essas falhas, num processo construtivo." "...é um problema só de não verem a Supervisão nessa perspetiva..."
E2	"...eu vejo a supervisão ...também como um mecanismo de controlo, também pode ser um mecanismo de controlo sobre a ação, quer ação dos alunos que é aquela com a qual nós estamos mais familiarizadas quer ultimamente com a do docente, do professor..." "...é um exercício de controlo das práticas, enfim, de todo o trabalho." "Todos os documento... Agora estamos a fazer as matrizes para os alunos com N.E.E., e sou eu, a supervisora, enfim, da matriz do 6º Ano, do 9º Ano... Portanto há de facto supervisão."
E3	"...se a Supervisão funciona bem, eu acho que, ... lá está como aconselhamento...sem ser...inspeção pronto, eu acho que funciona melhor assim..."
E5	"...acompanhamento há um enriquecimento mútuo e uma troca. É evidente que há sempre alguém que está digamos, a liderar esse processo de acompanhamento, desencadeia, dá orientações e as pistas, mas, não será um processo unilateral como é o de fiscalizar, eu fiscalizo, eu digo o que está bem e o que está mal e é assim que pretendo. Enquanto o acompanhamento não. Há aqui uma didática, um diálogo, um enriquecimento mútuo. Por isso não tenho esse sentido mesmo de supervisão, como o de fiscalização." "...o termo supervisão significa fiscalização, e não é esse o propósito, mas para mim,..." "Não gosto desse termo. Supervisão em termos de fiscalização porque sendo fiscalizador não é enriquecedor de nenhuma prática. Quando nós dizemos fiscalizar, na minha opinião, ela tem um sentido unilateral. É de um superior para um alguém digamos, que é vamos utilizar uma palavra, subalterna, vá."

	<b>Orientação das práticas pedagógicas</b>
E1	"...é um olhar atento de alguém que tem uma maior experiência sobre o trabalho realizado..." "...observação de aulas tem obrigatoriamente de resultar uma reflexão sobre uma prática que foi observada." "...os instrumentos de observação corretos, para recolher dados, para depois falar com Docente e que foi observado e com ele refletir e tentar melhorar alguns dos aspetos que de facto sejam, ... devam ser melhorados." "Numa perspetiva de supervisão há uma preocupação com os três períodos. Há um antes, um durante e o depois."
E3	"É dar sugestões para melhorar a prática letiva. Mas isso... A minha opinião, claro. Observava, no final reunia com a colega e dizia "Podia ter sido feito assim" dei sugestões e a colega ou achava que sim ou que não." " O objetivo era tentar melhorar. Quer dizer, dar a nossa opinião que leva a melhorar."

E5	"Eu até não estou a falar muito de conhecimento científico, eu acho que isso, os professores são muito competentes, nessa matéria, com raras exceções, essas pessoas são competentes. Agora esta prática pedagógica, o como é que nos devemos posicionar, neste momento experimenta esta, experimenta aquela, isto é de experiências. Não temos receitas para que, para estarmos à frente de uma turma porque cada uma tem a sua característica, eu acho que só podia ser enriquecedor."
----	--

	<b>Reflexão sobre as estratégias de ensino/Integração na escola</b>
E1	"...tem em conta o processo que depois vai ter um produto mas que não será o interesse focado nesse produto."
E2	"...a supervisão tem muito a ver com o lado reflexivo, da ação, sobre a ação, ou, fazer aprendendo..."
E3	"É como aos alunos, quando estão sobre pressão, que vão fazer um teste então faz-se, não é?"
E4	"...eu procurava fazer todos os anos e que estávamos todos de acordo era levar algum, levar aquilo que acontecia de novo levava aquilo que era preciso, focos de reflexão. Isto é preciso pensarmos nisto. Não está a correr bem, esta parte, acho que se calhar era preciso voltarmos a pensar." "Eu acho que deve refletir. Deve haver essa reflexão deve resultar nisso. Muitas vezes, no processo de avaliação, não resultou na reflexão da prática. Não havia condição! Mas para mim, avaliar é um processo, é um processo,... avaliar é um processo e se não há esse percurso de reflexão, de troca de ideias, de comentário, de constatação, se não houver isso, não sei para que é que serve?"
E5	"Um acompanhamento que tem de estar ligado aos objetivos da escola e não um acompanhamento de forma lata e que não tenha sentido de observância dos preceitos que a escola pretende atingir. Por isso há um docente que está numa escola, a escola tem um propósito, e esse docente deve ser acompanhado de onde o termo supervisão é um bocadinho forte,..." "... um acompanhamento no sentido desse docente poder responder àquilo que a escola pretende e enriquecer através das suas vivências, experiências, também aquilo que a escola pretende ter. É mais nesse sentido." "Eu acho que tudo é supervisão porque a partir do momento que o professor integra uma escola tem de integrar uma política, uma maneira de estar e por isso, tem de ser acompanhado, porque ninguém nasce ensinado e ninguém conhece as características daquela escola e os objetivos daquela escola. E por isso, supervisão, no sentido de ser acompanhado para integrar os projetos da escola, eu acho que tudo é supervisão e nada fica de fora. Agora se é uma fiscalização, isso já são outros sentidos, não é? Agora, a supervisão é um acompanhamento, é um enriquecimento mútuo. Por isso tudo é supervisão numa escola."

	<b>Apoio Formativo</b>
E1	"...há apoio formativo ao professor..."
E2	"...no fundo como a palavra indica é uma visão super, macro sobre todo o processo educativo, por todo o processo formativo..." "...aconselhávamos sempre à introdução desse momento formativo mas eu penso que o modelo não estabelece como obrigatório, não."  "...o processo de implementação estava muito centralizado nos centros de formação contínua de professores..." "Ao nível de cada centro de formação houvesse uma aferição de critérios, de instrumentos, tudo de acordo com o que estava legislado no modelo..."

E4	"Aquilo que é? Ou aquilo que deveria ser? (risos) Eu acho que a supervisão deveria ser algo que fosse construtivo, ou seja, o supervisor ser uma figura que intervém no processo melhorar..."
----	---

<b>Avaliação/Prestação de contas</b>	
E1	"...não será supervisão quando um trabalho tem uma perspetiva, por exemplo, avaliativa... em que se foca apenas o produto final." "...os docentes de primeiro ciclo, ainda entendem a supervisão, como uma auditoria, como um prestar de contas sobre o trabalho que é efetuado ..."
E2	"...como é que essa ação ocorre também porque a supervisão implica uma monitorização, avaliação,..." "Acho muito importante a avaliação, mas penso também que a avaliação tem que ser feita com o objetivo sério de contribuir para a melhoria do desempenho docente e não como elemento de mera inspeção ou controlo."
E3	"Um professor também, quando está a ser observado, se pensar que vai ser avaliado..., faz tudo direitinho... Mas isso, não é melhorar as práticas, nem nada. Porque isso aí é...é artificial, pronto." "Dessa aula e pronto. Dessa aula."
E4	"Tanto quanto eu sei, neste momento não está a ser assim. Não sei porquê." "...podem fazer nenhum comentário às aulas que observam, por exemplo, que é uma coisa que eu acho impensável." "...eu não gosto de falar daquilo que não vivenciei mas não estou a perceber o que é que se está a passar, porque eu acho que não é possível." "... quem está a fazer Supervisão, está a avaliar uma outra colega e as ordens que tem é para distribuir a planificação, ela assiste e vem embora. Comunica aquilo que entendeu mas não fala com a colega, sequer. Eu acho que isto não tem nada a ver com Supervisão."
E5	"Eu acho que a observação de aulas não deveria ser feito nos moldes como estamos a fazer." "É o coordenador de departamento, essencialmente porque é aquele que responde em conselho pedagógico."

<b>Abertura a novas práticas pedagógicas</b>	
E1	"Pode ajudar a melhorar práticas, ver outras perspetivas de ensino..."
E2	"Se fosse feito devidamente, sim, porque no fundo é um processo, cujas etapas não estão bem demarcadas e, portanto, o que conta é o produto final. Não é o processo. E o que nós sabemos é que a avaliação formativa incide sobre o processo e não sobre o produto, e o atual modelo visa chegar ao produto." "Existe a legislação. Eu acho que a avaliação não prevê, penso eu."
E3	"...acho que pode alterar mas não de imediato, Passado bastante tempo, acho que as pessoas, não procedem, continuam a proceder como procediam... Ficam na zona de conforto. É um bocadinho, mas pode ser que com o tempo, da insistência e assim,..."
E5	"Hó...Hó....(risos) É difícil, essa. Um exemplo? Uf! Não sei! Tem a ver mais até com,... porque com a que conheço melhor,... porque eu também sou das Línguas, e é mais a área... Se bem que as Ciências, a Supervisão tem tido muito interesse porque os colegas das Ciências partilham imenso, imenso as experiências. Coadjuvam-se nas experiências pedagógicas e têm nesse sentido, muito bom. Mais nessas áreas das experiências, do que por exemplo, nas digamos nas disciplinas mais teóricas, em que estão mais focados nos conteúdos, nos currículos, é preciso cumprir, é preciso o exame, etc. Por isso, acho que aí é mais difícil."

	<b>Falta de conhecimento do conceito</b>
E1	" Não entendem o supervisor como um parceiro que só quer ajudar e não que está lá para ver se faz bem ou se faz mal e a partir daí ter alguma represália." "...penso que ainda não há assim muito esclarecimento sobre essa função."
E2	"...não tínhamos tanta consciência da importância por exemplo, da Supervisão na avaliação porque fazíamos instintivamente, porque as Ciências da Educação são uma área do saber relativamente recente."

	<b>Formação Inicial</b>
E2	"...nós fomos ganhando consciência da existência dessas ciências, eu por exemplo, desde a faculdade, porque eu apanhei os chamados cursos de ensino." "Já tive formação pedagógica, saí com o estágio integrado, tive sempre perceção, essa sensibilidade, desde o início da carreira,..." "...é que as coisas andam sempre em dissonância porque neste momento no mercado de trabalho docente há professores que fizeram formação, fizeram essa formação já, e há outros professores que não..." "...nunca houve, .....digamos que acertássemos pelo mesmo diapasão, e ainda hoje se notam essas, essas,... essa fragmentação." "...o conceito de docência também se altera um bocadinho ou também é formatado um pouco em função da formação inicial que tivemos."
E3	"Aí é um bocadinho difícil, estar a ajudar, ... isso na parte científica de não dominar." "Sim, poderá haver um que esteja não tão bem preparado, não dominam tão bem, mas..." "Isso aí pronto pode não estar tão bem preparada pode ter algumas lacunas. Mas em geral, acho que os professores estão bem."  Não tenho problemas assim, nada de grave."

	<b>Carácter Informal</b>
E2	"...nos tempos que correm nós não temos tempo, para pensarmos a supervisão em termos formais, nós fazemo-la mais informalmente..." "...essa supervisão se faz oficiosamente, informalmente..." "...informalmente até na sala dos professores quando discutimos uma dúvida, quanto temos dúvidas quanto à avaliação de um aluno..." "...não há nenhum momento da nossa vida mesmo quando fazemos um trabalho íntegro individual, solitário em casa, preparação de uma aula, que não seja um trabalho que não seja verdadeiramente de supervisão."
E3	"Depois também fazemos a articulação onde são dadas sugestões, pronto, de como proceder na sala de aula, quer a lecionar, quer como controlo da disciplina." "...é um conceito... complexo ... mas também muito...muito aglutinador .." "...se fôssemos rigorosos, não há nenhum momento da vida de um professor que não seja de supervisão, se fôssemos rigorosos..."
E5	"...não conseguem fazer o acompanhamento necessário, ou até, possibilitar momentos de reflexão, por exemplo, de conversa, de trocas de experiências, até informal se for preciso que também é preciso porque às vezes nessas questões informais até nós aprendemos muito."

	<b>Ajuda dos docentes mais experientes</b>
E2	"...antigamente fazia-se mais Supervisão do que se faz atualmente. Não havia o medo, o peso da avaliação. Antigamente era uma prática corrente, os mais novos irem junto dos mais velhos pedirem conselhos."
E3	"Eu acho que o principal da Supervisão é ajudar as colegas, ... naquilo que for necessário, penso eu, pronto..." "...ir vendo o que é que eles fazem, não para criticar ou prejudicar mas no sentido de ajuda, auxílio se assim for necessário, pelo menos é assim que eu entendo."
E5	"Estamos a falar especificamente no âmbito dos docentes, não é? Só docentes? Essa supervisão tem mais a ver com acompanhamento de docentes. É aquilo que eu entendo." "eu acho que isto tem a ver com anos, e anos e anos do que é o ensino porque se um professor se pudesse socorrer de outro. Isso só pode ajudar e sentir-se mais aliviado, na sua tarefa, não é? E não estar tão isolado, dentro de quatro paredes, com aquele grupo de às vezes trinta miúdos, não é? mas de perceber que até está a fazer bem, um aspeto comum."

### **Categoria: Vantagens e desvantagens**

	<b>Orientação para integração na política da Escola</b>
E5	"...vantagens é como eu já disse. É podermos enquadrar o professor na política da Escola, naquilo que a Escola pretende e dar também uma orientação a um colega que possa ter uma outra, uma maior dificuldade também os há e acontece..."

	<b>Promoção da Escola como uma organização aprendente</b>
E2	"Em qualquer processo de avaliação e numa perspetiva de supervisão o feedback é o momento mais importante..." "É precisamente o momento em que se pode de facto, debater, refletir, sobre o que aconteceu, isso é uma coisa que eu fazia com os estagiários." "Fazia aulas assistidas, havia um momento para refletirmos e a primeira pessoa a falar era a pessoa que foi observada, depois falavam as outras colegas e depois falava eu. Dessa discussão, nessa reflexão, é que se iam apontando os pontos bons, os pontos fracos."
E4	"...a troca de impressões e usar até às vezes os mesmos materiais e ver qual é a reação dos meninos, aqueles materiais. Isto é um pouco, tentativa/ erro porque às vezes, nós fazemos um material fantástico e temos duas turmas, se damos a uma turma e aquilo não funciona e vamos a outra é um sucesso. Portanto a discussão deste tipo de coisas..." "E mesmo até as questões de disciplina porque há, há... pessoas que não têm muito jeito para... até são muito competentes, mas não têm muito jeito, e trocando impressões... Ai com uma coisa dessas, eu reagiria assim, ou eu faço assim, ou hoje aconteceu-me isto, e fiz desta forma. Isto, vai formando no dia-a-dia, vai formando..."
E5	"...era o diretor que designava, agora já não é... agora é por eleições porque tem que ser alguém que também tenha, que o Diretor,... também consiga perceber que essa pessoa tem alguma competência que possa chegar, aos colegas, senão depois não chegamos a lado nenhum. Se eu não,... se eu não respeitar quem me vem supervisionar, não vou alterar as minhas práticas, com certeza."

	<b>Avaliação</b>
E4	"...quando nós tivemos a experiência de ser o avaliador, um elemento da casa, um colega, teve inconvenientes mas também teve algumas vantagens." "Os inconvenientes é que de facto nós não conseguimos despir a camisola da amizade e do convívio, e do tomar café juntas e ... isso retira a objetividade,..." "...e quando não retira a objetividade, acrescenta-nos o sofrimento porque é horrível." "...com três colegas que tive que avaliar e que eram as três muitíssimo boas e eu tinha dois muito bons para lhes dar. Portanto, eu tive, eu tinha que excluir uma. Isso são situações... que são impensáveis que não deviam, não deviam ocorrer."
E5	"Não, se forem aulas observadas. Quando éramos nós escola a fazer, em que não tínhamos elementos externos, era obrigatório, e tínhamos como, como... registo a obrigatoriedade no final ou no dia seguinte, nunca mais, nunca à posterior, ... era no dia ou no dia seguinte, uma conversa entre o observador, digamos o avaliador e o avaliado. Era uma prática nossa. Agora, com estas avaliações externas que são doutros docentes que vêm de outras escolas, a ideia que eu tenho é que nem devem conversar. Parece que é esse o entendimento. Eu discordo!"

	<b>Promoção de momentos de trabalho colaborativo</b>
E1	"...Vai haver uma maior utilização das tecnologias de modo a promover a colaboração entre docentes." "...vai haver maior construção de recursos didáticos, de materiais pedagógicos diferentes;"
E2	"...quer em articulação quer na disciplina no moodle que todos os professores, colocam os trabalhos que fazem, para depois poder utilizar, os trabalhos de uns e os outros utilizarem...Portanto há partilha."
E4	"Porque ninguém é dono de... sabedoria, não é? E acho que à medida que nós vamos... nos sentamos à volta de uma mesa e vamos dizendo, eu fiz isto assim, e outro diz, e eu fiz e resultou com estes e resultou com aqueles... Quer dizer, há sempre alguma coisa que acresce, que se acrescenta, que se fica a fazer melhor..."

	<b>Não há Vantagens / Desvantagens</b>
E2	"Eu francamente neste momento, francamente não sei responder, tal é o estado de confusão em que me sinto... e acho que reflito a situação da maioria, da generalidade dos Docentes. Neste momento, não consigo sequer responder, muito sinceramente! Muito sinceramente não há espaço para a Supervisão,..." "como ela nos é ensinada nas universidades, com um pensamento dos autores, dum Schumann, muitos que eu neste momento não me lembro mas que eu adorei, adorei." "Mas como é que nós vamos transmitir isso aos nossos alunos, se tudo o que está em volta deles, nega esses princípios essenciais. Por isso é que eu neste momento não tenho resposta para si. Vivemos um tempo muito confuso."
E3	"Mas a supervisão pode funcionar sem ser feita dessa maneira, (inspeção e controlo)... Não sei. As orientações superiores não é isso que querem. Querem que vamos às aulas ver como funciona não com o aspeto... Eles dizem que é com o aspeto de as pessoas melhorarem, mas eu acho que não é só isso."
E4	"Olha da maneira como estou a encarar só vejo vantagens. Agora se me disserem, "achas bem que haja uma carreira, que as pessoas não sejam avaliadas, que as pessoas não sejam avaliadas, que as pessoas progridam só porque fazem anos?" Eu não acho bem. É um erro."
E5	"...desvantagens, acho que neste momento, ela é interpretada mais como um apontar de dedo, e... mais discriminatória do que noutra sentido..."

**Categoria: Supervisão existente no agrupamento**

	<b>Promoção de encontros com o responsável pela observação de aulas para a reflexão visando a melhoria das práticas</b>
E1	"...ir observar a aula de um colega, nós tínhamos de combinar com o colega antecipadamente o que é que nós iríamos observar, ir ao encontro da pré-observação, depois de observação em si, teria que existir outro momento pós observação e aí ser feita a reflexão conjunta com o colega sobre aquilo que tinha desenvolvido."
E2	"Raras vezes, resulta na reflexão da prática, sinceramente acho que raras vezes porque como ela está concebida, quanto a mim é sobretudo um...instrumento de controlo, não tem, não tem o cariz formativo ... por excelência,..."
E3	"...eu não ...(ri)...eu, portanto não costumo observar aulas de colegas, já fui porque naquele tempo, de avaliação que era necessário, mas não costumo ir observar, nem... Não sou muito apologista disso, por acaso." "eu acho que devia funcionar, ...é como conselhos, as pessoas modificarem."
E4	"Julgo que isto não serviu para alterar a qualidade, nem ela se tornou pior em função disto. Houve períodos de mais agitação, de mais trabalho, mas acho que não foi muito além. Acho que em termos de qualidade que não acrescentou nem retirou nada."

	<b>Reflexão sobre a atividade docente nas reuniões de conselho de docentes</b>
E1	" Reflexão sobre as atividades nas reuniões de Conselho de docentes..." "...temos feito reflexão, e faz-se reflexão sobre esses resultados porque a nível estatístico também dá-nos a indicação das turmas em que é necessário uma intervenção. "
E4	"...eu acho que quem está neste tipo de cargo, tem uma missão, que é, que é atualizar, que é alertar, que é chamar a atenção, que é fazer refletir porque senão se foi só a rotina só a rotina não traz nada e eu acho que perdemos um pouco disso. Acho que que estamos a perder um pouco disso porque estamos a ser envolvidos." "Neste momento eu não acho que as reuniões promovam momentos de reflexão. Não acho. Se calhar não é encarado como uma necessidade." "E há, há...coisas que se sabem muito longe."

	<b>Processo burocrático e legislado</b>
E1	"É uma observação, digamos que, estruturada, com objetivos muito concretos e que sabemos aquilo que iremos observar, nomeadamente focamo-nos no desempenho do professor. Portanto é o que nós observamos." "Depois da observação de aulas, o docente pode-nos enviar um documento de autoavaliação da aula e onde faz uma reflexão sobre a aula e pode e eu digo pode porque não é obrigatório o envio deste documento de autoavaliação da própria aula." "...o professor pode fazer o documento de autoavaliação da aula e depois o feedback que terá será só segundo os parâmetros nacionais."
E2	"Porque a observação de aulas como está neste momento é uma fantochada, ... Porque não é uma genuína, porque é sujeita a documentos prévios, plano de aula, não é a realidade!" "...o atual modelo não prevê." "...o modelo atual não prevê feedback..."

E4	"Todos tivemos bom senso e inteligência de fazer com que fosse, fosse um percurso, o menos penoso possível. E então acordávamos as datas, de maneira a que ninguém ficasse prejudicado. Se fosse preciso trocar uma data trocavam-se, viam-se as planificações, portanto, foi-se fazendo o percurso de maneira... a não ser doloroso." "...a legislação limita o papel do Supervisor. Penso que neste momento... Eles têm uma grelha que lhes foi dada e eles têm que ir lá preenchê-la,... numa aula e não podem abrir a boca."
E5	"...temos de interpretar a avaliação de Desempenho e a Supervisão como sendo um ato burocrático de cumprimento obrigatório."

	<b>Promoção de mudanças de estratégias de ensino nas reuniões de departamento</b>
E1	"...é feito o acompanhamento, é colocada à discussão se houver problemas, nas reuniões de departamento."
E2	"Temos momentos mais específicos da articulação, em que nós trabalhamos mais ou menos por equipas pedagógicas, por ano de escolaridade, em que nos sentamos, em que para além daquele processo mais fácil da planificação, mais a execução como é que podemos executar, que seleção fazemos dos materiais que temos ao dispor... que critérios vamos utilizar, que instrumentos de avaliação vamos utilizar, há uma série de, de elementos importantes, importantes, elementos importantes da ação pedagógico - didática que são discutidos nesses momentos formais de articulação." "...são todos momentos de excelência, de grande qualidade, ... porque são tratados muitos aspetos desde a planificação, à execução, à avaliação,..."
E3	"Não, ...realmente nas de Departamento, não mas nas de articulação...debate-se por vezes sobre isto." "... , devia ser mais, também acho que sim, que, que não é tanto como deveria."
E4	"Por outros meios, outros instrumentos e conversávamos, mas acho que é fundamental que seja assim, transversal." "Seria muito importante. Eu quando ouço dizer que se deve reunir só por ciclos, só por anos, só por não sei quê,...fico arrepiada." "Se vamos fazer a programação para o ano, 5º, 6º ou para o 1º, os professores que vão dar aquele ano, acho ótimo. Mas depois acho muito interessante que os professores que fizeram essa programação,...cada grupo traga essa programação para todos verem, do 1º ao não sei quanto. Para ver o que se vai fazer, o que é que não se vai fazer.  Quer dizer, essa ligação é fundamental porque se não estamos sempre... está tudo tão partido que não se sabe o que o outro fez. Se não se sabe o que o outro fez, como é que se sabe o que é que há-de fazer?"

	<b>Abertura à repetição da experiência</b>
E1	"... há falta de prática, a supervisão não é feita quando nós, que temos alguma formação em supervisão a entendemos..." "...a Supervisão pura, que poderá ser feita e que é benéfica, e ter a função formativa essencialmente neste momento é difícil." "... na reunião de Departamento tivemos oportunidade de refletir sobre os resultados da implementação dos programas..." "Não estão preparadas para esse tipo de formação, grupo de pares."
E2	"Eu acho que muitas das vezes são desabafos que toda a gente faz, mas, mas há sempre uma reação negativa. Eu não conheço ninguém que tenha aceitado bem isso. Não conheço." "Há um exemplo que

	pode ser dado e, por acaso, não é visto com bons olhos, mas, eu acho que seria um elemento chave. Ainda não chegamos aí, ainda não produzimos nesse sentido porque de facto nesse sentido... essa conceção, sensação de medo ligada à avaliação que implicaria mesmo ir às aulas..." "Não há momentos específicos, são esses encontros informais, e na articulação,..." "não infelizmente a dizer, não há ainda,... não evoluímos ainda nesse sentido, por exemplo, tendencialmente as colegas têm 5º e 6º anos trabalham ainda um bocadinho em ilha..." "Mas também não há ainda essa cultura de pedido..."
E4	"Mas isso tem surgido de forma espontânea. Há uns anos atrás surgia de facto como uma característica de Supervisão porque era intencional que se fizesse assim, era intencional. Quer dizer, havia uma preparação para que se fizesse assim, acontecesse daquela forma. Neste momento, isso não se está a verificar tanto. Aqui, da nossa experiência..."

	<b>Controlo e inspeção</b>
E1	"O avaliador externo e estamos a falar no âmbito da avaliação externa, o avaliador não orienta essa planificação da aula." "Não é dado um feedback à pessoa que vai ser avaliada. Depois observamos a aula segundo as grelhas que temos que observar..." "ADD está como um prestar de contas e penso que não é isso que se pretende, penso que não é isso que se pretende."
E2	"...o conceito em si, é sobretudo...um conceito formativo, mas como está no terreno aplicado, tem um cariz avaliativo, classificativo, sumativo, e portanto é inibidor para a maioria dos Docentes porque representa uma espécie de ameaça..." "Inspeção e controlo. Penso que o objetivo não é nada de desenvolvimento profissional."
E3	"...é o desenvolvimento profissional. Não vou inspecionar nada. Claro que tenho que ver o que está bem e o que está mal. Pois tinha de avaliar. Na sala o papel incide sobre duas coisas: Uma ajudar, sim, e tinha de ser um bocadinho de inspeção, para a avaliação."
E4	"Não, desenvolvimento profissional, não. Acho que é controlo. Acho que nem sequer é inspeção porque não inspeciona nada. ...Nada porque o professor está ali para o que quiser, a não ser que seja muito mau, mesmo... Não é? A não ser que seja muito mau mesmo."
E5	"Isso aí é feito através do delegado sob a supervisão, mais uma vez do coordenador de departamento, que esse vai responder." "No atual modelo do ADD). Neste momento é! É inspeção, é sim senhor! É apontar. E isso é o que toda a gente sente."  " O desenvolvimento profissional fica completamente de lado. Acho que nem sequer há feedback! Como já falamos há um bocadinho, nem sequer há aquela conversa, de melhoria. Agora vamos ver o que podemos ajustar. Em termos de Avaliação de Desempenho não tem esse preceito, de modo nenhum."

	<b>Apoio à avaliação (ADD)</b>
E1	"...a observação de aulas que há, é no âmbito da ADD e apenas na vertente de avaliação externa, porque tirando isso não há implementado nenhuma observação de aulas por pessoa alguma." "...essa prática até poderia existir, mas de facto de momento não existe." "Particularmente é que um colega pode estar na sala com outro colega mas depois não sei se é feita essa reflexão mas se estiver, também não é com intenção de observar o colega..." "Eu penso que a observação tem de ser, com objetivos bem definidos com instrumentos criados e definidos e de acordo com os objetivos que se pretende. Esse tipo de observação, neste momento, não se faz. É apenas na ADD." "No entanto, no âmbito da ADD não existe um período onde possa ser feita essa reflexão e também nos documentos legais, na legislação, não está previsto existir esse encontro depois da observação, da observação da prática depois a pessoa que é observada só trará acesso quando tiver os resultados da avaliação pelo avaliador."

E2	"Porque lá está, há contradições, contradições que resultam no meu entender, de uma das aplicações de um modelo que não foi verdadeiramente negociado, com os professores. Em 1º lugar porque não há cultura de avaliação docente, é uma coisa muitíssimo recente. Não há cultura."
E3	"...quando eu observei, sim, quando eu observei, no final, fiz "Podia ter sido feito desta maneira ou aquela, ou assim..." "Eu tive casos, pronto, em que me solicitaram "Olhe posso fazer assim... ou assim?". Foram pedidos alguns conselhos. E foi dado, sim."
E4	"Os Docentes que eu avaliei e o Docente que me avaliou, éramos pessoas que nos dávamos muito bem. Portanto tínhamos uma boa relação pessoal. E. aquilo era para ser feito. Portanto não era por nossa autorrecriação. Aquilo era para ser feito."
E5	"Eu não tenho aqui um acompanhamento de uma aula, para ser a tal fiscalização, o que está mal, eu só vejo, nós temos muita tendência a ver o que é que está mal, e...porque somos professores, pronto. É o nosso defeito profissional. É a minha opinião. Esquecemo-nos também de elogiar, porque de facto esquecemos, e...acho que isso não é Supervisão no sentido de ajudar o colega a melhorar as suas práticas." ", não em termos de observação de aulas. Nós, neste momento, só avaliamos os contratados e aquilo que está na legislação, uma vez que está tudo congelado, e é aquilo que tem sido dito é que quando há uma especificidade qualquer a transmitir ao avaliado, nós pedimos ao avaliador para o fazer, em circunstâncias muito específicas. Normalmente é porque o docente se salientou de facto, por um aspeto muito positivo e devido a cotas, nós não conseguimos digamos, reconhecer esse,... essa competência, mais uma vez por força da legislação que vigora."

	<b>Classificação do Docente</b>
E1	"...docente depois tem é acesso a uma grelha com os diferentes aspetos em que foi observado e com a nota que o avaliador lhe deu." "na prática ou melhor uma reflexão sobre a prática não será tão evidente neste processo. Neste processo, como está instituído existe o encontro de observação, antes do encontro de observação, apenas o professor envia ao avaliador a planificação da aula, portanto aquilo que vai, que vai depois desenvolver com os alunos, mas o avaliador tem acesso à planificação, observa, depois dessa observação não há um período de tempo, encontro com o professor para que seja feita essa reflexão, no modelo que está."
E2	"Porque eu acho que no atual modelo e até compreendo e aceito, não acho mal que o papel do avaliador externo é o papel de classificador."
E3	"...verifica-se muitas vezes, como os professores preparam as coisas, quando são avaliados porque, quando avalio já sei como é que é, preparam as coisas e depois "...nunca mais utilizam, foi para aquela altura, que fizeram isso, não é? Pronto eu acho que não funciona dessa maneira."
E4	"...Tal como está não visa, de todo. Não visa porque eu acho que o enfoque de como está organizada a Supervisão, neste momento é haver um certificado, não é? É haver no fim um papel que permite àquela pessoa progredir na carreira. Portanto, é isso, ponto." "Os Docentes neste momento não estão a ser envolvidos. ... Neste momento, acho, que vem uma grelha não sei de onde e com uns tópicos muito rígidos que alguém se limita a preencher e pronto. Portanto não há envolvimento nenhum de ninguém,..." "se o objetivo é formar, tornar o Docente melhor, eu acho que devia. Agora, penso que como está montado, o objetivo não é tornar o Docente melhor, nem formá-lo. O objetivo é classifica-lo. Dar uma nota para ele ter um ponto na carreira ou para qualquer coisa."
E5	"Eu este ano, posso ter 5 professores excelentes e para o ano zero. Eu devia poder utilizar a cota este ano cinco e para o ano zero. Pronto. É o que eu acho. Agora este ano tenho 5 e tenho cota de 2 e dois e,... e para o ano,... nós entendemos que se não há ninguém, ninguém tem, mas porque há dois, vamos agora escolher 2? Não me parece correto este modelo. Eu não gosto deste modelo de Avaliação de desempenho."

	<b>Promoção de troca de materiais</b>
E1	"As tecnologias tem facilitado muito essa partilha, circula nos emails muitos materiais, muitos materiais didáticos são produzidos através do mail que circula entre os docentes..." "promovi, já tivemos um espaço no apoio educativo em que nós partilhávamos nas reuniões materiais..."
E2	"...nós somos um Agrupamento que tem.... uma herança forte, porque.... nos orgulhamos de termos um ensino exigente, e, de realmente proporcionarmos aos alunos, aprendizagens muito significativas e muitas das vezes somos criticados até pelos próprios alunos, “ ah, porque nas outras escolas têm notas mais altas” "
E3	"...quer em articulação, quer na disciplina no moodle que todos os professores, colocam os trabalhos que fazem, para depois poder utilizar, os trabalhos de uns e os outros utilizarem...Portanto há partilha." "portanto atividades que eu faço ou assim, dou a conhecer, não é, e...de início, não sou só eu a eles, como os colegas a mim, não é?... É troca entre os dois. Eu sou, coordenadora, podia ser outro, ser coordenador..." "Digamos que eu tenho é que coordenar..." "Não é ser eu a fazer tudo, é...tenho que coordenar de maneira a que todos contribuam...para o sucesso... dos alunos, é o principal, é o objetivo principal." "os exercícios que saem em exame, insiste-se nesse tipo de exercícios, vem um professor e diz “Este aqui, se calhar, este é bom que saiu este ano”. Eu acho que ajuda."
E4	"Lembro-me numa aula a que assisti, eu sei que todos os materiais que estavam naquela aula, a começar pela planificação, não tinham sido feitos pela pessoa observada. Mas eu sabia porque sabia. Mas não sabia porque não tinha dados.  Digamos que não correu mal mas também não havia muito que fazer. Digamos que é daquelas situações que estão quase a acabar, digamos que não era para levantar... não adiantava, já não adiantava."

	<b>Resposta aos apelos dos professores que procuram uma melhoria efetiva dos resultados escolares</b>
E1	"Elos de escrita e temos as histórias digitais que levou à articular entre os jardins de Infância e entre o 1º ciclo." "...projeto que resultou imensas histórias em formato digital e que estão na página do Agrupamento..." "...também são apresentadas as estratégias e são apresentados... medidas de melhoria dos resultados: planos de acompanhamento pedagógico, o apoio educativo, as estratégias que são apontadas em conselho de ano e em reuniões de departamento estratégias de melhoria."
E2	"Na nossa Escola, eu ainda acredito, que isso acontece. Eu na nossa Escola naquilo que me diz respeito, à minha disciplina e sobretudo aí tenho de ser franca no que trata ao exame de Português, relativamente aos exames, à avaliação externa o que eu acho é que há de facto algo a fazer porque eu acho que ultimamente há um desfasamento entre os programas, as metas mesmo, e ao exames, as provas finais."
E3	"Essas respostas passam por apoio, tutorias, salas de estudo, é mais isso." "partilha, e isso é... E fazer os testes em conjunto também. No Moodle também... é o Moodle, é a troca, preparar em conjunto, as planificações em conjunto, é isso. É o trabalho colaborativo!"
E4	"Se calhar há mais no 2º, 3º Ciclos e Secundário porque vivemos o dia a dia de outra forma. E se calhar é isso que faz as pessoas pensarem assim. Não sei, talvez. Talvez estejam num trabalho mais isolado no 1º Ciclo."
E5	"...temos tido uma ou outra prática, não é de Supervisão, mas uma outra prática, não é de supervisão, mas uma ou outra prática, na sala de aula, é o de coadjuvação na aula que até tem funcionado. Quando temos um grupo de alunos mais difícil e que precisam, o professor tem trinta alunos e há ali um grupo de 5 ou 6

	que estão um bocadinho mais perdidos e se alguém puder estar na sala de aula a acompanhá-los nos exercícios, porque o professor não vai conseguir. Com tanta gente! Só tem tido um efeito positivo..."
--	--

	<b>Construção de materiais/Documentos nas Reuniões de Conselho de Ano</b>
E1	"...que temos feito grandes mudanças e esse nível de partilha, de colaboração entre os docentes, principalmente nos grupos de Conselhos de Ano, que se juntam e que produzam materiais." "...penso que sim, que se evoluiu a esse nível."
E2	"...a maior parte dos docentes ainda vai para as reuniões, usando uma expressão de Saramago em Memorial do Convento, "levados a receber", vai para receber receitas, vai à procura de receitas e, portanto não tem uma atitude pró-ativa..." "as reuniões não podem circunscrever-se exclusivamente à ação pedagógica pura, isto é, ao trabalho que se faz com os alunos, trabalho que se faz com os alunos na sala de aula e fora dela."
E3	"As planificações são feitas, não propriamente comigo embora esteja lá, mas em grupo com professores, do mesmo ano."
E4	"...olhe quando se fez isso, que foi na 1ª ou 2ª rodada que se fizeram os instrumentos, eu acho que isso até foi a parte mais formativa da questão porque houve uma equipa que esteve a fazer os instrumentos de observação da aula. E, depois esses instrumentos foram levados para os Departamentos e discutidos entre todos. O que era importante ver numa aula?" "O que era importante ensinar? Que instrumentos eram interessantes? Não é fazer de uma aula uma amostra de tecnologia,..." "Essa parte foi muito interessante, essa foi o...melhor deste processo porque de facto nos obrigou,...conversávamos, conversávamos e as grelhas foram adaptadas até com as sugestões de quem ia...foi avaliado." "Aí eu acho que foi formativo."

	<b>Contribuição para o desenvolvimento e crescimento profissional</b>
E1	"...não entendem a supervisão como formação e como uma ajuda ao desenvolvimento pedagógico, como uma ajuda à melhoria da qualidade do ensino."
E2	"...eu também porque fui durante mais de 10 anos orientadora de estágio, tenha procurado sempre que as colegas que eu tive de observar, sentissem o momento como uma possibilidade de, de... melhoria, de consciencialização dos aspetos que eventualmente não estivessem tão bons, e portanto fosse uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional." "Mas sempre constrangida pelas regras." "...é sentido como uma manifestação de, de incompetência e as pessoas têm medo de assumir, as suas próprias fragilidades, não é? e , portanto, muitas das vezes essa Supervisão existe, essa orientação existe..." "Mas existe porquê? Por carolice de quem está, muitas vezes à frente das coordenações, direções,... extra legislação, extra decreto."
E3	"Acho que não (Ri). Acho que não."
E5	"É evidente que depois o coordenador é ajudado em algumas matérias, aquelas que dizem respeito à disciplina em si, ao acompanhamento da disciplina, por um delegado de grupo, não é? Alguém mais antigo na escola, que já tem alguma experiência que nós reconhecamos alguma qualidade e e que possa ajudar a coordenadora de departamento a fazer essa supervisão de acompanhamento do conteúdo da disciplina, das matérias, do programa se estão a ser lecionadas, se os testes estão a ser devidamente enquadrados, se estão a responder."

	<b>Reuniões de Departamento</b>
E1	"...promovem projetos, temos um projeto de Escrita Colaborativa, os docentes todos colaboraram." "...tem havido projetos que apelam a essa participação conjunta e a essa colaboração..."
E2	"...reuniões de Departamento que também são mais a nível macro, de Departamento..." "...formalmente, nós Escola, nós Agrupamento temos tentado trabalhar, ou criar momentos formais de supervisão, nomeadamente a adequação curricular." "eu acho, esta é a minha visão, que... a constituição de Agrupamentos,... no nosso caso,... porque estamos num concelho muito pequeno,... em que no fundo a junção de escolas embora em espaços geográficos diferentes, de alguma forma, não é, um óbice..." há... trabalho de equipa, não é um óbice, e eu acho que neste contexto específico do nosso concelho, a constituição do agrupamento foi saudável... porque permite precisamente essa articulação entre ciclos, que não existia até aqui."
E3	"Quando é feita a avaliação no final de período, por exemplo na análise dos resultados e tenta-se arranjar estratégias para melhorar os resultados." "...estes alunos devem ir para o apoio e também se arranjam estratégias..."
E4	"Fazer isso é uma coisa muito trabalhosa. Eu sei isso por experiência. É uma coisa muito trabalhosa porque nós não podemos ir todos para uma sala e dizer " Agora vamos refletir sobre... sobre a avaliação, vamos refletir sobre instrumentos de..., não sei de quê?" E não é assim! Quando se vai fazer uma coisa destas já tem que se ter trabalhado muito antes, para que dê alguns frutos depois." "Olhe gostava de ver que as reuniões de Coordenação fossem efetivamente isso. Fosse efetivamente isso."
E5	"Articulação curricular, essa para mim é a mais importante. Nós tentamos fazer com que seja quinzenal, no agrupamento, no sentido em que os professores em conjunto e numa política de diálogo, de acompanhamento, de enriquecimento mútuo poderem pelo menos quinzenalmente fazer essa partilha, e poderem enriquecer-se mutuamente, sob, entre aspas, a supervisão do coordenador de departamento ou do delegado de grupo, se assim o entenderem." "...aí até nas reuniões mensais, ou as de articulação, que é quinzenal, tentamos aproximar as pessoas, que não é tarefa muito fácil e que demora o seu tempo."

## **Conhecimento da relevância da Supervisão no Desenvolvimento Profissional**

	<b>Melhoria das práticas pedagógicas</b>
E1	"...poderá promover então uma melhoria das práticas com, mas numa dimensão formativa."
E2	"...penso que...paradoxalmente estamos a perder bons hábitos na ação pedagógica porque...neste momento, eu penso muitas vezes que o professor deixou de ter um papel que tem por inerência que é o...aquele que guia os alunos no acesso ao conhecimento." "...esta novidade das metas curriculares,... também nos foram alertando para esta necessidade de vermos, de sentirmos a correlação que existe entre ciclos, mesmo em termos de sequências didáticas, dos domínios, mas ainda precisamos de trabalhar mais, esbater essas diferenças entre ciclos nomeadamente, no meu caso do 2º e 3º Ciclos e secundário porque por norma, por história, por experiência, estão mais ligados entre si."
E3	"É mais esses, (momentos) realmente, como disse informais. Esses aí, eu acho que valem mais até do que, os que são em tempo formal, embora esses também, porque, não se consegue rentabilizar tanto!"
E4	"Exatamente e nós já temos aqui estratégias implementadas..." "Nós fomos fazendo um caminho, com isto." "E isto fez-me repensar tudo o que está para trás. E de facto qual foi a estratégia que acabamos por encontrar, e que fomos passando, umas às outras e que hoje usamos todas e que é um sucesso?" "Nós temos é que chegar a um caminho." "Esta partilha, esta construção, do que vamos fazer." "Classificar o professor era o objetivo, ... Nós na altura fizemos os instrumentos na escola e procuramos que fosse o mais formativo possível mas eu acho que nós somos uns sonhadores porque o que se queria de facto era

	<p>que chegasse ao fim e que o professor encaixasse numa nota." "...agora vamos ver o caminho que se vai fazer. Não é? Porque ele só tem sentido se servir para as pessoas olharem para aquilo e verem o que se faz. Eu vejo serem utilizados uns graficozinhos aleatoriamente no Departamento só para ver que a turma está assim, que a turma assado. Mas não se vai muito mais longe do que isto." "Não vejo implementação de estratégias. Não havendo isso..."</p>
--	---

	<p><b>Trabalho colaborativo</b></p>
E2	<p>"...foi evoluindo com o tempo e que de alguma forma... como se diz em linguagem popular, “a necessidade aguça o engenho” e à medida que nós fomos...precisando uns mais dos outros essa partilha, essa colaboração foi surgindo com maior espontaneidade e com maior sistematicidade..." "só que na realidade está a ser necessário esse confronto com as dificuldades, com os obstáculos, para percebermos isso." "nós temos muito a tradição do trabalho em equipa, as áreas,... é uma cultura de escola que é muito incentivada e praticada pela estrutura diretiva da escola, pela direção, há uma cultura de escola de trabalho colaborativo, de equipa..."</p>
E5	<p>"...não estão a ser supervisionadas, no sentido de fiscalizadas, mas isso é uma prática, que só tem os seus benefícios, se eu partilhar os meus materiais, e outros comigo, eu até me enriqueço e não tenho tanto trabalho." "Nós precisamos de mais experiência para que isso seja mais visível." "...sabe que estamos no agrupamento, em que estamos no segundo ano de junção, não é?"</p>

	<p><b>Aperfeiçoamento das práticas educativas através do feedback do supervisor</b></p>
E1	<p>"...era importante existir no agrupamento uma vez por outra, aulas em que pudessem ser observados e os colegas até sentissem a necessidade de alguém com experiência, fosse observar essas aulas e que pudesse apontar aspetos em que esse docente deveria melhorar, ou alterar práticas, ou novas estratégias, ou metodologias e seria muito enriquecedor."</p>
E2	<p>"Agora também tem muito a ver com a forma como nós operacionalizamos o modelo. Se houver da parte do avaliador externo vontade de contribuir para o desempenho, para a melhoria das práticas, para o desenvolvimento pessoal e profissional, isso é sempre possível, mas é possível quando houver vontade, o modelo em si não oferece."</p>
E4	<p>"O objetivo é que se melhore a seguir. Mesmo no processo de avaliação, mesmo aí era, portanto, eu tinha a função de que se fizesse melhor, ou porque o próprio considerava... ou então até elogiar só porque correu muito bem e ver os pontos fortes, e que bom, vamos reforçar isto porque resulta e porque houve imensas aulas que eu vi assim de professor com grande categoria. Até maior parte das aulas que observei foi de facto de gente que fazia bem, que sabia o que estava a fazer."</p>
E5	<p>"Se ela é interpretada como fiscalização, inspeção, como um apontar, se não há, à posterior, um momento de reflexão e partilha, de facto nós, depois não conseguimos evoluir..."</p>

## Conhecimento da relevância da Supervisão na Melhoria da Qualidade de Ensino

	<b>Regulação e melhoria do processo de ensino aprendizagem</b>
E1	"Contar com a experiência do outro com a sua e a partir daí, ... um ensino de maior qualidade." "...vantagens é que vai melhorar a qualidade de ensino sem dúvida, vão existir práticas mais fundamentadas por parte dos professores que se preocupam;" "A Supervisão faz sentido ...se tiver como objetivo a melhoria do ensino e não fazer uma distinção entre os professores com uma classificação e tentar uma melhoria."
E2	"...nós ainda não chegamos a institucionalizar isso, mas tivemos experiências... que quando partilhávamos o 12ºano, por ex. fazíamos o teste igual para todos os alunos. Exatamente para aferirmos." "É obvio que nós nos preocupamos com o... com o sucesso escolar e sucesso educativo dos alunos e portanto todo, todo o nosso trabalho, tem como objetivo máximo isso. E procuramos sempre corrigir aquilo que entendemos que não está a correr bem."
E4	"E eu olho para aquilo e digo que aquele documento só tem interesse, que tem setenta páginas, aquele documento só tem interesse se for para alguém refletir sobre ele. Se for para ficar no armário...Porque tem lá por exemplo inúmeras sugestões de melhoria, dentro do Departamento. Tem lá por exemplo sugestões de temas a abordar. Estão lá, mas nada foi feito."
E5	"...eu acho que as pessoas fazem tudo e mais alguma coisa, para conseguir que os seus alunos sejam melhores. Eu estou convicta disso..."

	<b>Imagem do Professor</b>
E2	"Hoje ser professor em Portugal é uma má signa, e estamos muito desmotivados, desmotivados, maltratados por aqueles que em princípio não o deveriam fazer, não é? ... e depois em termos práticos, junto dos alunos, dos Encarregados de Educação é pouco reconhecido e isso desmotiva."
E5	"E eu acho que a partir daí, que nós somos respeitados, que também teremos outra atitude. Eu acho que neste momento, eu sinto, que o nosso Ministério não nos respeita, absolutamente nada. Nem nos liga, por isso."

	<b>Melhoria dos resultados escolares</b>
E1	"...são utilizadas as novas tecnologias e tudo isso contribui para práticas de uma maior qualidade..." "...para além de apelar à colaboração, motiva os alunos,..." " Eu de facto também concordo que a supervisão poderia influenciar diretamente os resultados e a própria ADD a existir, que vai influenciar positivamente todos os resultados..." "...daí resulta um maior empenho do professor, a procura de novas estratégias e isso de facto tem que se refletir nos resultados e pronto..."
E2	"...também dizem que as nossas notas... nós somos muito exigentes porque efetivamente eu até posso compreender que sim. Porque nós já há muito tempo que os nossos instrumentos de avaliação, nomeadamente os mais formais, os testes, as fichas sumativas, nós procuramos muito ir adequando aos modelos que poderão ser modelos de exame, não quer dizer que se respeite integralmente a estrutura, mas o tipo de questionário,..." "Porque na teoria a Supervisão quando é bem exercida e contribui para a melhoria dos resultados."
E3	"Penso que ...o trabalho colaborativo resulta na melhoria da qualidade de ensino... desde que aproveitem, não é, aquilo que os outros fornecem, aquilo que ensinam e que acham que é bom para pôr em prática."

	"...o trabalho colaborativo é...horas em comum que já houve aqui, mesmo antes de os professores terem hora comum para trabalhar em conjunto..."
E4	"Eu acho que sim. (deveria melhorar os resultados) Eu acho que devia dar resposta a isso. Agora acho que não dá."
E5	"Claro. Isto que estamos a falar tem um objetivo, quem beneficia são os alunos. Não temos outro projeto."

	<b>Interferência positiva na qualidade de ensino e nos resultados dos exames</b>
E1	" O trabalho colaborativo resulta na qualidade do ensino..." ""...de facto os docentes apoiam estratégias, agora, se essas estratégias vão resultar ou não, ou se as estratégias que apontaram foram as mais adequadas? Isso depois, na prática irá se refletir nos próximos resultados."
E2	"...feito em equipa, em trabalho colaborativo facilita o trabalho mas ao mesmo tempo também é um momento importante de aferição de critérios, ...que é muito importante para termos uma visão equitativa da nossa ação..." "Não precisávamos do exame mas nós próprias porque embora o programa seja o mesmo... cada professor é um professor e cada turma é uma turma, são realidades diferentes e portanto neste momento também esse trabalho coletivo visa aferir atuações, ações para depois também vermos o que...onde as coisas correm menos bem." "...os n's, e contrariando um pouco aquilo que eu penso dos rankings." "não tem esse formativo que deveria ter, são também um instrumento de controlo,... mas não é por acaso que neste momento nomeadamente na minha disciplina, se vê, é a Escola que obtém melhores resultados, na avaliação externa em que a discrepância entre avaliação interna e externa, é menor. É um bom indício."
E4	"Isso dos exames... tem tido um problemazito que não são muito comparáveis. Como não são muito comparáveis, de ano para ano, não nos deixam fazer um estudo muito sério. E quando eu digo comparáveis, não é tanto na tipologia do exame, que tem sido mais ou menos a mesma. Mas é a dificuldade e é...são os critérios de correção. De ano para ano, mudam-se os critérios de correção, com uma facilidade e aquilo que este ano se considera completamente errado, no outro ano já se considera meio certo, e mesmo no mesmo ano. Eu já tenho sido classificadora de exames e nós estamos a fazer... a corrigir uma dada questão e, a meio temos de corrigir outra vez porque nos mandam um critério diferente, alteraram o critério. Isto dá-nos depois uns resultados que não são assim tão consistentes, que não nos permitam ver, fazer uma leitura assim mais aprofundada."
E5	"Eu assim penso! Eu quero que isso seja assim. Agora vamos... eu tenho como pressuposto que é um bom caminho nesse sentido e vou continuar a insistir. Temos é como digo, ter uma fase de ajuste, mas eu acho que já melhorou muito." "Porque isto também é muito novo, não é? Porque, ou melhor, pensam com outra perspetiva, isto é, o meu trabalho vai ser observado mais uma vez, vai ser fiscalizado, vão ver o que é que os meus alunos fizeram, e não sei se para a melhoria das práticas, mas pelo menos para a sistematização das práticas, certamente que sim." "Penso que com o tempo vai. Isso também vai traduzir-se no trabalho que o professor vai fazer na sala de aula, não tenho dúvida nenhuma. Com o tempo vai, se ainda não foi." "Penso que com o tempo vai. Isso também vai traduzir-se no trabalho que o professor vai fazer na sala de aula, não tenho dúvida nenhuma. Com o tempo vai, se ainda não foi."

## Constrangimentos à prática da Supervisão

	<b>Sistema</b>
E1	"...sem haver uma reestruturação de base, ou do Ministério,... do Agrupamento, acho difícil porque o Agrupamento tem de seguir instruções do Ministério. Esse trabalho dificilmente será feito."
E2	"...tira-nos imenso tempo para, para, para refletirmos porque por exemplo, exemplo prático, tem a noção da quantidade de legislação que nos chega todos os dias à Escola. "É humanamente possível... lermos,... refletirmos,... interpretarmos, e refletirmos sobre a legislação que se produz..." "já viu a quantidade de reformas que em tão poucos anos aconteceram no ensino? Que avaliação se fez dessas reformas? Nenhuma." "E nós andamos de modelo, em modelo, sem assentarmos os pés no chão, e é aquilo que eu costumo dizer, começamos sempre a fazer a casa pelo telhado." "É natural que não se criem, as bases para um trabalho sério, sólido e de continuidade." "O nº exagerado de alunos, a falta de tempo e depois também o próprio sistema educativo que também exerce sobre os alunos uma tensão de tal ordem que os afasta do verdadeiro sentido das escolas que é a reconstrução dos conhecimentos..."
E4	"Eu neste momento não acho que seja de facto de orientação. Como está, não, não acho que seja.  O problema desta avaliação, destas últimas avaliações que foram feitas, aliás, não é só da avaliação, é em tudo, em tudo no ensino. O ensino não é compaginável com as legislaturas," "...não se pode mudar de quatro em quatro anos, conforme as campanhas eleitorais e conforme a ideologia. Tem de haver de facto um acordo de regime porque não há estabilidade. Porque o ensino, ...tem de se fazer um caminho e tem que se parar para avaliar e em função do que se avalia é que se continua o caminho. Ora nós temos tido cortes sucessivos."
E5	"...eu acho que não tem havido investimento por parte do nosso Ministério, no sentido, de ajudar a... a digamos a fazer com que essa Supervisão Pedagógica seja mesmo pedagógica. E não que seja um ato administrativo, de digamos, de fiscalização, que não interessa ser fiscalizador." "Podem ter mas também tem de haver por parte do Ministério a concessão de algumas prerrogativas. Eu posso fazer uma reflexão, como já disse, mas eu não posso ter 10 turmas. Eu não consigo. Com 10 turmas,...eu cá não há reflexão que eu aguento porque tenho de dar saída a 10 turmas. E há colegas que têm 10 turmas." "Porque o tempo letivo para cada turma é tão diminuto, tão diminuto, que para ter as 22 horas letivas eu tenho de dispersar." "como é que nós podemos exigir também de um professor determinadas coisas quando não há aqui uma coesão também da parte do nosso Ministério. Pôr 26 alunos numa turma, 30, dependendo, não é? ...obrigar o professor a não sei quantas horas letivas e ainda têm que fazer substituição, ainda têm de supervisionar o intervalo."

	<b>Burocracia</b>
E1	"...quando nós vamos proceder à observação de aulas no âmbito da avaliação externa, nós temos guiões e nesses guiões temos de estar atentos, não é?" "Ao que teremos de facto de observar...temos os parâmetros, a nível nacional e temos que nos guiar por aqueles parâmetros e por aquelas dimensões, a nível nacional." "Depois da observação de aulas, o docente pode-nos enviar um documento de autoavaliação da aula e onde faz uma reflexão sobre a aula e pode e eu digo pode porque não é obrigatório o envio deste documento de autoavaliação da própria aula. "
E5	"Só que chegamos ao final do ano letivo, o nosso Ministério dá-nos tantas tarefas para fazer, que depois nem sempre nos permite, chegar a bom porto, com esses momentos de reflexão." "Neste momento acho que a Avaliação está um ato burocrata, na minha opinião. Primeiro são os professores contratados, tudo bem. Mas está um ato um ato muito burocrático." "Os documentos foram construídos em conjunto. Agora não, aquilo vem de cima. Pronto. Eu acho que neste momento é para cumprir uma formalidade e que esse cumprimento neste momento é para cumprir uma formalidade e que esse cumprimento neste momento, não tem aquele efeito que é de melhoria da qualidade de ensino, que era esse o pressuposto."

	<b>Falta de tempo</b>
E1	"... penso que seja a falta de tempo." "...poderá ser feita tem que ser sempre à posteriori..." "não há as horas em que poderia ser feito o acompanhamento aos docentes." "...não tem disponibilidade de horas para o efeito." "...os professores de 1º Ciclo não têm horas extra para articulação que se possam juntar fora das reuniões normais..."
E2	"...grande constrangimento tem a ver exatamente com ..... a falta de tempo..." "...não temos muito tempo,... para refletirmos sobre o que fazemos." "efetivamente, noutros tempos tínhamos mais tempo para, para,...mais tempo livre..." "neste momento, eu acho que o facto de termos muito tempo ocupado na escola, com tarefas que às vezes não são propriamente das mais nobres porque é papelada para preencher, papelada, papelada, papelada..." "Não é possível porque não há momentos destinados a isso. Isso só é possível se for o próprio professor que pediu a avaliação que tem que ser avaliado, peça ao ser coordenador, "Olha, anda ver as minhas aulas", "Olha ajuda-me aqui". Não há disponibilidade, o coordenador não tem, no seu horário, nenhuma possibilidade e tem que ser tudo feito "extra" "Em parte eu até compreendo porque eu sei que nós realmente não temos muito tempo para isso, mas também acaba por ser uma falta nossa e depois o coordenador, não faz milagres,..."
E3	"...não há um tempo para isso..." "Eu acho que é mais falta de tempo do que outra coisa..." "temos horário, penso que não é possível, mas penso que se houvesse mais tempo para esta partilha... Nós precisamos disso." "Os constrangimentos dos papéis... tanta coisa para preencher, isso faz com que... a falta de tempo..." "Os constrangimentos dos papéis... tanta coisa para preencher, isso faz com que... a falta de tempo..." "Há sempre tarefas para fazer, deixamos de ter tempo para aquilo que poderia ser feito."
E4	"Não é o que dizer que sai muita legislação e o que é que me interessa a mim estar numa reunião de Português e dizer que foram homologadas as metas de Inglês?" "nós temos tempo. Temos aquilo que não tínhamos, antes. Porque nos foi dado um tempo de 90 minutos (quinzenal) para estarmos juntos. Ora isto nós nunca tivemos antes. De facto a Direção fez o possível para que isto funcione mas de facto é preciso alguém... que dê rumo, alguém que dê rumo porque se ficamos assim, um pouco à solta,... Articulação? Vai haver articulação. Claro que os quintos e os sextos vão articular. Há segunda semana alguém diz "tenho de sair mais cedo porque tenho de ir buscar, não sei quem...". Há terceira semana "eh pá, eu tenho uma consulta..." mas, quer dizer as pessoas vêm, há boa vontade, mas começa a perder-se um bocado a linha, o fio."
E5	"E os professores e os coordenadores de departamento têm muito pouco tempo para se dedicarem a essa área. Ora sendo assim, depois não conseguem fazer o acompanhamento necessário, ou até, possibilitar..." "Está aqui uma partilha mas ela precisa de mais trabalho, precisa de mais tempo para ser consolidada." "Temos de estar calmos. Temos de estar disponíveis para pensar, e eu disponível para pensar estou se, tiver o trabalho básico executado. Senão, ainda tenho de corrigir testes, ainda tenho isto, tenho aquilo,... É evidente que a minha memória,... Não estou tão livre para esse tipo de tarefas." "Porque eu acho que nós estratégias temos. Nós sabemos fazer, sabemos aplicar, nós sabemos tudo isso. Só que depois temos... um grupo de tal ordem dísparo que depois não conseguimos atender a cada um. E depois, cada um é um aluno, um tem que ter um caminho e depois temos pouco,... muito pouco tempo, para agir. Não há! E acho que aí o que está a falhar não é a reflexão. É a execução, pela falta de tempo, pela falta de meios que nos é permitido,... que nós temos!"

	<b>Legislação</b>
E1	"...de facto como está a legislação, não existe esse encontro." "...a Supervisão na ADD, neste momento como está não, não corresponde a nossa perspetiva de Supervisão, que nós entendemos essa Supervisão que trará esses frutos. A ADD é mais como a avaliação de um produto final, com o intuito de dar uma nota, de classificar." " Antigamente existiam as cotas, agora são os percentis, tudo isso vai limitar e todo esse processo não promove o desenvolvimento." "Nós temos que nos guiar pelas orientações, e as

	orientações que nos são dadas neste momento, o modelo que está instituído, neste momento, não contempla esses momentos." "Simplesmente o avaliador tem o momento de observação, e não está contemplado na legislação. Isso tinha que ser uma orientação a nível do Ministério da Educação para que depois pudesse ser feito esse trabalho."
E2	"Há sempre aquilo a que nós chamamos margens de liberdade! Mas, lá está,... a avaliação também não se faz por decreto, não é? É preciso sobretudo fazer sentir às pessoas, neste caso, os professores a mais valia dessa avaliação. E, isso nenhum modelo conseguiu provar..."
E4	"A legislação? Limita tudo. Não é? Eu acho que...estamos todos condicionados pela legislação que vem. Podemos contorná-la melhor ou pior mas...se for uma má legislação não há trabalho que saia." "Não tem não porque eu fui coordenadora de Departamento e eu fiz e não tive constrangimentos. Eu não tive. É preciso é querer fazer." "O Departamento não tem... não é nenhum departamento jurídico, não é. Portanto. A legislação que chega está... põe-se no Moodle, numa página e as pessoas vão lá consultá-la, a não ser que saia, um normativo que seja revolucionário, do ponto de vista de avaliação de alunos por exemplo ou como, saiu há anos o estatuto do aluno."
E5	"Neste momento, era importante que o nosso Ministério deixasse-nos assentar, deixasse-nos... segurarmos-nos, também. Nós estamos sempre a mudar, estamos sempre a alterar, alterar,... estamos sempre a descobrir coisas porque não nos levam a lado nenhum. Estamos este ano a fazer uma coisa e pensar que para o ano isso já não nos serve e nós temos,... mais que fazer, que estar sempre a construir coisas, para deitar fora, não é? E acho que isso é importante também o nosso Ministério entender e respeitar." "Eu acho que em todas as reuniões focam essa necessidade de estabilizar, estabilizar a legislação, estabilizar os programas, estabilizar as metas ou o que pretendem da Escola. Estabilizem! Não andem sempre a mudar, não nos deixem nessa, nesse...nesse constante pensamento...que é...?" "o que virá a seguir?" ... , a Norma 2! Temos exames na 2ª feira,...Sabe? (risos) Pronto! Depois andamos todos atarefados...azáfama, azáfama,... e depois... e há os que têm mais calma e outros menos, não é? Isso é normal! Porquê? Eles estão à espera de quê? Eu só peço isso, é que estabilizem porque acho que se nos derem estabilidade, nós temos tempo, para desenvolver e pensar e refletir e articular."

	<b>Resultados da Avaliação Externa</b>
E2	"...neste momento o professor está a ser um mero transmissor de informação, informação essa que em muitos poucos casos se transforma em verdadeiro conhecimento porque neste momento a preocupação dos professores é cumprir programas, é preparar os alunos para os exames, é o medo da avaliação externa, é o medo da clivagem da avaliação externa e da avaliação interna..." "Procuramos adequar para que o aluno esteja familiarizado com essas linguagens, porque uma das questões que realmente, mas isso é um problema desde sempre, mas que cada vez é mais evidente, por essa avaliação externa o aluno não é treinado para saber interpretar o enunciado. E nós trabalhamos muito em função da interpretação do enunciado. Perdemos muito tempo com isso, ensinar os alunos no português, na importância que tem que ler 1, 2, 3, 4 vezes o texto, importância tem que ler 1, 2, 3, 4 vezes as questões antes de responder."
E4	"Normalmente os resultados de Português são melhores do que os de Matemática." "Normalmente, mas também é mais fácil haver por exemplo mais 5 a Matemática e mais 1 do que a Português. A Português há mais 3 e 4 e 2 também, não é? E a Matemática é mais fácil os extremos, os 5 e os uns.  Mas eu acho que a Matemática até tem feito algum... já não há tanta diferença como havia no... anteriormente. Agora o que eu vi nesta última avaliação é que em todos os anos de escolaridade Matemática fica abaixo de Português, há exceção do 1º ano." "Não sei se tem a ver com os conteúdos que dão nesses anos, não sei, mas acho curioso. Depois a partir daí começa a diferenciar."

	<b>Papel da Escola nos dias de Hoje</b>
E2	"...nos cobram sempre isso e portanto há preocupações que, quanto a mim, não são as preocupações próprias do professor." "...acaba por ser transversal à sociedade porque os alunos e os pais já têm esta ideia porque aos pais só interessa terem notas e aos alunos também." "Não interessa o que se aprende, não interessa o que se ensina porque os alunos contrariamente ao que podemos pensar também nos ensinam muita coisa, nós também aprendemos muito, também é uma partilha de saberes..." "...um professor disse “você não vêm aqui aprender nada, vêm aprender a saber onde procurar quando precisam de saber algumas coisas”, isso hoje não faz sentido nenhum para os alunos porque um velho provérbio chinês “se vires um homem com fome não lhe dê de comer, ensina-o a pescar”.
E4	" E então em ensino, ainda muito menos porque isto não é nenhuma linha de montagem, de parafusos,..." " É uma coisa diferente, lida-se com outro tipo de situações, de pessoas, de características de pessoas."
E5	"Acho que é muito mais do que isso, é sobretudo a corrida de espíritos e de os ajudar a crescer e a saber escolher, e que não tem tido, acho eu, que não têm tido essa oportunidade." "Eu acho que é mais essa instabilidade, do que outra coisa qualquer. Se nós estivéssemos estáveis, se a legislação... Já falam em mudar o currículo!... Não sei se ouviram? Já estão a falar que os vossos currículos vão mudar. Já estão a falar no ensino dual. Já estão a falar em tudo e mais alguma coisa.  Ainda não experimentamos uma coisa,... ainda andamos nas experiências das Metas e já estão a dizer que vão mudar isto tudo. Isso, não... É mais essa instabilidade, essa insegurança que está, na minha opinião, a tornar as coisas mais difíceis do que a junção de um Agrupamento que eu acho que está a encaixar."

	<b>Excesso de alunos por turma</b>
E2	"...não conseguimos fazer isso estando tantas horas que estamos nas escolas, termos tantas turmas, turmas tão grandes, não é? Não é possível! Não é humanamente possível." "como é que um professor pode implementar estratégias diversificadas, individualizadas, com 28 alunos, em 90 minutos, quando se sabe que em 90 minutos há muito pouco tempo útil de atenção de cada um dos alunos?" "Não há heróis! " "...eu por exemplo, eu digo aos alunos, sobretudo em relação à questão da indisciplina, porque eu digo mesmo aos alunos, ainda agora com turmas difíceis que tenho, mas digam aos vossos pais para virem assistir á aula, não precisam de avisar, batem à porta e entram..." "Quando se sabe, que não é possível fazer coincidir esses minutos com todos os alunos?"
E3	"A turma com menos alunos melhoraria muito o ensino, essa é uma das coisas;"
E5	"Também é um facto que nós temos sempre um conjunto tão elevado de tarefas e de alunos que depois nós não conseguimos atender a especificidade de cada um."

	<b>Excesso de assuntos nas Reuniões</b>
E1	"É pena que são sempre muitos os assuntos a tratar, nas reuniões e, por serem tantos assuntos, torna-se impossível muita das vezes, ter um período de reflexão, mais abrangente." "Teriam que existir mais reuniões, ou serem feitas reuniões específicas, tendo em atenção esse objetivo concreto."
E3	"Na reunião, passadas duas horas e meia ou duas, tem que terminar porque não se pode estender é mais isso." "Há uma ordem de trabalhos que tem que ser cumprida..."

E4	<p>"Isso tem uma dinâmica, isso tem uma dinâmica e, se se perde a dinâmica... Porque para isso ir preparado, para isso ir preparado para uma reunião, pensado, é preciso que alguém mande uns tópicos, na semana anterior, a dizer "Vamos falar disto e disto"... "Vejam um texto sobre este assunto", coisas simples, não é? Não é preciso de ser... Mas se der assim, uns "highlights" as pessoas veem aquilo,... e dizem tem aqui um mote, vamos tratar disso e olham... e pensam." "Se se vai com uma agenda com dois pontos (Informações e Reflexão sobre a Avaliação), isto é o quê?"</p> <p>Isto é um mundo de coisas, portanto, ninguém vai preparado. Há um percurso aqui a fazer!"</p>
----	--

	<p><b>Falta de Recursos Humanos</b></p>
E1	<p>"...de facto, o problema é que não temos uma bolsa de docentes..." "não temos um docente que esteja disponível sem que ele próprio tenha horário, tenha que estar a lecionar..." "esse trabalho que é muito válido, que serviria para integrar o colega e para ajudar os colegas novos que iniciam a experiência mas, de facto não há essa possibilidade por falta de recursos. " "...mas isso iria exigir a nível de recursos humanos, muitos recursos, que de momento não nos seria possível,..." "...é uma lacuna a nível do sistema e enquanto não for resolvido esse problema, não se poderá pensar em projetos sem termos os recursos para o fazer." "E é o que se tem conseguido porque de facto não há um trabalho específico por falta de,... de meios."</p>

	<p><b>Resistência dos Professores</b></p>
E1	<p>"...poderiam haver algumas resistências por pessoas que não entendessem a supervisão como formação, no aspeto formativo, mas que tivessem receio que essa supervisão fosse mais como, prestar contas ou como avaliação." "...não é fácil por pares, aceitar o par, já que no modelo de avaliação anterior que foi feito por pares, muitas das vezes não é fácil..." "...acho que potencialmente há muita resistência à mudança..."</p>
E2	<p>"A avaliação é uma coisa de cada professor e o espaço de sala de aula, era entendido pelo professor como o seu domínio e exclusivo... e uma das coisas que a Avaliação Docente trouxe foi a paranoia de confundir esta avaliação Docente porque a mim disseram-me, ... muitas vezes em pedagógico,..." ah não venhas lá com isso porque já fizemos o estágio"..."</p>
E3	<p>"Os professores achavam que não deviam ser avaliados, não é? Muitos. A parte negativa é essa, depois de resto tudo correu normalmente..."</p>
E5	<p>"As pessoas primeiro têm de saber baixar as suas barreiras,..." "...tinha de haver, digamos um trabalho feito a nível de mentalidades, de não sentirem que se alguém vem para a sala, não é para apontar, nem para fiscalizar, mas sim, para colaborar e ajudar."</p>

	<p><b>Avaliação Docente</b></p>
E1	<p>"O avaliador tem de seguir as orientações que estão estipuladas, recebe formação específica, antes de avaliar e aí é instruída, e é o próprio Supervisor recebe formação nesse sentido, o de como, quais os procedimentos que terá que ter em conta no processo."</p>
E2	<p>"...efetivamente um dos aspetos negativos da ação docente de há uns anos atrás é que cada professor era uma ilha e... como diria um autor que eu agora não me estou a lembrar o nome, "não mexam com a minha avaliação"... "houve muita,...muita renitência e os professores não aceitavam muito bem e com uma certa razão porque todos, todos os processos de avaliação Docente que estão em marcha não visam a melhoria de ensino, nem dos alunos,...visam realmente controlar a ação docente." "E de repente um</p>

	professor que tem a conceção, tem a conceção prévia, ele é que era o dono da avaliação dos alunos e que de alguma forma também sentia que já tinha prestado provas, portanto, passou por uma universidade e, portanto, que tinha sido dado como apto para lecionar, portanto, não há essa cultura." "...teoricamente, é tudo muito bonito, está tudo muito bem mas na prática nós confrontamo-nos com essas contradições, não é? porque depois sentimos que não ganhamos nada com isso."
E4	"...não. Até porque normalmente faz-se a aula perfeita para ser vista. Faz-se a aula perfeita. Só com muito azar é que ela corre mal. Faz-se a aula perfeita, escolhe-se normalmente a turma perfeita, ou melhor, a não ser que a escola, tenha regras ou que agora estejam implementadas outras." "Eu estive nesse processo de avaliação como coordenadora, dos quatro ou cinco anos, não sei, e eu sei que de ano para ano, deitava-se fora e tornava-se a fazer, deitava-se fora e tornava-se a fazer. Ora isso não leva a nada, não leva a nada."
E5	"Agora, acho que, isto é um processo burocrático, em que o docente tem de mandar para outro, a planificação. Chega lá no dia e na hora, às tantas nunca o viu antes. Chegou, dá a aula, desapareceu, nem tem feedback senão quando vai receber a avaliação. Acho que isto não é um procedimento natural, sequer, correto." "Não há envolvimento, nem antes, nem depois, entre avaliador e avaliado.  Neste momento, não. Pela força da legislação, mas, já houve." "Os professores não gostam. Ponto. Não, acho que não gostam porque acho que têm essa ideia de, de... de avaliação, de escalonar, num... digamos que eles ficam numa posição, digamos com um número e esse número pode não ser o correspondente aquilo que eles também fazem." "O 1º Ciclo não tem,... não é igual ao professor do Secundário. Não, é igual o professor! É o trabalho que ele tem de executar com os alunos, ponto. E a maneira dele estar com os alunos, não é igual, ponto. E a avaliação é só uma e não é igual. Depois é evidente que depois disso não deixa marcas."

	<b>Excesso de trabalho</b>
E1	"...deveria haver um tempo para articulação dos próprios docentes só para trabalhar para a prática pedagógica, sem outros encargos."
E2	"Cada um tem que fazer qualquer coisa. E é do esforço de cada um que poderá fazer-se luz, sobre o caos que reina e ... e é sempre muito fácil dizer que podia-se fazer isso, e não se faz porque também há aspetos burocráticos que se imiscuem nas reuniões e portanto as reuniões de departamento,..."
E3	"Há sempre tarefas para fazer, deixamos de ter tempo para aquilo que poderia ser feito."
E5	"Nem o intervalo têm para ir tomar café, ainda tem que estar cá fora a vigiar os recreios, quer dizer,... isto não tem sentido. Claro que depois temos de dar alguma margem, ... Não podemos exigir tudo, senão os professores, ... já estão cansados, quanto mais agora exigir." "eu acho que o resto... as pessoas são competentes, é evidente que os há ...sempre aqueles que...nós sabemos mas isso é todas... Mas, até nesses nós podíamos ter uma intervenção maior se nos deixassem mais...estáveis e não temos de estar sempre a descobrir "o que é que eles querem?" "o que é que preciso?" E agora vem uma legislação para o arranque do novo ano letivo e ainda não conseguimos perceber, o que eles querem,..." "O ano passado foi confuso no 1º Ciclo, quando eles vieram com aquela máxima de que, o professor de Apoio não podia ter só Apoio, por exemplo." "Isso já vai outra vez trazer uma complicação. E para os professores de 1º Ciclo também porque o que vai acontecer, Elisa, de certeza, vai haver um momento em que o professor fica, sem o letivo mas não é sem o letivo, ...vai ter que dar noutro momento. Isso é mais uma confusão, sem necessidade e claro que...depois os professores ficaram insatisfeitos, eu compreendo, que fiquem."

	<b>Instabilidade do Corpo Docente</b>
E2	"...outro elemento muito constrangedor é a...a instabilidade do corpo docente." "Nós este ano estamos a trabalhar com um determinado número de pessoas no departamento de Língua Portuguesa, e para o ano virão outros, saem uns entram outros,... não há estabilidade... E foi uma coisa que se perdeu."
E5	"Duas escolas distintas estão a tentar harmonizar e encontrar o seu local. Eu acho que este ano já está a ser melhor. Estou a ver que está muito melhor. Mas estamos ainda numa dinâmica nova, e quando são, não preciso de descrever muito, mas quando são pessoas diferentes, agora vamos pôr os "trapinhos" juntos e vamos ter de confiar um no outro, que leva o seu tempo. E aí é o coordenador de departamento." "já temos para o ano, outro Corpo Docente. Isto é, para o ano já não é... estes 4 anos na mesma. Já temos outro grupo. Já temos que estabilizar o grupo, outra vez, não é? Outro constrangimento. Isto é, vamos ter que fixar... dizer o que queremos e o que não queremos, as pessoas vão se adaptar à estrutura da Escola, dos alunos... É esta azáfama..." "E a instabilidade que muitos colegas já estão a ter,... que não sabem o que lhes vai acontecer para o ano. Isso tudo, mais um momento que vai... mais uma grainha que vem emperrar aquilo que podia ser andar, progredir, avançar, evoluir. Mas estamos lá, estamos outra vez."

	<b>Formação dos Agrupamentos</b>
E2	"...neste momento ... coordenadora apenas de três Ciclos, segundo ciclo, terceiro ciclo e secundário mas acho que já... foi uma grande ajuda... no início foi problemático porque estas coisas não se fazem de forma fácil." "O processo de junção em agrupamento... porque não é fácil... porque cada escola tem a sua identidade própria, a sua cultura e há uma forma de estar, de sentir e de fazer as coisas e... essas dificuldades também as senti no departamento." "Foram dois anos muito difíceis mas ao mesmo tempo muito proveitosos. Isso facilitou muito, também refazer as conceções que tínhamos nos diferentes ciclos." "...desde sempre que a direção não toma decisões sozinha, envolve os docentes no pedagógico, quer nas outras estruturas..." "Para poder viver de perto a realidade das duas Escolas,... neste momento, ... aqui, na sede e tenho ... na EB23." "... dividi metade do tempo de coordenação. Metade estou na sede, metade estou na EB23."
E3	"...nós temos a tal articulação, só que "tão" lá professores que têm 7ºs, 8ºs, 9ºs, outros têm 8ºs e 6ºs ... 7ºs e 6ºs, por exemplo. E como são muitos níveis cada professor, esse professor não pode ir para os níveis todos. Então temos de selecionar. Ora hoje, trabalham este ano, na próxima vez será o outro." "Não é por ser os três ciclos, eu acho que é mais, o cada professor ter muitos níveis, simultaneamente. Portanto ter um 11º,...há quem tenha um 12º ano e um 9º ano,... depois há outros professores que também têm o 11º e depois têm outros anos..." "Depois para articular, como são muito,...diversidade, não há, não se consegue ..." "Enquanto que quando é formal, .....é justamente o...ter vários níveis, isso aí é o que acho que...constrange muito..."
E4	"Eu penso que provavelmente estamos ainda na fase de ajuste porque nós unimos muita gente no mesmo barco, não é? Duas escolas com dois espaços distintos, físicos distintos, com culturas distintas, e...eu acho que nessa parte havia uma escola que estava bem mais à frente que a outra, na parte de, de,... refletir e de fazer. E à outra parte, a outra escola teria uma Direção mais presente e quem está... as estruturas intermédias estavam um bocado...porque tinham quem pensasse por elas. Isso ainda não está equilibrado, digamos que ainda não está equilibrada, essa parte."
E5	"O coordenador tem diferentes áreas, às vezes. O facto de ter muitos docentes sob a sua supervisão... nós nunca podemos fazer um acompanhamento cuidado, mais pessoal, mais personalizado, se nós tivermos sob a nossa alçada muitos docentes e pouco tempo." "E o facto de ter pouco tempo e muitos docentes é de facto o pior constrangimento. E de diferentes áreas como falámos à bocadinha. Nós procuramos não ter áreas muito diversificadas. A área mais diversificada é expressões." "...gerir praticamente uma disciplina, eventualmente duas. Por exemplo, estou a ver as línguas, o Inglês e o Francês. A colega de Inglês não é a de Francês e vice-versa, mas, enfim, faz-se... digamos, ajuda-se do especialista da língua nas matérias que tem a ver com a disciplina. Se for questões pedagógicas, questões do plano anual de atividades, o coordenador de departamento está perfeitamente apto e eficaz." "Quanto a especificidade da

	Língua em si e de verificar se de facto está a ser dado, se o programa está de acordo com o previsto, aí ele tem de se socorrer do especialista, não tem alternativa. Mas o facto de sermos muitos é prejudicial."
--	--

	<b>Cansaço/Desinteresse dos Docentes/Falta de entendimento</b>
E2	"...eu acho que efetivamente se está a perder muito do bom que se tinha que se calhar não se sabia que se tinha." "...eu envio a convocatória com uma ordem de trabalhos, eu peço aos colegas para refletirem sobre essas questões. Quantos é que o fazem? Muito poucos. Praticamente nenhum." "...muitas das vezes nem sequer olham para a ordem de trabalhos. Muitas das vezes ... estão com a cabeça noutra lado,..." "Parece não haver um trabalho de equipa entre as várias instâncias superiores, Ministério da Educação, IAVE, ... há qualquer coisa que quanto a mim não está a correr muito bem." "Há uma questão que não sei se “vem a talhe de foice” mas eu não posso evitar de a dizer é que do ponto de vista da nossa imagem social, nós caímos verdadeiramente em desgraça, nós passamos de bestiais a bestas..." "...hoje ser professor é quase uma vergonha e nós sentimo-nos muito desmotivados porque a motivação, reflete-se no desempenho..." "não é só ... os cortes salariais, o congelamento de carreiras, não tem a ver com isso só,... tem quanto a mim, sobretudo com nós sermos enxovalhados em praça pública, sermos tratados como malandros, como estes, como aqueles."
E4	"Estorva a é falta de perspetiva sobre as coisas ou falta de entendimento, como eu entendo.  Eu entendo que a coordenação serve para isso..." "Acho que tem toda a vantagem. Agora, eu não vejo isso ser praticado hoje em dia. Não no grupo a que eu pertença porque acabamos por ficar um conjunto de professores de 2º Ciclo que já cá estávamos e que temos um entrosamento e que estamos na mesma escola também, na mesma escola, edifício, mas vejo da parte de outros colegas, de outras disciplinas que dizem que já desistiram, que já não dá. Mandam e não recebem nada, às vezes nem um obrigado. Portanto que ficam perfeitamente saturadas... de uma coisa que se está a perder." "Portanto, não me parece que estejamos no bom caminho. Infelizmente! Eu sou otimista, mas...quando um otimista fala assim..."
E5	"Eu vejo as pessoas dizerem que estão saturadas, cansadas, desmotivadas, mas eu ouço esse discurso a nível Nacional,...Eu é...digo o nosso Agrupamento é que está assim. Mas não! Eu vou a reuniões e vejo exatamente este tipo de conversa em todo...no nosso país, a nível da Educação, mas depois dizem-me que a nível da Saúde é igual, da Justiça ainda é pior, que enfim... Eu acho que nós temos..." "Agora, por amor de Deus, deixem-nos em paz trabalhar. Que não estejam sempre a mudar as coisas... É muito difícil, está a ser... e eu acho que é aí que os professores se sentem mais cansados, desmotivados, desajustados e é aí em que depois essa reflexão, esse desenvolvimento, essa capacidade de partilha." "Porque vamos estar dispostos, disponíveis mentalmente para isso, agora, já não tem disponibilidade para isso. Ah, isso é um documento? Eu não quero, eu não tenho tempo."

	<b>Mudanças nos Currículos</b>
E2	"...eu aliás até acho isso interessante porque este nosso ministro acabou com o conceito de competência. Agora fala em conhecimento e capacidades mas se for fazer uma análise rigorosa dos exames, eles visam testar, avaliar as competências dos alunos. Portanto nós estamos em contracorrente." "Acho que está um caos terrível e portanto cada vez temos menos oportunidade para fazer educação, aquilo que ela é, um momento de formação do indivíduo na sua plenitude, como um projeto de vida..."
E5	"A extensão, as metas a cumprir, o cumprimento, acho que neste momento há uma pressão de tal ordem no Conselho de Docentes que se esquecem até,...se esquecem porque não têm outra maneira de respirar e de saber que o ensino é só matéria." "Para falar do 1º Ciclo, os colegas do 1º Ciclo sentem-se completamente atrofiados, por causa das metas, dos currículos, do cumprimento de programa. Ainda no

	outro dia estávamos a falar do abstração do programa, que não é adequado àquela faixa etária. Como é que esse, o docente está disponível para fazer a reflexão, assim."
--	---

	<b>Inexistência de horário específico</b>
E1	"O coordenador de Departamento não tem crédito horário para exercer a prática de Supervisão..." "não poderá ter encontros de observação com colegas porque o coordenador também está ele com aulas, durante as 25 horas..." "O Durante não se consegue porque de facto não há as horas em que poderia ser feito o acompanhamento aos docentes." "De facto é a 2ª vez que aponto que a Supervisão não é feita da forma como desejaríamos, porque se o coordenador de Departamento ou o Supervisor tem que cumprir o mesmo horário que o colega ao lado está a cumprir, não pode cumprir, não pode deixar as suas aulas para desempenhar esse trabalho..."
E2	"...relativamente, à questão de articulação entre as duas Escolas, porque fisicamente estão separadas, por exemplo uma das regras impostas, aquando da eleição dos coordenadores Departamento, é que o coordenador de Departamento tenha turmas nas duas Escolas."

## Abertura à implementação da supervisão desejável

	<b>Prática constante no agrupamento</b>
E1	"Eu concordo com a implementação da supervisão nos agrupamentos mas que depois teria que haver recursos humanos com formação adequadas para que depois pudessem implementar essas práticas de supervisão porque fazer só por fazer ou ir observar por observar, sem que se tenha uma intenção depois também não é produtivo." "que não é fácil implementar isso nos agrupamentos." "As pessoas não estão preparadas para esse tipo de... seria um tipo de formação." "Elogiar, incentivar! Eu estou plenamente de acordo. Eu acho isso muito importante." "Eu concordo com a supervisão e concordo com a avaliação de desempenho porque para já a Supervisão iria favorecer a melhoria das práticas, favorecer o ensino, promover aulas com maior qualidade, com mais recursos, com mais materiais, talvez com mais empenho por parte dos professores porque ao saber que vão ser avaliados iriam se esforçar mais, mas numa perspetiva formativa."
E2	"Eu acho que este Agrupamento faz muito e penso que não faz mais porque há constrangimentos que o impedem..." "...eu acho que o maior constrangimento realmente, atualmente é o modo de se pensar o ensino, a educação." "Eu acho é que os professores que na sua maioria amam a profissão, fazem supervisão. Tem muito de paixão. Fazem-no por sentirem amor àquilo que fazem, .... Sentirem amor àquilo que fazem. Não é porque sejam de nenhuma forma incentivados a fazê-lo. Fazem-no por carolice, por paixão." "...há esse trabalho desde sempre, trabalho de equipa." (direção e estruturas) "Foi a minha disciplina mais difícil, nós fizemos portefólios que não são nada daquilo que se fazem agora, não é? Porque era um portefólio crítico, de reflexões críticas, foi uma coisa bonita, bonita, bonita, de se fazer, só que foi uma coisa de tanto trabalho, tanto trabalho mas foi uma experiência giríssima para se fazer, como portefólio de reflexão crítica mas que é impraticável com turmas de 28 alunos."
E3	"A minha opinião é que realmente deve ser só de aconselhamento e..."
E4	"...esse trabalho de Supervisão devia ser feito não só em função de uma nota no fim, mas devia ser feito na coordenação, durante o ano, no dia-a-dia." "Os Docentes não querem a Supervisão apenas no processo de avaliação? Pois não."

E5	<p>"A supervisão devia estar em tudo, em tudo. É como eu digo se o Coordenador tivesse essa prática, implementada de poder ir a uma sala de aula, não com o sentido de apontar, de fiscalizar, mas sim de compreender um ou outro aspeto menos bem, no sentido de ajudar a estar e ajudar a ajustar." "...era nós conseguirmos que essa prática fosse natural e normal do Coordenador de Departamento poder entrar numa sala de aula. Agora isso significa que nós tenhamos que desenvolver outro tipo de mentalidades." "Isto agora neste momento é uma questão de ajustar este princípio, ao conhecimento das pessoas.</p> <p>Porque nós também não podemos, vamos lá a ver, como uma Direção não pode impor só por impor, porque não pode funcionar. Por isso eu tenho de conhecer as pessoas e saber o que é que cada um, onde é que se sente mais à vontade e ir buscar o melhor de cada um, para depois conseguir repetir e evoluir e por isso quando houve o ajustamento do Agrupamento nós tivemos que fazer ali uma paragem, porque tivemos de nos redefinirmos tivemos de nos conhecer e reconhecer mutuamente, não é? E isso levou a algum... a um trabalho diferente."</p>
----	--

<b>Aceitação do supervisor conselheiro e orientador</b>	
E1	<p>"...depois se houver uma certa orientação, as pessoas acabam por entrar e aderir a essa mudança." "...poderia ser feito entre pares, mas para ser feito entre pares tinha que também existir horas disponíveis..." "Eu acho que faria sentido que existisse no Agrupamento, pessoas que tivessem essa função, de serem Supervisores. Que fossem os conselheiros, que fossem o amigo, ... até o amigo crítico, uma crítica positiva e construtiva que o aconselhasse que os Docentes, os outros colegas aceitassem esse supervisor..." "</p>
E3	<p>"Agora, se modificam porque nós estamos a inspecionar é...é só nessa altura. Porque depois volta tudo ao mesmo."</p> <p>"eu estou de acordo. Também acho que devia ser assim. Devia ser orientador, dar sugestões, não como inspeção."</p>
E5	<p>"O Coordenador deveria ter mais tempo e ser obrigatório ir à sala de aula quando achasse conveniente, sobretudo com colegas, ou mais novos que estão a ter uma dificuldade." "E aí eu acho que o coordenador de departamento devia ter essa função e poder ir à sala de aula e ser isso entendido como natural e no sentido de ajudar o colega a perceber uma dinâmica para nos darmos bem; não ser a mais adequada;"</p>

<b>Aceitação de um supervisor que assiste às aulas e promova a reflexão do trabalho</b>	
E1	<p>"Depois da observação deveria existir um período de tempo em que o observador junto com a pessoa que estava a ser observada deveriam refletir sobre o trabalho que foi desenvolvida." "...é possível fazer no Agrupamento desde que alguns professores com formação, a quem fosse destinado esse trabalho de Supervisão." "...o Supervisor ter uma visão abrangente dos problemas, ...a visão particular de cada um... subir a montanha para ver a planície, isto é, é necessário ter uma ideia do global, para depois chegar ao local, focar-se em certos problemas." "...no caso do Mandarin, um elemento da Direção vai observar aulas de mandarim porque tem disponibilidade de horário."</p>
E5	<p>"Às vezes até contam as vezes que o professor disse essa palavra. Nós não nos apercebemos porque já está... E,... eu acho que o Coordenador de Departamento, sendo a pessoa que respeitamos, tem de ser alguém que reconheçamos mérito, reconheçamos que é alguém que nos possa oferecer alguma coisa. Não é? Eu acho que seria importante fazermos isso. Eu acho que só tínhamos a beneficiar." "Eu se tiver</p>

	alguém que respeite, eu ouço esse alguém, e por isso, o tal, ... a tal pessoa que vem, à minha sala, que eu respeito e que eu acho que tem mérito, eu tenho,... ou não,... uma consideração, vamos lá ver, tenha consideração por essa pessoa, eu acho que vou absorver e vou ouvir, o que vai dizer, e de certeza que vou aplicar. E por isso, aí, a escolha dos Coordenados de Departamento, serem muito, muito importante."
--	--

	<b>Adesão à Supervisão com carácter formativo</b>
E1	"Eu não vejo a Supervisão que tenha uma avaliação final, eu vejo uma Supervisão para ajuda no processo de ensino, no produto e aí concordo em muito que iria melhorar e muito a prática docente..." "Vontade temos, temos vontade de o fazer, penso que se fosse implementado as pessoas também iriam aderir, iriam entender este espírito, que se pretendia "...com este tipo de trabalho e que iriam entrar e que iria ser benéfico para todos, ou então ter instruções muito claras a partir do Ministério da Educação." "nós temos uma mais valia no Agrupamento que é de facto de ter pessoas formadas em Supervisão."
E2	"o ideal seria nós termos tempo e disposição para abriremos a nossa sala de aula aos colegas. Esse é que seria um momento de verdadeira formação, sem termos aquela pressão de irmos ter uma nota, uma classificação. E isso é que seria realmente, verdadeiramente enriquecedor." "...esse papel formativo de feedback deveria ser trabalhado como um avaliador interno, coordenador de departamento." "...a nossa preocupação tem sido realmente dentro do possível e no trabalho colaborativo, irmos adequando nas nossas práticas, aos modelos de avaliação externa e, portanto, trabalhar esses aspetos, essas competências, o máximo possível com os alunos e em trabalho de equipa." "...fazemos muito isso, por anos de escolaridade porque trabalhamos efetivamente muito em conjunto e produzimos muitos materiais em conjunto e aplicamos materiais em conjunto e de alguma forma estamos a trabalhar ou a possibilitar a todos os alunos que se preparem melhor para esses confrontos, ditos exames finais, a avaliação externa."
E3	"Isso do desenvolvimento profissional pode ser tentar arranjar formações."
E4	"Eu acho que é de formação. Não é? Eu acho que é na formação que deve incidir. E a formação é um processo contínuo e diário e com momentos definidos para se fazer, para se fazer pontos da situação. Acho que só para avaliar nestes termos não é interessante. Não vale a pena fazer gastos." "Acho é o que eu digo, só fazem sentido se forem para isso. Para dar informações há um Placard, não é? Para dar Informações há um Placard! Agora é virtual, antes era o expositor, lá em cima (referia-se à sala dos professores). Agora é no Moodle. Não é preciso as pessoas reunirem-se para dizer que vai haver exames no dia tal e para dizer que saiu a legislação sobre o exame, no dia não sei de quê. Para isso não é preciso. Por isso estamos a gastar tempo." "Eu gostava, eu gostava. Fazia sentido!"
E5	"O supervisor como falou há um bocadinho conselheiro, aquele que é aceite, aquele que eu ouço, aquele que eu até, vou alterar as minhas práticas porque compreendi, isso é preciso ser uma pessoa que tenha alguma formação também para tal, não é? E isso obriga a um trabalho grande, quer do Coordenador quer da pessoa que aceite."

	<b>Reflexão sobre as práticas e métodos de ensino implementados</b>
E1	"...o desejo dos professores é que a avaliação seja mais pela perspetiva da Supervisão porque também penso que não há interesse por parte dos professores a atribuição dessas classificações. Poderia existir um sistema que não fosse penalizador que não existissem os percentis a que tem que obedecer os resultados das classificações dos professores, que limitasse." "...chegar a cada docente e ver onde é que de facto iria incidir, a orientação, o aconselhamento e promoção de práticas inovadoras..." "...têm que se unir, que se agrupar, têm que constituir equipas pedagógicas, têm que desenvolver materiais didáticos, sempre em conjunto..."
E5	"Reunião de articulação quinzenal, reuniões de departamento. Tentamos, vamos ver se conseguimos, que os coordenadores do departamento nos meses de julho, na primeira semana de julho, que é o primeiro

	<p>momento já com mais uma pequena paragem, promovam, um dia de reflexão de departamento e que possam eleger um tema e que possam estar a discutir e a trabalhar. E que seja profícuo para o próximo ano letivo. Vamos ver se conseguimos essa dinâmica ou por convite de alguém exterior à escola ou, nós temos gente capaz, pessoas que estão a fazer formação em diversas áreas, por exemplo em mestrados, e que podem ser gente dentro do agrupamento que poderia promover essa reflexão. Não precisamos de estar sempre a chamar alguém externo. Esse projeto está em pensamento."</p>
--	---

	<b>Sugestões Apresentadas</b>
E1	<p>" Havendo pessoas já formadas, seria fácil constituir uma equipa pedagógica, criar um grupo, uma equipa de 2 ou 3 elementos, fizessem um projeto e que esse projeto, que fosse depois implementado..."                  "...existindo esses tempos e, e, existindo pessoas especializadas, que temos no Agrupamento, penso que sim, que seria constituir um grupo, uma equipa, que iria atuar a esse nível." "...reflexões que são feitas nos Conselhos de ano,..." "...nas reuniões de Departamento em que os colegas podem apontar alguns problemas que sintam; temos também pela parte da Direção, que é uma Direção atenta e que está sempre disponível."</p>
E5	<p>"...qualquer dia, voltamos a essas práticas outra vez, que era encontrar em 1ª instância, um grupo de professores que se voluntariasse. Começar por um voluntariado de 1 ano, não é? Em cada grupo disciplinar 1 ou 2 professores que aceitasse a entrada na sua sala de aula do Supervisor, que seria o Coordenador de Departamento, vamos lá ver, também não é toda a gente, que senão não podíamos.... e a partir daí nós começamos a alargar o âmbito de maneira a podermos entrar nessa prática." "...é perfeitamente possível, entrando por uma fase de voluntários, voluntariado e depois começar a alargar e entrar numa... num processo de prática regular e..., além de que isso é o que pretende a inspeção que se faça. É um dos âmbitos, do Coordenador de Departamento que eles querem introduzir como uma prática natural e normal e nós estamos é, não sei se será possível, já no próximo ano, mas também queremos logo, obrigar, porque é preciso também que o Coordenador também trabalhe o que é que vai fazer, que se oriente, porque não é fácil ser supervisor." "E estamos nesse âmbito, a entrar pelo campo de Voluntariado."</p>

	<b>Outras Ideias Emergentes</b>
E5	<p>"Mas sinceramente, tenho pena! Sou...sinceramente tenho pena. Tenho pena porque nós podíamos fazer coisas muito bonitas e... coisas espetaculares.</p> <p>Tenho pena, sinceramente, tenho pena, de estarmos nisto, do nosso país estar assim, sempre a mudar, sempre, sempre, sempre,...Eu não me lembro de não termos assim...Isto aqui é um ritmo! Eu inclusive, às vezes digo, olha... se me pedem a legislação, eu digo deixem-me ir ler porque não sei se é do ano passado, se é deste ano, se é ...que muda todos os anos, mais vale termos cuidado, não é? Mas pronto, essas coisas... não é que não se tenha, esperança, ...Não é isso. Mas tenho pena, sou sincera, tenho pena! É, não sei? Não sei se aquilo que nós vamos dizendo não cai em saco roto, como se costuma dizer..."                  (risos)</p>